



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA

SIRLENE ROSA DAS VIRGENS

O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III
NO MUNICÍPIO DE TERESINA-GO

Arraias- TO
2021

SIRLENE ROSA DAS VIRGENS

**O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III
NO MUNICÍPIO DE TERESINA-GO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins/ Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Orientadora: Prof^ª. Me. Aparecida de Jesus Soares Pereira

Arraias -TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

V816e Virgens, Sirlene das Rosas.

O Ensino da Música no contexto da Escola Estadual Calunga III no Município de Teresina-Go. / Sirlene das Rosas Virgens. – Arraias, TO, 2021.
54 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2021.

Orientadora : Aparecida de Jesus Soares Pereira

1. Ensino-aprendizagem. 2. Educação Musical. 3. Educação do Campo. 4.
..... I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SIRLENE ROSA DAS VIRGENS

**O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III
NO MUNICÍPIO DE TERESINA-GO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Defendida e aprovada em: 11 de Novembro de 2020.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof^a Me. Aparecida de Jesus Soares Pereira

Professora Me. Aparecida de Jesus Soares Pereira – Presidente (orientadora)
Universidade Federal do Tocantins

Professor Dr. Waldir Pereira da Silva – Membro Efetivo
Universidade Federal do Tocantins

Professor Dr. Gilberto Paulino de Araújo – Membro Efetivo
Universidade Federal do Tocantins

Dedico este trabalho à minha família, por acreditar em mim. O amor que vocês têm por mim é o que me estimula a vencer todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por toda força, ânimo e coragem que me ofereceu para ter alcançado minha meta.

A Universidade quero deixar uma palavra de gratidão por ter me recebido de braços abertos e com todas as condições que me proporcionaram dias de aprendizagem muito ricos.

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica especialmente a professora Aparecida Soares responsável pela orientação. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas, ser tão atenciosa e paciente.

À minha família, às minhas filhas Ana Victoria, Rhianna Isabella e meu esposo Valdivino. Tenho um agradecimento muito especial a todos e todas pois sou quem sou porque vocês estiveram e estão sempre ao meu lado.

A todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte do meu percurso eu agradeço com todo meu coração.

MUITO OBRIGADA.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “O Ensino da Música no Contexto da Escola Estadual Calunga III, no Município de Teresina-Go” tem como objetivo principal a investigação da utilização da música no processo de ensino aprendizagem desencadeado pelos professores em sua atuação pedagógica escolar. Considerando a seguinte atividade, o objetivo do presente trabalho é verificar ainda como a música se apresenta em um contexto quilombola e quais os tipos de músicas são abordadas em meio à prática dos professores, levando em consideração os letramentos musicais desencadeados de região para região. Os principais instrumentos para coleta de dados foram os questionários aplicados e conversas informais com os professores, aulas assistidas e a observação da atuação pedagógica dos educadores que atuam na referida escola. Além disso esta pesquisa buscou analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em âmbito escolar condiziam com a realidade e com o projeto político pedagógico. Esta pesquisa teve como suporte os estudos e compreensões de Lakatos e Marconi (2003), Lima (2019), Beineke (2012), Freire (1996), Gil (2002), Santos (2008), Caldart (2012), Silva (2014) e Avanço (2017). Nessa perspectiva, a partir dos dados obtidos percebe-se que os professores que atuam na Escola Estadual Calunga III, são sujeitos/células que compreendem a música como processo de auxílio educacional, na teoria compreendem a importância, porém na prática não fazem o exercício real. Por mais que se baseiem no currículo referencial para gerenciar as suas aulas, as percepções no ato de construção de aprendizagem se perpetuam ainda em práticas tradicionais. Desta constatação, por meio do estudo é possível perceber que os professores propõem um ensino diferente pautado na dialogicidade e nas manifestações históricas sociais, mas não conseguem desenvolver na prática com efetividade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educação Musical. Educação do Campo.

ABSTRACT

The present work entitled “The Teaching of Music in the Context of the State School Calunga III, in the Municipality of Teresina-Go” has as main objective the investigation of the use of music in the teaching-learning process triggered by the teachers in their school pedagogical performance. Considering the following activity, the objective of the present work is to verify how music presents itself in a quilombola context and what types of music are approached in the practice of teachers, taking into account the musical literacies unleashed from region to region. The main instruments for data collection were the applied questionnaires and informal conversations with the teachers, assisted classes and the observation of the pedagogical performance of the educators who work in that school. In addition, this research sought to analyze whether the pedagogical practices developed at school were consistent with the reality and with the political pedagogical project. This research was supported by the studies and understandings of Lakatos and Marconi (2003), Lima (2019), Beineke (2012), Freire (1996), Gil (2002), Santos (2008), Caldart (2012), Silva (2014) and Avanço (2017)). In this conviction with the data obtained, it is possible to see that the teachers who work at the State School Calunga III, are subjects / cells that understand music as an educational aid process, in theory they understand the importance, but in practice they do not do the actual exercise. As much as they are based on the referential curriculum to manage their classes, the perceptions in the act of building learning are still perpetuated in traditional practices. From this observation, through the study it is possible to perceive that the teachers propose a different teaching based on dialogicity and historical social manifestations, but are unable to develop in practice effectively.

Key-Words- Teaching-learning. Musical Education. Rural Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CFE**- Conselho Federal de Educação
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- DCNE**- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEDOC**- Licenciatura em Educação do Campo.
- MEC**- Ministério da Educação e Cultura
- PCNs**- Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PPP**- Projeto Político Pedagógico
- RCNEI**- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- SEDUCE**- Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
- TC**- Tempo Comunidade
- TU**- Tempo Universidade
- UEG**- Universidade Estadual de Goiás
- UFG** - Universidade Federal de Goiás
- UFT**- Universidade Federal do Tocantins
- ULBRA**- Universidade Luterana Brasileira
- UNB**- Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL CAMPESINO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO	17
3.2 O Ensino e Aprendizagem em Música nas Escolas de Educação do Campo	20
3.3 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a formação do Educador Musical Campesino	25
3.4 Educação Musical em turmas Multisseriadas na Escola Estadual Calunga III.....	28
3.5 A contribuição da Educação do Campo para um projeto de Escola do Campo	30
4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III NO MUNICÍPIO DE TERESINA-GO	33
4.1 Caracterização da pesquisa	34
4.2 População/ Amostra	35
4.3 Instrumentos/Procedimentos de Coleta de dados.....	37
4.4 Análise do questionário realizado com as professoras.....	38
4.4.1 Análise da questão 1: Você utiliza a música em suas aulas?	39
4.4.2 Análise da questão 2: Você tem ou teve experiência com a Educação Musical? Qual a contribuição desta experiência para sua prática pedagógica?	40
4.4.3 Análise do questionário 3: Você considera o ensino musical importante no desenvolvimento da aprendizagem? Por quê?.....	40
4.4.4 Análise do questionário 4: Quais são as principais dificuldades encontradas nas aulas em que se utilizou a música?	41
4.4.5 Análise do questionário 5: Visto que a música é um instrumento que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, de que forma ela tem contribuído para o processo de aprendizagem dos alunos desta Escola?	42
4.4.6 Análise do questionário 6: Caso desejar acrescentar alguma outra informação que julgue necessário e não foi apresentada neste questionário, relate abaixo	43
4.5 A Prática Pedagógica do Professor: Análise das Observações das aulas	43
4.6 Prática Pedagógica do Professor e a utilização da Música na Escola Estadual Calunga III.	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	54

1 INTRODUÇÃO

A preocupação em atingir um modelo ideal de educação tem sido tema de estudos científicos durante muitos anos, considerando o questionamento de métodos e técnicas a serem escolhidas para uma melhor eficácia na educação. Muitas são as discussões sobre o papel da música na Educação Básica, reconhecendo que através da música o educando exercita todas suas potencialidades, desenvolvendo seu lado social, psicomotor e cognitivo. Nas palavras de Garcia e Santos (2012, p. 02):

A música possibilita o desenvolvimento integral do ser humano, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado do aluno, como também os jogos, as brincadeiras influenciam na área do desenvolvimento como: inteligência, afetividade, criatividade (GARCIA E SANTOS, 2012, p. 02).

Desse modo a música, os jogos, as brincadeiras possibilitam a oportunidade para se desenvolverem, todos os sentidos e potencialidades do sujeito, visto que o ser humano historicamente é influenciado por sons e vibrações.

Ao iniciar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens Artes Visuais e Música, surgiu então a curiosidade em compreender a real importância da música na Educação Básica, e como os professores da rede pública trabalham-na no dia a dia. O trabalho “O Ensino de música no contexto da Escola Estadual Calunga III em Teresina-GO” surgiu de uma inquietação sobre como as escolas estaduais utilizam a música como prática auxiliadora do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do princípio que a música em sala de aula pode contribuir de forma significativa na aprendizagem do aluno, compreende-se que por meio dela a criança entra no meio letrado e lúdico, pois ela traz ideologias, emoções, histórias, por isso, se apresenta como um instrumento rico de trabalho que precisa ser valorizado dentro e fora da escola. Também a música pode ser um elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência do ser humano.

A musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. A música é algo que nos toca. Ela é muito importante para a vida dos seres humanos. Sendo assim, a música possui um papel fundamental no processo de socialização. Brito (2003 p.31), diz que:

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...]: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões [...] surpreendem-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa

cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a ritmo envolvente [...] (BRITO, 2003 p. 31).

A partir disso sabemos que a música como linguagem se faz presente nas diversas formas de expressão e entendendo a necessidade de tê-la como disciplina nas instituições de ensino, percebe-se que há uma grande dificuldade de se encontrar professores formados em música no Brasil. Para Lima (2001, p.67), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria”.

É muito comum na maioria das escolas, principalmente em séries iniciais o uso excessivo do contato com a música, às vezes de forma mecânica, por parte do professor atuante. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música para expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, sendo fatores também importantes, porém o que se pretende destacar é o ensino da música de forma sistematizada. Esses são alguns exemplos da importância da música na educação.

Dessa forma a música deve ser pensada como um recurso pedagógico que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, fazendo das aulas verdadeiros espaços de interação e produção do conhecimento, pois é através da música que a criança aprende de forma espontânea, interage com os outros alunos, assimila novos conhecimentos fazendo com que todos os espaços do ambiente escolar se tornem um lugar que estimule o conhecimento, preparando-as para a vida.

Assim, este trabalho traz problematizações para possíveis compreensões sobre o ensino de música na escola. Percebe-se que muitas dificuldades surgem. Desta forma questionamos: Quais as possíveis contribuições que a educação musical pode proporcionar para os alunos do Colégio Estadual Calunga III no Município de Teresina-Go? Buscando compreender a importância e a contribuição da música no processo de ensino e aprendizagem e verificando a atuação profissional dos professores. Esta pesquisa propõe verificar como ocorrem as ações desenvolvidas nas aulas pelos professores que atuam com essa área do conhecimento.

Neste sentido esse trabalho se justifica na medida em que se objetiva demonstrar como a música é contextualizada na escola e como esses profissionais trabalham, ressaltando que a musicalização está em todos os espaços promovendo reflexões e socialização, ampliando o conhecimento e produzindo interação e desenvolvimento cognitivo.

A educação musical deve ser voltada para todos, sem intuito de formar músicos, mas sim de colaborar com a formação integral de todas as pessoas. Após estudar algumas ideias de teóricos e pedagogos na área da educação musical, surge a identificação com a proposta de David Elliot (1995), especialmente quando o autor sublinha que a música não é uma coleção de

objetos autônomos, mas sim uma prática que deve elevar o conhecimento e a sensibilidade. Enfatiza que “por esse motivo consideramos importante que a música esteja presente em todos os momentos de nossas vidas, consolidando o que ele domina de uma prática humana diversificada, e que deve ser propiciada a todos os cidadãos” (ELLIOT, 1995, p. 11).

A partir dessa ideia, reafirma-se que a educação musical se apresenta de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem dos educandos porque pode contribuir no desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e no sentido mais amplo de forma integral. Desta mesma maneira, Brito (2003, p.26), destaca que “a música tem sido interpretada como [...] melodia, ritmo, harmonia, [...] elementos que estão muito presentes na produção musical dentre outras possibilidades de organização do material sonoro”.

