

A perspectiva de educadores musicais em formação sobre o Programa Residência Pedagógica

GTE 16 - Formação inicial e continuada de professores/as de música

Comunicação

*Débora Santos Porta Calefi Pereira
Universidade estadual de Maringá (UEM) – PR
dehcalefi@gmail.com*

*Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – PR
cvcsouza@uem.br*

Resumo: O presente artigo se configura em um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Música (PMU) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa tem como objetivo identificar e compreender as contribuições da realização do subprojeto Música do Programa Residência Pedagógica - UEM em seu contexto de prática. O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura. Neste texto apresento os resultados parciais da pesquisa a partir das perspectivas dos residentes acerca das possibilidades, desafios e contribuições do PRP para suas formações. Pela fala dos residentes foi possível perceber o quão significativo eles consideraram o subprojeto Música para suas formações docente. Isto reitera a importância de considerarmos as possibilidades que políticas como o PRP representam para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas de Educação Básica e para a formação de educadores musicais para atuarem nesse contexto.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; formação docente; Educação Musical.

Introdução

Este artigo se configura em um recorte de pesquisa de Mestrado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nesta pesquisa me proponho a identificar e compreender as contribuições da realização do subprojeto Música do Programa Residência Pedagógica-UEM em seu contexto de prática.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (2009) e tem como objetivo aperfeiçoar

a formação prática dos cursos de licenciatura, assegurando aos seus alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para realizar um trabalho de qualidade em escolas da Educação Básica. Para isso, promove uma imersão do licenciando na escola, imersão esta que não compreende apenas a sala de aula, mas atividades diversificadas do cotidiano escolar, nos seus diferentes setores: desde o funcionamento da cantina, biblioteca, secretaria, até reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

O PRP se desenvolve em escolas públicas de educação básica, denominadas no Edital n. 6/2018 (CAPES, 2018) de “escola-campo”, a partir de subprojetos submetidos pelas Instituições de Ensino Superior em diferentes áreas de conhecimento do componente curricular das escolas de educação básica. O Curso de Graduação em Música – Habilitação Licenciatura em Educação Musical (UEM) submeteu sua proposta no componente curricular Arte, que se concretizou como subprojeto Música e foi realizado de agosto de 2018 a janeiro de 2020, no Colégio Estadual Jardim Independência (CEJI), localizado no município de Sarandi-PR.

O subprojeto envolveu professoras da universidade, as professoras que assumiram como preceptoras¹ do CEJI, os alunos e membros da comunidade escolar (pedagogas, diretora, vice-diretor e professoras da educação especial) e os acadêmicos residentes.

Em publicação anterior (PEREIRA; SOUZA, 2020), outros detalhes desse estudo foram abordados, incluindo a descrição de cada categoria de participantes da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e o referencial teórico. Dessa forma, neste artigo tenho como foco apresentar os resultados parciais da pesquisa a partir das perspectivas dos residentes enquanto participantes do subprojeto Música.

O Programa Residência Pedagógica e a Educação Musical

Conforme exposto no edital n. 06/2018, o PRP tem a intenção de proporcionar a “vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de

¹ De acordo com o edital 6/2018 da Capes, os(as) professores(as) preceptores(as) são responsáveis por receber os residentes na escola e orientá-los em conjunto com o docente orientador da universidade, buscando articular aspectos da teoria e prática docente.

aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (CAPES, 2018, p. 20). Em seu primeiro período de vigência – de 2018 à janeiro de 2020 –, o PRP contemplou projetos de mais de 240 Instituições de Ensino Superior² (IES).

Como objetivos do programa, o edital n. 6/2018 apresenta os seguintes:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p. 1)

De acordo com essa perspectiva, o residente teria, a partir de suas experiências no cotidiano escolar, os elementos substanciais para refletir e articular conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. É interessante destacar aqui a intenção de também estimular o protagonismo das escolas de educação básica no processo de formação dos licenciandos.

Dessa forma, o PRP dispõe que a orientação dos residentes se realize a partir da articulação dos conhecimentos do docente orientador da IES e do professor preceptor da