Elementos estes importantes e necessários para despertar todas as sensações diversas, assumindo funções e características, conformando-se em múltiplas expressões e linguagens no desenvolvimento cotidiano do sujeito. Dessa forma a música transborda sentimentos e movimentos, relaxamento e diversão sendo vivenciadas plenamente em todas as dimensões de modo coletivo ou individual.

Desta maneira percebe-se que a música tem uma importância fundamental para transformar e produzir novos significados. Isso implica na preparação do ser humano para a vida. De forma que o aluno possa através do ensino e da vivência musical conhecer e se apropriar das diversas situações existentes em seu entorno. Desta maneira, cabe ao mediador, a criatividade e a utilização da música de uma forma organizada e estruturada para desenvolver aulas conscientes, mais pedagógicas, dinâmicas e descontraídas, estimulando o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho evidencia em apresentar as possibilidades que a música pode proporcionar como recurso pedagógico, facilitador da aprendizagem, e para isto, o primeiro capítulo traz a discussão sobre a música e o desenvolvimento integral do ser humano, partindo da compreensão na qual a música interconecta contextos, possibilita experimentações e construções de processualidades resultantes em aprendizagens que transcendem os métodos acrícos tradicionais.

O segundo capítulo aborda a formação do educador musical campesino e o processo de ensino e aprendizagem em música nas escolas de educação básica do/no campo, essa vertente tem como norte o processo formativo do educador musical campesino, e a discussão das práticas desenvolvidas nas escolas do campo, verificando como a música tem sido abordada e compreendida nesses espaços escolares.

O terceiro capítulo discute as contribuições da educação musical na Escola Estadual Calunga III no Município de Teresina de Goiás, buscando interpretar e socializar os dados coletados na pesquisa a respeito da educação musical e suas abordagens no contexto escolar.

Portanto, a presente pesquisa apresenta elementos reais imbricado na educação musical, compreendendo a sua dimensão e ação prática que contribui na referida escola. Dessa maneira a educação musical no contexto educacional não é concebida como prática desvinculada do plano prático, mas encontra-se sendo tecida e dialogada no plano teórico.

2 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO

A música tem em sua natureza o poder de integração, estímulo, sensações e percepções que possibilita o sujeito a se desenvolver em todos os sentidos. O poder da musicalização mediante a interação metalinguística e comportamental, instiga e transforma o mundo do indivíduo a qual insere-se na vida. O ser humano, por essência se comunica e manifesta-se por múltiplas linguagens, assim desde o ventre o sujeito, já convive com a música e conseqüentemente com a linguagem.

A música além de promover a socialização, oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade. Considerando que desde que um feto se origina a mãe passa a acariciar a barriga, sentir os movimentos do bebe nela e isso fica perceptível quando ela canta alguma melodia suave que faz com que o feto mesmo na barriga da mãe, perceba o tom de voz, considerando que o liquido existe na bolsa faz com que os sons se amplifiquem com mais intensidade. Após o nascimento a mãe e todos que se encontram perto do bebe continuam cantando músicas de ninar e assim o bebê vai crescendo e na fase que emite sons a utilizam de forma espontânea, cantam e criam músicas. (AVANÇO; BATISTA, 2017, p. 10).

Assim como a cultura, a música translada de geração para geração, sua transmissão é concedida de forma oral, e tem uma potencialidade que socializa por inúmeras formas o modo de produção de conhecimento inserido nas composições. Freitas et al (2015), compreende a música como proposta pedagógica de intensificação da percepção, proporcionando momentos alegres e captadores de energias positivas, na qual a sua interação e expressão significa conexão do ser com as suas manifestações. A música na vida humana, representa subjetividade, ou seja, a sua interpretação dinamiza o conjunto do ser, harmonizando as suas percepções de mundo e de sujeito.

A música enquanto expressão social e universal tem acompanhado e interpretado a realidade social e histórica desencadeada pela humanidade. Propondo uma maior discussão, Avança e Batista (2017), enfatizam que a música é uma das mais criativas manifestações socioculturais do homem. As cantigas de roda, as músicas populares, os cantos, orações, as rezas, todas são instrumentos reais de produção e socialização criativa da humanidade. A música ainda favorece maior percepção, repertório social e linguístico, correlacionando integralmente na formação do ser.

A música é um dos estímulos do mundo externo que contribui na formação do ser humano, desempenhando um papel importante nas fases e etapas do desenvolvimento infantil. Além disso, a música é uma influência externa que por sua potencialidade de emocionar e sensibilizar o ser humano causa motivações internas contribuindo para o desenvolvimento da criança. (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p.04).

A conexão harmônica, contribui para que o sujeito possa compreender a sua relevância sem se sentir pressionado, facilitando a apresentação das expressões sociais e culturais. Assim com o concreto, a satisfação pela busca dos resultados intelectual-mental/espiritual se inclinam de forma dinâmica e elaborada. Para tais percepções, Del Ben (2012), socializa que a música amplifica as percepções intra/reais, dando plenas condições para tecer as novas aprendizagens que vão se reapresentando mediante as experimentações interligadas com os acordes. A incrementação da música na vida dos sujeitos, além de histórica, é necessária também. Pois, Veber (2009), apresenta a música como acontecimento social cotidiano na vida dos sujeitos que permite ampliação de repertórios linguísticos/culturais e sociais, estimulando o raciocínio, a aprendizagem e a compreensão de mundo que o cerca.

Para tais trocas culturais e valorativas, a música é um coeficiente positivo na formação da personalidade e do caráter. Pois, a partir da musicalização na vida do sujeito a “sensibilidade, criatividade, senso rítmico, prazer de ouvir, desperta a imaginação, memória, concentração, atenção, respeito ao próximo, socialização e afetividade”. (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p. 05).

A música, interligada com múltiplas áreas do conhecimento, proporciona inúmeras possibilidades, inicialmente benefícios para o corpo: autoestima, sensualidade, flexibilidade, coordenação motora e agilidade. Nesse sentido a musicalização na vida do sujeito, permite maior desenvolvimento integral/social, na qual o indivíduo conecta-se com todas as possibilidades reais.

Assim a música pode ser entendida como conhecimento social, integrada à Arte, na qual reflete na linguagem e na cultura, nas civilizações históricas e contemporâneas. Dado este fato, o desenvolvimento social e integral do homem por meio da música, vão se transladando mediante as manifestações culturais processuais. Os valores sociais, aprendizagens familiares, a oralidade da comunidade e as novas formas de comportamento, vão todos sendo um produto da música e da sua interação com o ser humano.

Partindo desse entendimento e da dimensão musical é que se aflora o respeito ao próximo e a diversidade cultural. Para maior compreensão, Ribeiro (2001, p. 08) em seus estudos sobre Platão “A música é a ginástica da alma”. Assim a musicalização é emoção, amor, compreensão, diversão, sentido de existência, pertencimento, esperança, humor, sensibilidade e entre outras situações.

Com o despertar da sensibilidade para a música, desenvolve-se o senso estético e de cooperação[...] Quando uma criança canta e, principalmente, quando se envolve com papéis de interpretação da música, ela se sente participante e adquire consciência de que os colegas de turma são importantes, fato de grande valor para o convívio social. (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p.07).

O convívio social humano, depende de inúmeros fatores para que a correlação e comportamento/regulamentação correlacione-se. Conforme os PCNs (1997), a música é uma correlação de fenômenos naturais nas quais permite o sujeito a se expressar. A linguagem atrelada a música não apenas provoca socialização, mas possibilita diálogos dialéticos onde tudo pode se transformar a partir dela, integrando e interpretando contextos, propondo discussões e análises pedagógicas geradoras de conhecimento.

Ao compreender essa dimensão da educação musical, o movimento e o som, transmite ao sujeito novas possibilidades de transforma-se enquanto sujeito, viabilizando um conjunto de novas percepções sociais, históricas e culturais. Há de salientar que além do conhecimento, o estímulo e ao raciocínio sistematizado ainda se aflora mediante o dia a dia.

Nesse sentido, ao referirmos a musicalização, vale ressaltar que a preocupação não se conecta ao instrumento, mas sim pela transmissão cultural que o efeito da interpretação da música pode proporcionar. Ensinar instrumentos, interpretação e escrita de musical é um papel da escola de música. Porém, prover de compreensões, de conexão com a arte, interpretar contextos e sensibilizar-se por meio das músicas, é um dever da educação musical.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), a linguagem musical em suas dimensões deve ser apreciada, compreendida e refletida em meio a sua subjetividade. As atividades musicais na atualidade e na vida dos sujeitos não devem ser aplicada apenas para entretenimento, mas como dimensão de compreensão de si e do próximo, cabe em momentos reais e significativos de aprendizagens:

A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio[...] a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas[...] a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998, p. 54).

Representar e compreender o mundo por meio da música, não é uma atividade vazia, mas sim uma atividade de conexão com a natureza e com os demais sujeitos bióticos coexistentes no universo. A conexão real entre o indivíduo e a música integra-se por meio da escuta, assim a escuta é um fator que não pode ser desvinculado dessa realidade.

Portanto, a musicalização exerce um fator predominante na interação e compreensão real do sujeito. Dessa maneira, o desenvolvimento integral do sujeito ocorre em meio a interação entre o estado social de espírito-humano e a música. Assim sendo, a música como ótica de transformação social e humana, promove ensino e aprendizagem por meio das

interpretações musicais, improvisos, experimentações, invenções e fomentações pedagógicas que contribuem de forma direta e indireta para a transformação integral e social do sujeito.

3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL CAMPESINO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO/NO CAMPO

As práticas pedagógicas musicais vêm sendo discutidas como agente motivador de significados e fazeres para aquisição da formação social e processual do ser humano. Ao refletir a respeito de possibilidades de atuação didática na educação básica com relação às manifestações sociais dos educandos do campo, torna-se relevante propor uma metodologia acessível e palpável para as manifestações de aprendizagem nas escolas do/no campo.

3.1 O Ensino e Aprendizagem em Música nas Escolas de Educação Básica

A música, entre outras Artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e como ferramenta para desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, fazendo parte do cotidiano das pessoas e “sendo socialmente incorporada em suas diferentes funções e nos mais distintos meios sociais” (SOBREIRA, 2012, p. 9).

Desde a chegada dos Europeus no Brasil (Portugueses), no início do século XVI, percebia-se no Brasil que a musicalização não havia uma obrigatoriedade, e que também a mesma não adentrava nos espaços pedagógicos de aula de forma planejada. Assim sendo demonstrava-se que existia uma discrepância entre a importância dada pela sociedade e a valorização da música na educação, dando a entender que no contexto educacional brasileiro ainda era muito reduzida a compreensão do valor da música no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo um dos movimentos percussores no Brasil que buscou mudar esse panorama, iniciou-se na época Vargas, que teve duração entre 1930 e 1945, na qual a objetividade do programa era disciplinação dos sujeitos (SAVIANI, 2013, p.10). Há de salientar que em alguns momentos se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores conceitos que se completam ou se contrapõem. Desta maneira percebe-se que a música já esteve presente na educação em diversos momentos, mesmo não estando inclinada na função pedagógica, com finalidades específicas, refletindo sobre diferentes concepções de mundo e função da música na formação dos indivíduos.

Os avanços da musicalização, após a era Vargas declinou, e só, obteve maior efervescência em 1961, com a promulgação da Lei 4.024 (1961), Lei de Diretrizes e Bases. Nas palavras de Silva (2014), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB,1961), não apresentava um texto com informações explícitas da vinculação da musicalização como um produto socioeducativo,

mas a sua interpretação no currículo escolar, promoveu a sua homologação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Apesar dos avanços na educação musical, em 1964, o Brasil sofre a intervenção militar, e com isso as novas formas de produção de conhecimento, passam por reformulação. Com isso, no ano de 1996, ocorre a grande mudança na LDB, assegurando a obrigatoriedade do ensino (RIBEIRO, 1993, p. 15-30).

No que tange as percepções e concepções do ensino da música no Brasil, a Legislação denomina por meio da Lei nº 11.769/08, que o ensino de música se torne um componente curricular obrigatório. Nesse sentido, a contextualização da música passa a se vigorar e se ancorar nas práticas de ensino e das percepções reais dos conteúdos escolares. Tais questões didáticas-práticas relacionadas a música e as suas processualidades, os desafios e trajetórias, já se encontram discutidas e inclinadas para uma nova percepção na relação do ensino-aprendizagem.

No Brasil, é possível compreender que há uma historicidade em relação à música no campo pedagógico e educativo socializador de conhecimento. A educação através da arte, nesse caso a música, proporciona a criança à descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar e inventar o mundo que a circunda, promovendo a criatividade que é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios para suas próprias situações problemas. Com essa relação podemos compreender que “Toda criatura tem capacidade musical em maior ou menor grau, se não para exprimir ao menos para apreciar.” (FONSECA, 1962, p.11).

Nessa reflexão é que a música se torna um ato de resistência do fazer pedagógico e da luta cultural pela manutenção e transformação da realidade por meio da linguagem de forma contextual e dimensional na vida dos sujeitos. Dessa maneira, ao debatermos sobre a música na escola e o seu processo onde a cognitividade, a intelectualidade e as demais variações neuronais se apresentam em consonância com a educação básica é de suma importância ressaltar que a música como instrumento pedagógico possibilita a compreensão e assimilação de códigos, ritmos, percepções e sobretudo compreensão de valores.

Assim, o processo ensino-aprendizagem na área da música vem recebendo influências das teorias cognitivas em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos, ampliando o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino aprendizagem que, respeitem o modo de perceber, sentir de bebês e crianças. (BRITO, 2003, p. 53).

De acordo com os PCNs (1997), através da interação, trocas de saberes e diversidade que o educando aprimora conceitos, formula hipóteses, imagina situações problemas complexas que a sua reflexão e autorreflexão vão potencializar a sua forma de captar as relações de mundo.

Nesse sentido, ao inserir o ensino da educação musical no contexto escolar, é necessário inicialmente focalizar o sentido e a diferença entre a composição e a interpretação. No sentido em que se insere a composição e a análise da letra e a leitura tecida a partir dela permite a compreensão de múltiplos contextos, assim a composição integra-se na memória, e com isso a sua repetição para o educando se torna mais eficaz.

No que tange a interpretação, o educando consegue captar sentimentos, valores, e conceitos, transformando a música em algo vivo e representativo. Ao atrelar essa finalidade, o interior e o exterior conectam-se de forma significativa, pois nas palavras de Lima e Sant'Anna (2014), é por meio da música que o sujeito produz estímulos e sensações, desperta interesses, prazeres, imaginação e sensibilidade para si e para com o próximo.

A música na educação básica tem um papel social importante, pois na sua complexidade, contribui para o desenvolvimento mental, motor, cognitivo, psicológico, nas quais subvenciona o desenvolvimento social real, promovendo maior interação e socialização nos espaços escolares. Assim sendo essa interação com o outro promove o desencadeamento de ações positivas, estruturando uma ponte interior no educando onde facilita o seu processo de expressão de sentimentos.

Dessa maneira, o professor na educação básica pode utilizar esses benefícios reais para metodologicamente dinamizar as suas aulas, focalizando a linguagem musical com os alunos independentemente de como elas reagem nas primeiras iniciativas ou não. Cabe destacar ainda, que na maioria das vezes, os professores ainda não se encontram com a formação inicial necessária ou ainda, não encontram situações estruturais para realizar o trabalho dialogando dialeticamente com as proposições musicais. Entretanto, o papel do professor em sala é organizar, planejar e criar projetos que possibilite, influencie e estimule o gosto do aluno pela música mesmo sabendo que ele sofra influência tanto pela sociedade como pela família, o professor também será um grande influenciador.

No que realça os PCNs (1997), a música na educação básica pode ser desenvolvida nas relações sociais e participativas com fomentação sociocultural partir da escuta, composição musical, linguagem, interpretação, improvisação e a compreensão. Com esse véis, a música na vida dos educandos ganha sentido e objetividade, oportunizando os educandos a desenvolverem competências e habilidades musicais e culturais.

Para Barros, Marques e Tavares (2018), a música constitui-se como linguagem universal onde todos os sujeitos desde o seu nascimento tem acesso, tornando assim uma importante ferramenta auxiliadora no processo de aquisição do conhecimento, através das suas interpretações o indivíduo pode conectar-se ao passado, registrar hábitos de determinadas sociedades, as relações epistêmicas e os hábitos que movimentou e que movimenta as sociedades.

Dessa forma a música na educação básica se faz importante, pois permite maior socialização, elabora desafios, transforma e estrutura processos cognitivos que vão produzir e socializar conhecimentos reais. Assim ao ser trabalhado na educação básica permite maior intervenção pedagógica, e produzindo fatores omnilaterias que transcendem as aprendizagens para a vida dos educandos.

3.2 O Ensino e Aprendizagem em Música nas Escolas de Educação do Campo

A falta de um ensino musical nas escolas do campo restringe o direito de uma educação integral que contemple todas as áreas de conhecimentos e faz refletir e questionar: Como o ensino de música pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, considerando que não há um ensino específico em música em seu contexto? Percebe-se que em muitas escolas, a falta de habilitação dos professores na área específica de música, também do compromisso político e educacional com a escola campesina e de uma educação musical com propostas pedagógicas adequadas para o contexto da escola do campo dificulta uma melhor formação integral do indivíduo, que fica evidenciada diante do atual contexto que se encontram as escolas, especificamente esta que é o objeto de estudo desta pesquisa.

De acordo com Faria (2001, p. 24), “a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”. A música é um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula. Segundo Requião. “É preciso que as escolas conheçam e reconheça o papel da educação musical em suas atividades, e a conseqüente necessidade da formação específica para o professor de música” (Requião, 2012, p.34).

Assim sendo, faz-se necessário o envolvimento do professor para que o trabalho com a música não fique apenas em “levar músicas e cantar para/com os colegas”, o objetivo nesse caso deve ser bem específico para que a educação musical realmente aconteça, e neste sentido a história, a didática, os conteúdos específicos, a teoria musical, entre outros, possam ser

aprofundados de uma forma sistematizada. Mas para isso, não basta apenas a boa vontade e o gostar de música por parte do educador, é preciso o mínimo de conhecimento na área. Por isso, as Diretrizes Curriculares especificam que:

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (BRASIL, MEC/CNE, DIRETRIZES CURRICULARES, 2001, p. 28).

Pode-se compreender que a formação dos professores que atuam nas escolas do campo consiste em um esforço direcionado por um movimento.

[...] a formação do futuro profissional em música, nos cursos de licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora [...] a meu ver são essas as questões que deverão estar no centro dos próximos debates, se desejarmos uma licenciatura realmente pautada nas necessidades atuais e condizentes com o tempo presente. (SOUZA, 1997, p. 19).

A educação do campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras. Caldart (2012, p. 259), nomeia como um fenômeno de realidade brasileira, surgindo das necessidades dos sujeitos camponeses de se organizarem, em contrapartida, à exclusão, ausência de políticas públicas, com implicações e objetivos de busca pelos direitos sociais e por projeto de sociedade humanizada.

Sendo assim é indispensável a compreensão da Educação Musical como uma área de conhecimento fundamental à formação humana, o que exige cada vez mais a necessidade de haver formação contínua para os professores em exercício. Segundo Barreto (2000, p. 45) o trabalho de musicalização na escola é um poderoso instrumento que desenvolve além da sensibilidade musical, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina.

Todo educador deve procurar se qualificar buscando uma melhor formação, através de cursos de aperfeiçoamento e capacitação no intuito de promover mudanças na sua profissionalidade docente e melhorar o ensino e proporcionando aos seus educandos o contato com a música para a sua formação musical e humanística. Nesse sentido o professor que no que lhe concerne é um instrumento vivo das relações entre o ensino e a aprendizagem, deve proporcionar interação entre o sujeito e a escola.

Assim, para Fonterrada (2008, p. 274), “a escola dispõe de um espaço ideal para o fazer musical”. Acrescenta ainda que “é preciso resgatar o professor que, mesmo não sendo músico,

goste de música e a traga para dentro da escola''. Dessa forma, é necessário aguçar o gosto e o conhecimento musical do professor, estimulando-o a adotar essa linguagem em sua trajetória docente e favorecendo seus interesses em propiciar às crianças situações musicais conscientes, prazerosas e desafiadoras. Nessa perspectiva, Brito (2003, p.45) diz que:

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre - como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil.

Nessa ótica cabe ao professor estar ligado ao método e a forma de mediação através das músicas, pois ela proporciona uma gama de sensações e relações entre o sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem. Pois, a utilização da música é um requisito para auxiliar o processo de enriquecimento de conhecimento, produzindo hábitos e atitudes transformadoras na vida do indivíduo. Seja no campo ou na cidade, as experiências de um ensino crítico e reflexivo, tomando como a música um tema gerador ou transversal, ainda não acontece. No que tange ao campo, a educação musical ainda é pouco analisada e trabalhada, dado que a prioridade para os professores se recorre às disciplinas bases.

Sendo assim é importante ressaltar que a educação do campo, vem compondo esses espaços em busca de transformação e valorização da cultura, cantos e entre outras situações que pertença aos povos do campo.

Em relação a Educação do Campo no Brasil, Caldart (2012, p. 259), ressalta que essa estrutura pedagógica se encontra em construção sem se deslocar do movimento específico da realidade que a precede. Assim sendo, a educação do campo se manifesta como movimento dialógico de mudança qualitativa que vem ganhando visibilidade e espaço na sociedade, com organização coletiva pautada em um projeto de sociedade e ensino de qualidade que conecte e produza conhecimento em espaços significativos e transformadores.

Já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente. (CALDART,2012, p.259).

Vale ressaltar que as práticas educativas atuais destinadas ao povo do campo, distancia da sua realidade e das relações cotidianas de vida, crenças, culturas e princípios. Assim a educação ofertada ao campo baseia em uma reprodução urbanizadora que nada atende aos

princípios do campo, não respeitando calendários, tradições e até mesmo rechaçando inúmeras tradições que são históricas para esse povo.

Com essa visão, o campo passa a se manifestar como atraso e extensão da urbanização, com práticas pedagógicas da adaptabilidade, propondo um ensino que não pertence a essa realidade. Assim o campo passa a não ser encarado como espaço de transformação e das construções das relações sociais. Neste sentido a educação do campo vem denunciar o descaso rural e as metodologias mecânicas de reprodução, que são dadas como adaptáveis ao campo, assim a sua gnose é produzir espaços que dialogue com a realidade e produza conhecimento a partir da mesma realidade.

Apesar de se deparar com inúmeros impasses na sociedade, essa modalidade vem resistindo e proporcionando diferentes aprendizagens a partir da própria realidade. Essa estrutura educacional vem em pauta repensar o método e o processo pela qual se constrói conhecimento, pois Freire (1996, p. 21) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a própria produção, portanto, o ensino deve ser contextualizado, e a partir dessa interação, homem e conhecimento, produzir sujeitos capazes de intervir na realidade.

Dessa maneira a educação do campo emerge de um contexto social, voltado pela reivindicação dos povos esquecidos pelas políticas públicas e afirmativas. Nas palavras de Caldart (2012, p. 259), a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileiro atual, sendo ela protagonizada por trabalhadores do campo e suas organizações sociais. Sendo assim, Caldart (2012, p. 263), orienta que a luta é por uma educação do campo que seja no campo e do campo, entendendo que o sujeito tem direito ao acesso à educação onde vive, sendo ela pensada na sua realidade e nas suas especificidades.

Há de salientar que a educação do campo, se contrapõe a reprodução de um modelo urbanizado, e em todos os sentidos não pode ser pensada como uma modalidade de educação rural. Pois a educação do campo é uma modalidade específica de produção de conhecimento que está previsto na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394/96, que fortifica no Artigo 28, a necessidade da aplicabilidade e adequação nos modos de vida da população camponesa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCNE), a população camponesa se remete a:

Agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (DCNE, 2013, p. 225).

Dando seguimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, acentua o compromisso com o acesso e permanência nas múltiplas etapas; ou seja, Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, concitados com as modalidades de ensino: Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Especial, Jovens e Adultos e Técnico (Brasil, 2013). Neste sentido, modalidades de ensino são formas pelas quais a sociedade ampara legalmente inúmeras caracterizações populacionais para garantir acesso permanente, são caminhos pensados para com aqueles que tem dificuldade para se enquadrar ou permanecer. Com essa visão, no que tange a Educação do Campo a LDB, em seu artigo 28, ressalta que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. 15Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (LDB,2018, p.21).

Neste sentido, destaca a LDB, para assegurar a população uma educação que perpassa pelo científico, mas que também respeite o conhecimento popular. Dessa forma, destaca Caldart (2003, p. 61), que é direito a população ter uma educação que atenda às suas especificidades e o seu modelo de convivência e produção. Neste sentido, Caldart (2003, p. 61), que a educação do campo vem crescendo justamente nesse embate, produzida na gnose e nas dinâmicas sociais e socioculturais de humanização dos protagonistas das ações.

Assim, nas palavras de Souza (2011, p. 62), a educação do campo requer uma prática educativa específica para o campo, com um movimento dialético de conscientização que atenda os anseios da população camponesa. E Caldart (2012) acrescenta:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012, p. 263).

Por conseguinte educação do campo como prática social e histórica, luta por mais condições, autonomia em seu processo, igualdade social, condições dignas de produção e reprodução de suas crenças e valores, assim busca a construção de uma dialeticidade pautada em uma perspectiva progressista expressando uma totalidade inerente ao seu movimento. Nessa ótica a luta é por um novo modelo de escola que atenda às necessidades não com conteúdo, mas

com projeto de humanização, potencializando em todas as dimensões as percepções da realidade.

Como destacam Molina e Sá (2012, p.326), a escola do campo nasce e se desenvolve no bojo da Educação do Campo a partir das experiências desenvolvidas no contexto das lutas sociais. Desse modo, se configura na construção do conhecimento contextualizado, acesso à escolarização de qualidade, desenvolvendo estratégias epistemológicas/pedagógicas para se materializarem em processos dinâmicos de aprendizagem. Assim, podemos verificar na resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Neste sentido Knopf e Leite (2013, p. 05), enfatizam que a escola do campo visa organizar e repensar o ensino de maneira onde valorize as relações da comunidade, identidade e território, respeitando a materialidade coletiva e possibilitando aquisição dos processos práticos no aprender. Assim para essa escola funcionar de forma a transformar a realidade, necessita de um profissional engajado de estruturas coletivas que possam em todas as dimensões transformarem a realidade dessa escola a partir do método e da sua ótica.

Portanto, o professor mediador das relações e das construções do processo ensino-aprendizagem, intermídia as concepções lineares do aprender de forma contextualizada, produzindo assim conhecimento significativo e ativo para a emancipar do educando de forma real, efetivando dos papéis sociais e os deveres da escola, interligando sociedade, realidade e sujeito, produzindo regularmente conhecimentos tangíveis capazes de mudar e produzir novos horizontes reais do sistema educacional e consecutivamente das escolas do campo.

3.3 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a formação do Educador Musical Campesino

A notação em busca da compreensão da realidade e das múltiplas determinações, tange o horizonte da real situação em qual a educação do campo se inclina para uma nova percepção social e das minorias. Nesse sentido ao interpretar a real realidade do campo e nas suas contradições sociais, a concepção crescente de educação do campo se movimenta de forma acenosa, pois a Licenciatura em Educação do Campo configura-se como uma modalidade metodológica e pedagógica de compreensão progressista que tem como finalidade a superação de uma lógica antagonica e de descaso com os espaços de socialização rurais.

Para atingir uma maior percepção sobre a realidade e o quadro pela qual a educação do campo pauta historicamente, vale aproximar algumas discussões sobre as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), Molina e Sá, enfatizam que:

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

Nesse sentido, de acordo com Molina e Sá a Licenciatura em Educação do Campo contribui fortemente para com a prática do professor, pois permite que o educando crie laços com a unidade escolar na qual está inserido, e por meio dessa inserção a sua prática pedagógica vai se tecendo de modo a mudar a lógica de ensino e abordagem na sala de aula.

A Licenciatura em Educação do Campo oferece uma boa formação, mesmo sendo ela dividida por meio de alternância, essa modalidade metodológica oferta o tempo comunidade (TC) e o tempo universidade (TU), ainda oferta a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em níveis, programas de extensão e pesquisa direcionada, com ações reais na escola de inserção, na qual desde os primeiros meses no curso o educando já auxilia o professor de sua comunidade, tornando assim a sua aproximação ao professorado mais autêntica.

Assim a LEdoC proporciona uma formação com métodos e técnicas interligadas com a comunidade desde a formação inicial, propondo uma construção de conhecimento direcionada, coletiva e cultural, na qual respeita as especificidades e em todos os sentidos trabalha os conteúdos formais a luz das regionalidades.

Para Bagnara e Fensterseifer (2018), a formação inicial é de suma importância para o enriquecimento da didática. A formação inicial é a fase na qual o professor experimenta novas realidades, assumindo um movimento pedagógico que vai problematizar na construção do conhecimento do professor, lhe dando assim plenas condições para expandir o seu conhecimento e para também interpretar a realidade.

Entretanto, vale ressaltar que a formação do professor que vai atuar no campo, exige uma percepção diferenciada, uma vez que o trabalho é estimular o educando a compreender o estudo como prioridade, como processo social de sua vida. Assim este educador tem a missão de ensinar partindo da culturalidade, das raízes dos educandos, das relações socioculturais da comunidade. Para isso deve este não seja apenas professor, mas que tenha flexibilidade em compreender que a sua identidade enquanto educador deve ser mantida e cultivada.

Dessa maneira, é essencial que o professor democrático e da realidade pense e repense as suas ações pedagógicas, suas abordagens na produção de conhecimento, pois agir de forma

democrática é possibilitar-acessar capacidades críticas, emancipatórias e indagadoras, pois Freire destaca que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 13).

Nessa direção, ao pensar e repensar uma formação específica para o professor do campo, há de pensar por quais proposições metodológicas será cogitado o currículo, pois visto que a realidade traz as suas percepções sociais. Nesse sentido, pensando nessas especificidades é que a Licenciatura em Educação do Campo busca promover e aproximar diversos processos dialógicos para manter e produzir conhecimentos a partir da realidade campesina. Nas palavras de Marques (2014), o professor que atua no campo, internalizar uma nova concepção entre construir conhecimento e produzir conhecimento, esse movimento dialético ocorre a partir de suas representações da realidade, propondo assim reflexão da realidade e um ensino pautado nas percepções do campo e a sua volta.

Bagnara e Fensterseifer (2018), ressalta que é de suma importância que os professores não percam a essência da produção de conhecimento, que as metodologias não sejam em pequenos recortes, mas sim produtivas, da totalidade e do sentido. Nas percepções dos referidos autores, o professor em sua atuação carece de aprofundamentos nas questões para que o ensino não se torne tradicional. É sobre essa realidade que realça Brasil (2013, p. 118).

É preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. (BRASIL, 2013, p. 118).

Assim sendo, é de suma importância um ensino que promova transformações sociais, protagonizando uma postura de aprendizagens para além dos muros da escola. Nesse sentido, essas transformações devem chegar à escola do campo, a identidade da mesma deve ser apresentada de forma a fazer sentido para o educando e para a comunidade, pois essas escolas devem se organizar na sua localidade, atendendo as especificidades do seu contexto.

Alinhando os pensamentos, Caldart (2012), reforça que o fenômeno da realidade escolar deve ser dimensionada a sua identidade, ou seja, ao pensar a escola, é preciso pensar as práticas, se condizem com a realidade, porque não basta apenas mudar as cadeiras de lugar, é preciso

mudar a prática, diálogo e condução escolar. Essas práticas baseadas na humanística é a chave para transformar a escola, local esse que na sua essência é para produzir e compartilhar conhecimentos.

Nessa visão, ao propor a transformação da escola, o perfil de educador também se molda, a compreensão do educador e a sua política de ensino se adapta à realidade que está inserido, por essa preocupação em ofertar formação condizente com a realidade para que as práticas tradicionais e sociais se mantenham. Nessa luta que a Licenciatura em Educação do Campo se soma, pois a proposta que consta em seu (PPC) é de formar sujeitos para atuarem nas escolas do campo. Assim o (PPC) (2013) ressalta que:

Pretende-se formar um profissional capaz de: (i) exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento propostas, a saber: Códigos e Linguagens; (ii) participar da gestão de processos educativos escolares; (iii) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar. (PPC, 2013. p.34).

É relevante salientar, que a Licenciatura em Educação do Campo resulta-se de uma política pública que se destina prioritariamente os sujeitos que praticam atividades em escolas o campo. Há de ressaltar que a educação do campo oferta formação por áreas do conhecimento, sendo na forma de habilitações para atuarem na Educação Básica.

Dessa maneira, as escolas do campo e seus protagonistas (educadores) necessitam estarem alinhados para as relações sociais que essas demandas delineiam. Com isso, as mudanças na escola apresentam-se mais aplicáveis, tornando assim uma escola do campo que condiz com a sua identidade, se aproximando da comunidade. Dessa maneira a escola do campo ligada com a vida e com os seus valores, engajada em um projeto de sociedade, deve valorizar as práticas sociais de conhecimento no próprio campo geográfico, consistindo em desenvolver métodos que respeite a cultura, as crenças, os valores e o modo de produção e reprodução.

3.4 Educação Musical em turmas Multisseriadas na Escola Estadual Calunga III

A constante busca pelo fortalecimento das políticas públicas no Brasil, inclinam-se exponencialmente. Entretanto, no que tange as políticas públicas voltadas para as comunidades rurais, ainda se encontra inúmeras contradições, pelo fato da distância, da carência de professores e pelo baixo número de alunos, que se agrava a oferta de educação de qualidade, ocorrendo assim uma organização escolar em turmas multisseriadas.

A realidade multisseriada chegou ao Brasil após a expulsão dos jesuítas. Dado a esse processo, professores passaram a deslocar-se de fazendas em fazendas para ensinar crianças a ler e escrever. Com esse pensamento e com uma educação rural defasada e clamando por um

olhar real, em 1827, o governo imperial criou oficialmente as classes multisseriada (ZUIN; DIAS, 2017, p.182).

As classes multisseriadas possuem uma configuração totalmente diferente das classes regulares urbanas, mas devido à referência de qualidade ainda estar focada no modelo seriado urbano cêntrico, a metodologia utilizada nelas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. (CASTRO, 2018, p. 48).

Nas palavras de Santos, Benito e Oliveira (2015, p. 01), as salas multisseriadas é uma forma de organização espaço/físico desencadeado nas escolas rurais para agregar educandos de duas ou mais séries em uma mesma sala, contando apenas com um professor, propondo assim satisfazer acesso à educação, na qual os alunos encontram-se em pequenas quantidades. Destacam Menezes e Santos (2001), que as escolas multisseriadas desencadeadas no campo, visam diminuir a evasão escolar e das comunidades, baseadas em metodologias que permitam compreender e aprender de forma viva.

De acordo com os PCNs (1997), é de suma importância a estruturação/organização metodológica para realização de atividades curriculares em grupos, tendo a dimensão e percepção do trabalho por objetivos e não por séries, assim cabe ao professor estruturar por níveis e objetivos uma sala heterogênea que maximize o processo de ensino-aprendizagem. Camargo (2016), realça que trabalhar no multisseriada requer concepções de educação que estão além das compreensões usuais/formais, verbaliza ser preciso reconhecer, pesquisar, diagnosticar, agrupar, adaptar, diversificar, organizar e reinventar cotidianamente práticas pedagógicas que nortearam processo de aprendizagem de modo real.

Entretanto, esse tipo de modelo educacional é considerado complexo e controverso, realça Menezes (2001), que o resultado de ensino aprendizagem em escolas com sequências multisseriadas traduziriam um ensino deficiente. Reforça Batista (2011), que para o professor se torna uma tarefa árdua e incoerente, uma vez que esse profissional não recebe apoio pedagógico, assim as formações continuadas não abordam a temática e muito menos discutem a lógica das turmas.

Dessa maneira, os desafios propostos em sala de aula e no ambiente aprofunda-se ainda mais vertical em relação ao processo de ensino-aprendizagem com qualidade. “Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos deles, por falta de uma devida formação, não sabem o que fazer com a heterogeneidade de uma sala multisseriada” (CASTRO, 2018, p. 48). Assim sendo, ao professor cabe encontrar maneiras subjacentes e reais para proporcionar maior integração ao currículo, uma vez que as salas multisseriadas não tem um currículo próprio.

Cabe ressaltar ainda, que a remuneração concebida pelo órgão regulador de educação, não condiz com a realidade dos educadores. Outra precariedade é a falta de estrutura e de instrumentos pedagógicos para a realização do trabalho docente. Dessa maneira, são inúmeros os desafios propostos para a turma multisseriada, porém, vale destacar que em certas percepções ainda se porta como uma forma de resistência da população do campo, a ter acesso à educação no/para o campo.

Portanto, em meio a atuação em multisseriada, o professor torna-se um mediador de situações e relações de experimentações pedagógicas, na qual a partir de sua dinamização metodológica o próprio educador necessita de múltiplas facetas de sua própria atuação. Assim sendo, os educandos que estão nesse modelo de organização escolar, não necessitam apenas de conteúdo, técnicas, ler e reproduzir. Os educandos dessa modalidade devem ser instigados a obter e tecer relações humanas consigo e com o próximo, com o mundo, a sua volta, e as processualidades sócio históricas da realidade.

3.5 A contribuição da Educação do Campo para um projeto de Escola do Campo

No que compreende a educação do campo e a escola do campo, a educação do campo está amparada por um projeto de Lei Federal na qual estabelece os reais cumprimentos de um projeto indagado de liberdade política, igualdade de gênero e racial, direito à terra, cidadania, identidade, territorialidade, cultura e pertencimento do sujeito camponês a sua própria realidade. Nesse sentido a Educação do campo, luta por permanência, acessibilidade e qualidade de permanência, pois é necessário o acesso às políticas sociais voltadas ao campo, para que a partir dessa realidade as múltiplas realidades vão se apresentando como mediação e socialização das possibilidades. Assim os marcos normativos ressaltam que:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p. 04).

Assim não se opondo a lógica apresentada nos marcos normativos, é importante salientar que muitas escolas localizadas no campo, ainda se comportam como reaproveitamento das realidades do contexto urbano, engendrado de tradicionalismo e de conceitos descontextualizados da realidade rural, operacionando apenas na lógica da reprodução do livro

didático. Dessa maneira, é perceptível que existe uma lógica descentralizada de produção de conhecimento, na qual é notório o impasse nas percepções sócio-rurais.

Entendendo a lógica, fica mais compreensível que, a escola do campo, situada no campo, é preciso articular e produzir metodologicamente a sua identidade à luz da sua própria forma de organização diretiva. Traçando estratégias coletivas na qual a escola seja o palco de interlocução da própria comunidade.

Assim sendo, é necessário que a escola do campo, esteja articulada com a comunidade para com todos os sentidos possam interpor as suas culturas e resistir aos processos de aculturação da própria cultura. Neste sentido, observando essa realidade e preocupados com o desfecho social dessa falta de aproximações do contexto, a mesma necessita ser repensada, para que se torne a prática do sentido e da realidade, do sentido e da democratização, no sentido em que a possa mediar e transformar espaços em que a aprendizagem não siga apenas para o mercado de trabalho, mas sim para a vida.

Há de se salientar que as escolas do campo enfrentam nas suas especificidades, dificuldades em sua organização interna e da política-estado. Destaca-se nessa ótica que em uma escola, onde a realidade da dificuldade permeia a sua resistência para preservação da cultura do povo Kalunga. Outra ótica é a situação contratual (professores temporários), falta de formação continuada, falta de acessibilidade e tecnológica.

Partindo dessa ótica, as escolas do campo, devem ser repensadas, articuladas metodologicamente para uma percepção além da construção científica de conhecimento, ou seja, inclinar para uma nova percepção social pela qual as práticas de reprodução sociais estejam ligadas também ao ensino música, adentrem como proposta de valorização e manutenção da cultura local.

Nesse sentido, com a música nas escolas do campo, é possível desempenhar um papel social denso na proposta de reflexão e ensino aprendizagem, ensinando para além do mercado, construindo aprendizagens conectadas com a realidade e com os processos comportamentais dos sujeitos camponeses. Sobre essas relações que a escola do campo passa a ser significativa para a comunidade e para as suas atividades cotidianas, pois a conexão com a realidade e com a vida não se desvincula do campo, e muito menos das suas atividades de subsistência e complementação da vida.

É de suma importância ressaltar que as escolas do campo, enfrentam desafios com os fechamentos das escolas e com a proposta curricular para o campo que ainda se equipara as percepções da cidade. Nesse sentido, é sempre importante enfatizar que a educação do campo para com a escola do campo é um movimento que se consolida à medida que os embates sociais

são tecidos e discutidos. Assim em meio aos avanços e retrocessos o campo pede políticas públicas reais para atender a sua realidade, assim como um olhar social para as suas especificidades.

Com base no diálogo traçado, tanto a educação do campo, quanto a escola do campo, necessitam construir e reconstruir métodos e processos que em todas as dimensões atendam as especificidades, não se desfazendo ou até mesmo subjugando as práticas de conhecimento do urbano, mas priorizando as interculturalidades histórico-críticas da realidade e das atividades culturais construídas pelos sujeitos do campo.

Dessa maneira a educação do campo como manifestação social e de denúncia ao descaso das políticas públicas, apoia-se na reivindicação e na busca histórica pelos direitos sociais negados historicamente, propondo um projeto de sociedade que tem como principal finalidade a transformação social-humana e as práticas de produção social

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III NO MUNICÍPIO DE TERESINA-GO

Este capítulo apresenta a música em sala de aula multisseriada e os processos metodológicos para construção real dos dados, ou seja, os caminhos adotados para a pesquisa.

Nesse sentido foi apresentada o tipo de pesquisa, a comunidade na qual foi realizada, população, o procedimento de análise e coleta de dados. Pensando nesta temática, este trabalho se baseia nos procedimentos metodológicos cuja abordagem está voltada para pesquisa qualitativa, pesquisa campo, baseando, pois, instrumentos de questionários para o alcance de resultados

Dessa maneira, a pesquisa desenvolvida na escola campo, embasou no método de pesquisa qualitativa que consiste em analisar a realidade, pois ressaltam Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), que este método não se preocupa com a quantificação ou representação numérica, mas sim com o aprofundamento e compreensão social de determinados fenômenos sociais ou de uma organização, sendo que o pesquisador se debruça nas relações de causas e efeito e tentam de forma clara, explicar o porquê das coisas, produzindo informações significativas, tecidas a partir dos valores e das relações sociais.

Desse modo, este trabalho se enquadra no âmbito da pesquisa qualitativa, certo que, permite ao pesquisador uma oportunidade ampla de aprofundar e descrever os principais aspectos coletados para a pesquisa, gerando uma interpretação maior do estudo, precedendo compreensão científica construída a partir da pesquisa. Nisto, “a pesquisa qualitativa considera a riqueza das descrições de situações e acontecimentos, o que inclui entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. (AVELAR FILHO, 2015, p. 47).

Ainda, Severino (2007, p.12), destaca que na pesquisa qualitativa, o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e às situações vividas, “vai registrando descritivamente todos os elementos observado bem como às análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.”

No âmbito deste estudo, também busca correlacionar a pesquisa de campo para dar mais consistência aos argumentos teóricos. Nisto, compreende que a pesquisa de campo procede em observar o fenômeno exatamente como ocorre no real.

De acordo com Lakatos (2003, p.186), pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma proposta ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 188), pesquisa de campo, “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.”

Portanto, compreende-se que a pesquisa de campo é o estudo de uma comunidade em sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes, e nesta perspectiva, os instrumentos de coleta de dados serão atribuídos ao uso de questionário e entrevistas.

Vale ressaltar que o caminho metodológico inicial planejado para o trabalho de campo, visava apenas compreender como os professores trabalhavam a música em sala de aula e quais as compreensões tinham da música. Neste sentido a proposta continuou, apenas incrementamos a proposta de observar como a didática desses professores são dinamizadas em relação aos dois níveis de organização da matriz, uma vez que o ensino fundamental II, torna-se um pouco mais complexo o trabalho da música. Neste sentido, a pesquisadora não fugiu da realidade de então, teceu as suas observações nos dois níveis e buscou comparar como as didáticas se acirram ou se separam.

Dessa maneira, buscou-se averiguar na Escola Estadual Calunga III, como o ensino de música é ofertado e quais as percepções do professor em relação a essas processualidades. Acompanhando e registrando as práticas-didáticas das professoras que entenderam os requisitos para a pesquisa. A condição para a participação da análise são professores que lecionam exclusivamente na Escola Calunga III e que têm contato com a música em suas aulas.

4.1 Caracterização da pesquisa

A Escola Calunga¹ III, foi fundada na década de 80 sob a Lei de Criação n° 10392/87- Diário Oficial n° 15385 de 30/12/1987. Em 1991 surge o projeto "Calunga Educação" que é o subprojeto Calunga povoado Terra, inspirado na proposta pedagógica de a Makarenko em "Poema Pedagógico". Este projeto foi proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás

¹ A palavra Calunga presente no texto, refere-se como nome das instituições (Escolas), localizadas no território Kalunga.

A palavra Kalunga representa para os quilombolas sinônimo de luta, resistência, povo, território e identidade. (ROTA BRASIL OESTE, 2005, p.01).

(SEDUCE), em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), na qual objetivava o processo de alfabetização de mil pessoas adultas da região Calunga. (PPP, 2018).

O referido projeto proposto pelas instituições tinha como objetivo a formação de professores de acordo com a realidade Kalunga, o resgate da cultura quilombola, o uso da Cartilha Calunga (Histórias e Textos) e metodologias necessárias que atendessem as especificidades dos povos quilombolas. A Escola Calunga III, apresenta-se como um ambiente tranquilo e coletivo, ofertando educação escolar para crianças da comunidade e das demais localidades a sua volta.

4.2 População/ Amostra

Nas palavras de Lakatos e Marconi (2003, p. 163), a população é um conjunto de seres ou sujeitos, itens ou eventos que apresentam características próprias. Nessa ótica, a população pesquisada nesta presente obra serão os professores que atuam na Escola Estadual Calunga III.

Atualmente a escola oferta de 1º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, nos períodos matutino e vespertino. Nesse sentido, configura-se como uma unidade escolar pequena, com um quadro de 6 professores, sendo duas graduadas na Licenciatura em Educação do Campo (UnB), duas pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e duas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD),

Cabe ressaltar que a Escola Calunga constitui o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), na qual visa a quebra de barreiras existentes entre a escola e a comunidade, objetivando a sócio-interação que possibilite a unidade escolar trabalhar metas e materializá-las em contribuições para a comunidade. Concordando com Matias (2016), a população pode ser entendida como um conjunto de pessoas que podem responder a um determinado questionário ou a uma totalidade de elementos que possuem as mesmas características definidas a serem analisados pelo determinado estudo, ou seja, consiste em explicitar quais os sujeitos farão parte da pesquisa, buscando enumerar as suas características em comum.

Baseado nisso, a população a ser analisada nessa monografia serão os estudantes quilombolas, a comunidade e os educadores que trabalham na unidade escolar, localizada na comunidade Kalunga-Ema. Há de destacar que as comunidades Kalungas estão localizadas na parte nordeste do Goiás sendo, no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga possuindo cerca de 10 mil pessoas e 272 mil hectares. “Compreende os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre. Vivem aqui mais de duas mil famílias, chegando a quase

oito mil pessoas. Somos a maior comunidade remanescente de quilombo do Brasil, organizada em mais de 20 comunidades e 42 localidades”. (Povo Kalunga, 2012.s/p)

A população Kalunga é resultado de uma conformação dos primeiros quilombolas, que se refugiaram em determinados espaços do estado de Goiás. Esses sujeitos viveram em total isolamento por décadas e a partir disso construíram a sua própria identidade e cultura com características africanas de sua origem.

A palavra Kalunga é denominada no cerrado brasileiro como uma árvore divina (simabe ferruginea) que detém poderes de cura, já na língua banto, Kalunga é conhecido como um lugar sagrado de proteção e devoção aos antigos. Os quilombolas Kalunga atendem a esse nome em memória dos negros que se refugiavam em grupos nas florestas para fugir dos trabalhos escravos, dando significado ao quilombo (SILVA, 2015, p.01). Para Brasil (2001) a palavra "quilombo" refere se a localidades ou formas de organizações onde os negros refugiados resistiam ao sistema escravocrata, procurando manter a sua identidade e ressignificação.

A comunidade Kalunga-Ema se consolidou a partir da migração de vários povos que buscavam trabalhar em terras férteis, posseiros, tropeiros, arrendeiros, garimpeiros e filhos de fazendeiros que mantinham uma relação direta com os moradores. A comunidade Kalunga-Ema está localizada a 22km de Teresina de Goiás a caminho de Monte Alegre em Goiás – 118 km, sua área é de aproximadamente 100 alqueires e 484 hectares. Assim é possível expor no mapa as dimensões e as localizações do território Kalunga.

As escolas Calungas foram construídas no ano de 1980, sob "a Lei de criação n° 10392/87-Diário Oficial n° 15385 de 30/12/1987”. (PPP, 2017, p. 01). A escola Estadual Calunga III foi construída no ano de 1992 e inaugurada no ano de 1993, pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). A escola está localizada na zona rural do município de Teresina de Goiás, mais precisamente após o córrego Ema, a unidade escolar opera com um grupo de gestor (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico professores, auxiliar de serviços gerais e merendeira), (PPP, 2017, p. 53).

A secretaria da escola encontra-se funcionando plenamente em campos Belos - Goiás. As Escolas Calungas são atendidas apenas por um grupo gestor pedagógico que atuam à frente das cinco escolas e as treze extensões, nos municípios de Teresina-Goiás, Monte Alegre-Goiás e Cavalcante-Goiás. O acompanhamento à Escola Calunga III, se dá através da diretora, uma técnica pedagógica e um tutor pedagógico, sendo as visitas semanais e quinzenais, participação em trabalhos coletivos e conselhos de classe. Todos os professores e técnicos administrativos vinculados ao SEDUCE possuem contratos temporários.

De acordo com o (PPP, 2017, p. 65) o espaço físico da Unidade Escolar Calunga III, está organizado com duas salas de aula, uma área livre entre a cantina, as salas de aula, dois quartos que alojam os professores tendo aproximadamente uma medida de 9m², dois banheiros (feminino e masculino), fossa séptica e uma sala de biblioteca com materiais pedagógicos. No que se refere a gestão escolar, “caracteriza-se, como uma gestão democrática que envolve a participação de todos construída num arcabouço legal universal e racional capaz de garantir a todos os indivíduos a liberdade de buscar os seus interesses coletivos comuns na sociedade”. (PPP, 2017, p. 35).

Nesse sentido de acordo com o PPP compreende-se que a Escola Estadual Calunga III, busca assegurar um ensino de qualidade e inovador, tendo como base a ampliação do repertório cultural, intelectual, compreendendo que a escola não pode ser vista como algo desconectado da vida. Desse modo é preciso compreender que a escola no campo necessita abranger as premissas do ambiente, buscando uma construção e valorização da própria identidade e contexto, visando uma construção social cultural, que atenda o campo nas suas dimensões, priorizando uma prática-didática que torne o ambiente escolar investigativo e reflexivo.

Vale ressaltar que a escola a ser pesquisada está em terreno rural, especificamente em solo quilombola. Nessa perspectiva é importante que o ensino e as aplicações da música sejam contextualizados e pensados na realidade do campo, no contexto social e cultural, nas tradições e valorizações das práticas locais.

Portanto, a referida monografia pesquisa professores e alunos da Escola Calunga III, na qual será com membros da comunidade, 6 professores que lecionam desde as séries iniciais ao ensino médio. A pesquisa foi realizada através de questionário semiestruturado com o interesse em compreender a atuação prática-pedagógica do professor e a política na comunidade, e como estes veem a música nesse processo.

4.3 Instrumentos/Procedimentos de Coleta de dados

Para alcançar o propósito deste trabalho de pesquisa, foram utilizados como procedimentos de coleta de dados, o questionário diretivo, levantamento bibliográfico (artigos e livros) e a observação participante.

Nas palavras de Gil (2002), o questionário é um conjunto de procedimentos e questões respondidas por escrito pelo pesquisador, assim ressalta ser uma técnica de investigação por uma quantidade pequena ou grande de questões possibilitando flexibilidade e anonimato. Para Kleina (2016), questionários são formas de conseguir dados diretos e rápidos, facilitando a

compilação e a manipulação de dados, tendo por objetivo o conhecimento das crenças, religião, interesses e expectativas.

Para a compilação real dos dados, o questionário abordado no presente trabalho, permitiu a compreensão de um recorte espacial da realidade tanto com relação à prática pedagógica dos professores e as técnicas de canto os professores utilizam. Para isso foi necessária a observação participante, que nas palavras de Gil (2002) a observação participante consiste em participação real nas atividades cotidianas desenvolvidas por um determinado povo. Esse tipo de observação consiste em fazer parte da culturalidade momentânea daquela comunidade, ou seja, passa a ser uma observação natural da realidade.

Dessa maneira é possível compreender que essa forma de observar a realidade se torna mais eficaz em evidenciar as informações descritivas no processo de atuação do professor que atua com música na Escola Estadual Kalunga III.

Há de ressaltar ser de suma importância a veracidade dos fatos, uma vez que o cruzamento de dados, os questionários aplicados confirmam a validade das informações, possibilitando uma reflexão plena em relação aos comportamentos encontrados. Os questionários aplicados aos professores tiveram a objetividade de compreender se os professores trabalham com a música em sua prática, e de que forma ela é utilizada.

Os procedimentos da coleta de informações, dividiram-se em etapas, em um primeiro momento ocorreu a observação das aulas para averiguar se os professores trabalhavam a música em meio as suas aulas.

Em um segundo momento foi aplicado o questionário para três professoras com o objetivo de verificar e analisar como a música está inserida no contexto do ensinar e aprender. E em um terceiro momento, os professores responderam em relação a didática e a musicalidade direcionada em sala de aula. A aplicação dos questionários foi realizada com três professores, estruturado em sete perguntas tendo duas perguntas descritivas.

A professora identificada como PM1, ao longo da pesquisa, atua no ensino fundamental em sala multisseriada, 4º e 5º ano, tem suas aulas pelo turno matutino. A professora destacada como PM2, atua no ensino fundamental de 6º ano 9º e no ensino Médio 1º ano, e no que tange a professora PM3, atua no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano.

4.4 Análise do questionário realizado com as professoras

Com o intuito de analisar e compreender parte da realidade do ensino musical na Escola Estadual Kalunga III, principiamos a nossa dialogicidade pontuando questões/aspectos que se

ligam ao processo de ensino-aprendizagem envolvendo a música como parte fundamental. Assim a música como movimento/alternativa pedagógica para potencializar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que a música não se prende às disciplinas, ela se contextualiza em todos os processos e em todos os métodos que são possíveis gerar conhecimento.

Dessa maneira, as professoras que aqui estarão contribuindo com o presente trabalho, todas tem curso superior em múltiplas áreas do conhecimento. Pensando em preservar a imagem das professoras, optamos metodologicamente em enumerar por siglas, assim as professoras serão identificadas como PM1, PM2 e PM3.

4.4.1 Análise da questão 1: Você utiliza a música em suas aulas?

A utilização da música em sala de aula, é somente quando trabalhamos o conteúdo: gênero textual, canções, que tem por finalidade trabalhar a análise e da língua e a prática de leitura. (Pm1)

Apenas nas aulas de artes, com análise da letra e melodias, e linguagem formal e informal; relação com o movimento corporal (dança); cultura local (tradição e cultura); exercício físico e saúde (música/dança produção. Nas aulas de ciências quando necessário. (Pm2)

Eu utilizo de forma pedagógica para interação dos alunos. (Pm3)

Nas falas apresentadas pelas professoras, retratam a forma pela qual compreendem a importância de utilizar a música como instrumento pedagógico no ambiente escolar. A música, faz parte de todos os contextos e de todas as processualidades histórico-humanas.

A sua utilização metodológica em sala de aula não pode ser um tabu, uma vez que ela permite interação, sociabilização, proatividade e memorização por conta do seu canto e entonação. O que sinto em meio a discussão, é que uma das professoras liga a música a disciplina, porém a musicalidade está além das disciplinas, ela uma prática social, ligada a realidade e ao modo de produção de cada povo, por isso não permite ser fragmentada e nem encaixotada, ela deve ser natural, uma musicalidade natural da realidade com fins pedagógicos da realidade.

Nas palavras de Góes (2009, p.04), a música não tem um caráter apenas pedagógico, mas configura-se enquanto conjunto linguístico de atividades subjetivas que transversaliza múltiplas áreas do conhecimento. Assim, é necessário que a música quebre paradigmas em sala de aula, entendendo que as suas representatividades ultrapassam as caixas isoladas o conhecimento.

4.4.2 Análise da questão 2: Você tem ou teve experiência com a Educação Musical? Qual a contribuição desta experiência para sua prática pedagógica?

Tive experiência musical, quando trabalhei com a 1º fase do Ensino Fundamental I As canções infantis tinham como objetivo, ressaltar o som das letras e das palavras (Pm1) Contribui para ampliar as relações sociais (professor –aluno –aluno; aluna comunidade; e vice-versa).com isso facilita o desenvolvimento pedagógico possibilitando trabalhar de forma interdisciplinar (Pm2).

Em minhas atividades enquanto estudante, não! Mas na Universidade onde realizei acesso ao ensino superior tínhamos a música como fomentação pedagógica, e em minhas práticas a utilizo como potencializador de aprendizagens.

De acordo com o exposto, é possível perceber que as professoras têm propriedade da importância de trabalhar a música como ferramenta escolar, ou seja contextualizada. Se tratando de uma escola do campo, as músicas prioritariamente devem ser voltadas para as práticas da comunidade, para que assim a cultura e os hábitos sociais sejam mantidos e assegurados.

A experiência musical em sala de aula, se dá como prática, a prática se consolida com a interlocução entre o sentido e a realidade. Para isso, expressando pelas suas falas acrescentam que acumulam experiências, metodologias e didática, isso se consiste em pensar que o ensino de música se faz real, presente e pedagógico. Outra percepção possível, é que esses professores se utilizam da interdisciplinaridade diretiva, com uma intencionalidade em elencar conteúdos com as práticas musicais. Neto (2015), destaca que a formação inicial é construída para preparar o profissional para o papel de docência científica, suporte teórico e acúmulo de conteúdo, assim é muito comum que apresente fragmentos da música como processo pedagógico e não como tema gerador de conhecimento. Assim, é comum que os professores que não receberam uma formação contemplada/galgada com os processos formativos da musicalização, não construíram um repertório cultural e social de utilizar a música além de propostas pedagógicas.

Nesse sentido, além de pensarmos em uma atuação contempladora da música é necessário formação continuada na área para que esse processo ganhe mais qualidade no se processo de inserção no ambiente escolar.

4.4.3 Análise do questionário 3: Você considera o ensino musical importante no desenvolvimento da aprendizagem? Por quê?

Considerando que a música é um instrumento de linguagem no contexto escolar, o ensino musical se torna importante no sentido de ampliar as percepções afetivas, culturais, de identidade, entre outros. (Pm1)

Possibilita os estudantes se auto desenvolver de forma intelectual-social e a cultural, pois a música expande os horizontes, propiciando um olhar crítico, reflexivo, esportivo e emocional, onde se constitui um indivíduo criativo e participativo no meio em que vive. (Pm2)

A música desenvolve o educando quanto no desenvolvimento motor tanto no cognitivo através da música a criança socializa, interage e desenvolve na aprendizagem. (Pm3).

A percepção da importância se faz necessária e progressista, a música é subjetiva, e as abordagens também. A proposição de uma metodologia que potencializa o sujeito a desenvolver todos os seus potenciais devem ser abordados em sala de aula. Concordando com as professoras, Beineke (2012), diz que a música tem como princípio a interação, valorização e sistematização de conhecimentos, por meio da melodia ela desperta a psicomotricidade, o movimento e a viabilidade mental.

Pensando a luz dessas relações é que as metodologias se fincam em um aparato cultural de trabalho, pois deve a conservação de disciplinas e conteúdos abram espaço para a interdisciplinaridade, pois a partir da mediação entre as áreas do conhecimento emergi uma nova vertente do pensar na produção de conhecimento sistematizada e organizada. Ainda as professoras apresentam elementos onde, as mesmas compreendem o papel da música na realidade escolar e na vida, mas em sala não trabalham a forma como tema gerador de indagações socioepistemicas de conhecimento, ou seja, não ocorre uma sistematização de conhecimento com a música sendo o centro das interações para produção de conhecimento.

4.4.4 Análise do questionário 4: Quais são as principais dificuldades encontradas nas aulas em que se utilizou a música?

Não trabalho com aulas de música (sonoridade) (Pm1)

Não encontrei dificuldades. (Pm2)

De fato, as professoras ressaltaram processualidades metodológicas ao longo da discussão, pela percepção é possível notar que as professoras compreendem que a música em âmbito escolar deve ser direcionada (pedagógico), com isso é possível perceber que elas não encontram dificuldades no âmbito escolar, pois a partir de sua formação e comportamento.

Portanto, isso evidencia que as mesmas não trabalham a música com efetivo caráter de aprendizagem. Nesse sentido, conforme o exposto, as professoras não encontram dificuldades, devido não trabalharem a música de forma efetiva, como tema gerador de conhecimento, no máximo trabalham a sua letra e interpretação, mas análise sobre a realidade, história e a criticidade encontrada no gênero fica de fora das percepções didáticas da sala de aula.

Moreira, Santos e Coelho (2014), destaca que a música é uma atividade real que constrói consciência e inteligência emocional, assim é indispensável no âmbito escolar, pois a disciplina, sensibilidade, coordenação, capacidade de memorização, concentração e equilíbrio socioemocional.

Dessa maneira, cabe as professoras encontrarem métodos e técnicas reais para elencar a sua didática a música como fomento de mudança de paradigmas para elevar a compreensão e o ensino com relação à música. Trabalhar o elemento como tema gerador e coletivizado que gerem aprendizagem embasado com expressões/manifestações da realidade.

4.4.5 Análise do questionário 5: Visto que a música é um instrumento que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, de que forma ela tem contribuído para o processo de aprendizagem dos alunos desta Escola?

Em observação do contexto escolar, percebe-se que a música contribui na interação dos estudantes da primeira fase (1º ao 5º). A música no Ensino Fundamental Permite que os estudantes, através de jogos e brincadeiras realizar experimentos com a voz e a escuta sonora. (Pm1)

Não posso responder porque nesta escola ainda não trabalhei a música devido não fazer parte do componente curricular do bimestre atual. (Pm2)

Os alunos carregam consigo mesmos, um enorme repertório social. A música a comunidade está ligada a rezas e folias, ou seja, a oralidade. Então contextualizamos com a práticas cotidianas e interceptamos para socializar em sala de aula. (Pm3).

Na interpretação da fala das professoras, é possível notar que há uma inconsistência nas afirmações anteriores, por mais que as professoras compreendem ser necessário o trabalho com a musicalização na unidade escolar, a interpretação a fundo passa a demonstrar contradições, pois como pautado anteriormente, a música é subjetiva, não se prende a bimestralização, ela pode ser abordada em qualquer contexto, pois ela é dinâmica.

Dessa maneira é possível encontrar contradições no discurso das professoras, afirmando que a subjetividade aparece em meio a sua prática. Na percepção de Lima (2010) a

música pode ser abordada em qualquer contexto e em qualquer aquisição pedagógica, pois ela é um instrumento de auxílio às práticas do professor. Com isso refletimos que na afirmação da professora “Pm2”, apresenta-se uma contradição metodológica e pedagógica.

4.4.6 Análise do questionário 6: Caso desejar acrescentar alguma outra informação que julgue necessário e não foi apresentada neste questionário, relate abaixo:

A linguagem musical é propiciar ao aluno a capacidade de se expressar oralmente em diferentes situações de uso; A formação específica na área de música contribui para o ensino de música. Uma vez que, a música é um componente da disciplina de arte na escola. (Pm1)
A música é de fundamental importância na relação escola comunidade, pois é presente na realidade dos alunos de maneira cultural onde se preserva os costumes dos antepassados, a memória e a história da comunidade local. Compreende-se que a secretaria de educação em parceria com associação Quilombo Kalunga deveria reforçarem a cultura local através da música, com oferta de equipamentos de áudio visuais para registros e oficinas para produções artesanais de instrumentos musicais e acessórios, uma vez que a cultura local é manifestada na oralidade (cantiga de roda, folia, sussa, contação de história etc. Sendo que a música também é um instrumento de linguagem. (Pm2).

A linguagem musical não deixa de se manifestar enquanto construção histórica da realidade. As professoras têm compreensão que essas processualidades abordadas em sala de aula resultam em produção de conhecimento. Ao abordarmos a música como linguagem não dispensamos o ritmo ou a aproximação cultural, pensamos em uma universalidade da música, universalidade do ouvir e sentir, por isso esse efeito linguístico se faz real e necessário.

4.5 A Prática Pedagógica do Professor: Análise das Observações das aulas

A presente pesquisa permutou por diversas etapas, na qual possibilitou maior reflexão frente aos dados colhidos na unidade escolar. A partir dos questionários foram analisados como a música é trabalhado em sala de aula, quais os fundamentos e como o professor elenca a música com a culturalidade e a identidade do local, visto que é uma comunidade que apresenta alunos quilombolas.

Dessa maneira, para facilitar o processo de compreensão sobre a prática do professor em sala, torna-se relevante demonstrar o método que os professores optaram para trabalhar em sala. Há de salientar que este trabalho buscou evidenciar e compreender como as professoras

trabalham a música em sala de aula. Assim sendo, as análises abaixo tem como focalização o apontamento metodológico das professoras em sala de aula.

Nas observações em sala de aula, a professora Pm1, inicialmente não apresenta ser efetiva em seus horários, inicia as suas aulas após um canto onde as músicas não são da comunidade, músicas voltadas para alfabetização. Essa turma contém nove estudantes e a faixa etária é de 08 e 10 anos. Ao iniciar a aula. Pm1, dialoga formalmente, retoma as atividades da aula passada, dá ênfase aos conteúdos de português e matemática. A sua metodologia consiste em aula expositiva, explicação na lousa e resolução de exercícios. Por estar em sala multisseriada, após trabalhar com um, ela repete a prática com a outra turma. Após esse trabalho, sempre passa nas mesas dos alunos perguntando se existe dúvidas, dificuldade etc.

A professora Pm2, em suas aulas, não trabalha a música com sonoridade, mas em sala, após chegar, trabalhou com os alunos a interpretação da música e os seus valores aquisitivos. A professora apenas seguiu o gênero que estava no material complementar, introduziu rapidamente a música e logo, realizaram a situação de interpretação.

No que tange a professora Pm3, não apresentou nenhum trabalho envolvendo música como tema gerador de debate e discussão.

De acordo com o observado em sala de aula, as professoras pesquisadas em suas práticas metodológicas, apresentaram poucos elementos com relação ao trabalho pedagógico com a música e as suas múltiplas facetas. No que tange uma percepção ainda mais aguçada, a música é utilizada pelas professoras como um gênero do currículo, na qual é utilizada apenas como leitura e interpretação. Dessa maneira o que observação aponta é que as aulas, não estão pautadas em pensar e repensar a música como possibilidade geratriz de conhecimento local e global, pois a sua intencionalidade está reduzida apenas em ler e resolver situações problemas que nem se quer estão ligados a realidade dos educandos.

Nesse sentido, a partir das observações gerais, percebe-se que os professores têm um conceito formado sobre o ensino de música na educação, entretanto, não conseguem desenvolver com criticidade/reflexão, o ensino da música de forma subjetiva.

4.6 Prática Pedagógica do Professor e a utilização da Música na Escola Estadual Calunga III.

A aplicação de questionários, conversas informais com professores e observações na sala de aula realizada na Escola Estadual Calunga III, apontou a falta de utilização da música como caráter gerador de conhecimento pertinente no espaço escolar. Para Moreira, Santos e

Coelho (2014, p.41), a música enquanto disciplina é uma relação direta entre o homem-natureza e sociedade. Nesse sentido ao inserir-se na educação escolar, a linguagem musical como procedimento dialético e metodológico interdisciplinar que proporciona a inclusão, respeito a diversidade e de preservação dos valores socioculturais, deve promover interação, criticidade e reflexão acerca dos movimentos relativos coexistentes na sociedade.

Visto isso, é de suma importância ressaltar que a inserção da música na educação básica sofre inúmeras resistências, pois uma das dificuldades encontra-se no professor uma vez que o mesmo não tem uma formação que lhe permita trabalhar e compreender a necessidade de inserir o educando no mundo da linguagem afetiva e emocional, outra vertente que apontou-se é a formação continuada, pois a graduação tradicional não dialoga com o ensino de música.

Assim sendo, Beineke (2012), compreende que o profissional da atualidade deve estar comprometido com a realidade, utilizando-se de todos os aparatos disponibilizados na sociedade, partindo do contexto local para o global. Nesse segmento, a falta da música como elemento gerador de conhecimento científico e popular traz abordagens não apenas como interpretação da letra ou canto do hino nacional, mas como realidade local que transmite as manifestações sociais da comunidade.

Dando esse segmento, na busca de compreender a relação da musicalização a partir das observações em sala de aula, Pm1, Pm2 e Pm3, apontou-se uma prática de ensino onde a didática de ensino não se baseia na relação direta com a música, ou seja, o modo de produção de conhecimento não parte da música como epicentro, mas como auxílio pedagógico. Verga (2018), realça que o sujeito compreende melhor as concepções antagônicas da musicalização quando experimenta os processos sociomusicais, questiona, crítica e manipula objetos/práticas interligadas a música colocando o seu emocional para compreender o sentido da vida e a sua relação direta com a natureza e com ser humano.

Dessa maneira, Verga (2018), aponta ser necessário não apenas ter contato com a música, interpretar e decifrar a letra, na sua concepção social, é de suma importância a construção de um processo de aprendizagem autônomo e coligado com os princípios de autonomia, reflexão coletiva e comunitária elevando o protagonismo do educando. Assim reflete Freire (1996, p. 21) que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim reforçar a capacidade crítica do educando, aguçar a sua curiosidade e a sua insubmissão.

Desse modo, partindo de uma análise antológica e alinhando a percepção do autor, cabe ao professor não apenas reproduzir práticas descontextualizadas e acríticas, o que é necessário é o professor enquanto sujeito político democrático coletivo e social optar por um ensino questionador e indagador, elevando os educandos a questionar a importância da música em seu

cotidiano. Assim elevar embates sociopolíticos, sociomusicais e socioemocionais, não apenas eleva a epistêmica, mas concede uma nova concepção de projeto de sociedade baseado e conectado com a realidade.

Dessa maneira, com base na participação/observação em sala de aula, conversas informais e questionários, a reflexão que se apresenta a necessidade de trabalhar a música com maior rigor em sala de aula, torna-la uma opção metodológica contextualizada com a vida e com os valores comunitários, ou seja, propor o estudo significativo das heranças musicais desencadeados na comunidade. Paula e Bida (2008, p.8), esclarece que para aprendizagem ser significativa, é necessário partir da realidade do educando, para que assim os seus conhecimentos de mundos sejam interligados com o conhecimento científico.

Com essa complexidade é que ensinar necessita comprometimento, pesquisa e reflexão, pois é necessário propor relações práticas para desenvolver conhecimento valorativo, seja ele centralizado com a música ou até mesmo com a música enquanto suporte pedagógico. Moreira, Santos e Coelho (2014, p. 28), realça ser imprescindível em sala de aula a desconexão com o mundo, ou seja, tudo deve estar conectado com os princípios e com a vida, e esse poder a música proporciona de forma natural, pois até mesmo em silêncio, podemos sentir um compasso em nossos órgãos e com isso é possível construir um ritmo e propor situações problemas a partir dessas percepções.

Com relação às observações, conversas informais e questionários, a inserção da música no espaço escolar é tratada de forma pedagógica, mas não apresenta em sala uma linearidade pedagógica, ou seja, baseia-se na música como um gênero, mas não explora as suas potencialidades que vão além de decifrar códigos. Com isso apresenta a fragilidade no ensino ou até mesmo no despreparo por parte dos professores. Nesse sentido, apresentou-se a necessidade de formação inicial e formação continuada.

Nessa tangência, a formação continuada em música promove a reflexão de ensinar e aprender, visto que o educador constrói aquisição de competências e habilidades que possibilite desenvolver nos educandos. Assim sendo a pesquisa apontou que as metodologias apresentadas na escola não dialogam claramente com o discurso apresentado pelos professores, pois podem até compreender a importância da música no espaço escolar, mas não trabalham a música como elemento gerador de conhecimento.

Portanto, fica evidente que a formação inicial e continuada contribui para construção de conhecimentos significativos, mudança de didática e percepção de novas técnicas contextualizadas que integre o sujeito a sua realidade. Pois, nas observações apresentou-se claramente que as práticas metodológicas dos professores não dialogam integralmente com o

ensino de música além da decifração e interpretação da letra. Nesse sentido, que além da formação inicial é necessário a formação continuada com enfoque em música e culturalidade para que os conhecimentos epistemos da realidade possam ser tecidos valorizando o social e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da presente pesquisa, verificou-se que a Escola Estadual Calunga III, segue uma tendência progressista onde o educando indaga-se e é compreendido, onde os métodos de produção de conhecimento não se reduzem apenas ao tradicional, mas as formas inovadoras que buscam mudar para produzir. Os primeiros passos do presente trabalho foi compreender como a musicalidade adentra nos espaços sócio/escolares na escola. Ao realizar um extenso teórico-prático-metodológico, com questionário, observação da sala de aula e do método de atividades trabalhadas (leitura e interpretação) com a musicalização em sala, compreendemos que o ensino se inclina a uma prática diferenciada, mas que ainda tem traços tradicionais, pois a música está além da decodificação.

A participação dos professores/colaboradores colabora com a pesquisa no sentido de ajudar a compreender teoricamente a importância da musicalização no processo de ensino aprendizagem e da sua magnitude com relação ao seu poder auxiliador e norteador no processo de ensino-aprendizagem. Porém, salienta-se que a atuação do professor por muitas vezes também se limita, inicialmente ao currículo referência, livro didático e reprodução de conteúdo descontextualizados da realidade. Destacou-se a necessidade de formação continuada para os professores, pois mesmo compreendendo teoricamente a necessidade, na prática, não ocorre de forma dinâmica e significativa.

Outro elemento que se evidenciou foi o nível de consciência dos professores em relação à instrumentalização e a importância da busca pela fomentação de cultura e de maior participação artística em sala de aula. Assim sendo, o presente trabalho demonstra que em meio as contradições históricas, a presente pesquisa na escola contribuiu para analisar a proposta de ensino proposto no Projeto Político Pedagógico, algo que nem sempre satisfaz a caminhada pedagógica proposta, e para compreender que o método de desenvolvimento prático-conteúdo, ainda satisfaz uma maneira colonial de produção de conhecimento, não satisfazendo em tese as propostas de um ensino crítico, contextualizado e concreto.

REFERÊNCIAS

AVANÇO, Fabiana Renata; BATISTA, Flóida M.R.C. **A Música como Apoio no Processo de Ensino e Aprendizagem**. In: Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. ISSN:2175-1846. Inov.Tecnol, Medianeira, V.8, n.16, 2017. Disponível em <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em 08/01/2020.

AVELAR FILHO, J. N. **Uma visão ecolinguística da folia da roça de Formosa (GO)**. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5043>. Acesso em 08/01/2020.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 277-283, Sept. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000300277&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21/04/2020.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues; MARQUES, Leticia Coleoni; TAVARES, Luiza Sharith Pereira. A importância da música para o ensino-aprendizagem na educação infantil: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. In: **Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Braga e Paredes de Coura, Portugal, v. 3, p. 1-21, 24 e 25 de Janeiro de 2018. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11348>>. Acesso em 08/01/2020.

BEINEKE, Viviane. **A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música**. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 180-203, Apr. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100011>>. Acesso 08/01/2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso 08/01/2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.542p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso 08/01/2020.

_____. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso 08/01/2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> Acesso 08/01/2020

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso 08/01/2020

_____. **Diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores/ CNE**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso 08/01/2020.

BARRETO, Siderley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.259.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAMARGO, Maro. **Sala Heterogênea: 4 Chaves Para Educar Alunos em Diferentes Níveis**. Publicado em maio/12/2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6jnIKtPkfQ8>>. Acesso em 18/01/2020.

CASTRO, Éden Santos. **A Classe Multisseriada: Um Espaço De Garantia De Direito**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 44-59 Dezembro de 2018. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/garantia-de-direito>> Acesso em 18/01/2020.

DEL-BEN, Luciana. **Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música**. In: Revista ABEM, Londrina, v.20, n. 29 (2012). Disponível em:<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90/75>>. Acesso em 09/04/2020.

ELLIOTT, David. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press, 1995.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand – PR, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FONSECA, Hilda S. Soares. **Ensine cantando: para o curso primário**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 1962. 182p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre a música e educação**. 2 ed. Editora UNESP, 2008

GARCIA, Vitor Ponchino; SANTOS, Renato dos. **Importância da Utilização da música na educação infantil**. In: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 169 - Junho de 2012. Disponível em <<https://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em 09/04/2020.

GERHARDT, Engel; TOLF, e Denise. **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFRGS/ SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Raquel Santos. **A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico**. Revista do Centro de Educação a Distância-

CEAD/UEDESC. v.2, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>>. Acesso em 09/04/2020.

KALUNGA. **Povo Kalunga in Projeto Kalunga Sustentável**. Disponível em<<http://quilombokalunga.org.br/povo-kalunga/>>. Acesso em 20-06-2018.

KLEINA, Claudio. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Curitiba, PR: IESDE BRASÍLIA.S/A,2016.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 10/02/2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Grasielle Perdigão de. SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. **A música na Educação Infantil e suas Contribuições**. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9227>>. Acesso em 29/09/2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, S. V. de. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010

MARQUES, Tatyane Gomes. **Ser Docente em Escolas no/do Campo: Perfil, Condições de Trabalho e Formação**. Disponível em <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/SER%20DOCENTE%20EM%20ESCOLAS%20NO%20DO%20CAMPO%20PERFIL,%20CONDI%20C3%87%20C3%95ES%20DE%20TRABALHO%20E%20FORMA%20C3%87%20C3%83O.pdf>>. Acesso em 09/05/2020.

MATIAS, Pereira, José **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes classes multisseriadas**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 18 de jan. 2020.

MOLINA, Monica Castagna, SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Prof.^a Irene S. **A música na sala de aula: A música como recurso didático**. In: UNISANTA Humanista – p.41-61; Vol.3 nº 1, 2014. Disponível em:< <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>>

NETO, Fernando Martins de Oliveira. **Formação Continuada em Música: Dois olhares um Horizonte.** II CONEDU Congresso Nacional de Educação. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID5329_07092015155455.pdf>. Acesso em 10/05/2020.

PAULA, Gilma Maria Carneiro de; BIDA, Gisele Lossnitz. **A Importância da Aprendizagem Significativa.** Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>>. Acesso em 12/04/2020.

REQUIÃO, Luciana. **Música e educação: antigas questões, novos desafios.** O Olhar do professor. Caderno temático professores iniciantes: trabalho formação. Vol 15. n. 2. p. 371-395. Ponta Grossa- Paraná. 2012.

RIBEIRO, Hugo Leonardo. **Papel da Música na Educação Segundo Platão.** 2001. 14f (Mestrado em Etnomusicologia) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001. Disponível em <<https://hugoribeiro.com.br/download-textos-pessoais/platao.pdf>>. Acesso em 05/04/2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 05/04/2020.

ROTA BRASIL OESTE. **Kalunga, uma remanescente de quilombo no sertão de Goiás.** Disponível em <<http://www.brasiloeeste.com.br/2004/05/kalunga/>>. Acesso 20/04/2020.

SANTOS, Costa Fernanda Luiza dos. **A importância da Educação Musical na formação do Pedagogo: implicações da Lei 11.769.** 1. Educação Musical. 2. Formação de Professores. 3. Lei 11.769/08.

SAVIANI FILHO, Hermógenes. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. **Econ. soc.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 855-860, Dec. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010406182013000300010&lng=en&nrm=iso> Acesso em 09/05/2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Teoria e Prática científica.** IN: Metodologia do trabalho científico. Editora Rest, Atual. Sao Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmen Nunes da. OLIVEIRA, Márcia Caixeta de. **A Música como Recursos Didático no Desenvolvimento Infantil da Criança na Pré-Escola.** Brasília: ICESP/PROMOVE, 2013. **A música como recurso didático no desenvolvimento infantil da criança na pré-escola.** Disponível em <http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/2bdfbd928fb5bf372a70671466faeedf.pdf>. Acesso em 08/01/2020.

SILVA, F. Implantação do ensino da música em redes públicas de ensino: um estudo na rede municipal de Vitória/ES. In: **IX Encontro Regional Sudeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento** Vitória, 15 a 17 de outubro de 2014. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regonal_sudeste/paper/viewFile/894/259>. Acesso em 08/01/2020.

SILVA, Martiniano J. **Kalunga: Origens e Significados (1º parte)**. Goiânia: Diário da Manhã, 2015. Disponível em < <https://www.dm.jor.br/opiniaio/2015/04/kalunga-origens-e-significados-1a-parte/>>. Acesso em 09/05/2020.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008**. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_Silvia_Garcia_Sobreira.pdf>. Acesso em 08/01/2020.

SOUZA, Jusamara. **Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura**. Seminário sobre o ensino de Artes e Design no Brasil. Salvador, 1997. p. 13-20.

TERUYA, Teresa Kazuko et al. **Classes multisseriadas no Acre**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, Aug. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18/01/2020.

TOCANTINS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo**. Arraias, TO:2013. Disponível em <<http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20->>>. Acesso em 28/09/2019.

VEBER, Andreia. **A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica**. In: Revista da ABEM, Londrina, v.20, n.29, jul dez 2012, p.39-50.

VERGA, Bruno. **Musicalização Infantil**. Published jan-09-2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=P6pVJKTPeMY>>. Acesso em 13/04/2020.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Juliane Santos. **A formação dos Professores que Atuam em Classes Multisseriadas na área rural da Amazonas**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 181-203, jan./abr. 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1916> <http://seer.uece.br/redufor> ISSN: 2448-3583. Acesso em 23/04/2020.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS ARRAIAS CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - HABILITAÇÃO EM ARTES VISUAIS E MÚSICA

Questionário apresentado aos professores da Escola Estadual Kalunga III - Município Teresina - GO

1- Dados pessoais:

() Professor. Qual a turma que leciona

() Há quanto tempo atua como professor(a) na Educação Básica?

Qual a sua formação acadêmica?

Possui curso na área de Educação Musical? ()sim ()não. Qual? _____

Quanto tempo você atua nesta escola?

2 – Você utiliza a música em suas aulas? ()sim ()não. De que forma?

3- Você tem ou teve experiência com a Educação Musical? Qual a contribuição desta experiência para sua prática pedagógica?

4- Você considera o ensino musical importante no desenvolvimento da aprendizagem? Por quê?

5- Quais são as principais dificuldades encontradas nas aulas em que se utilizou a música?
Não trabalho com aulas de música (sonoridade)

6- Visto que a música é um instrumento que pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, de que forma ela tem contribuído para o processo de aprendizagem dos alunos desta Escola?

7- Caso desejar acrescentar alguma outra informação que julgue necessário e não foi apresentada neste questionário, relate abaixo: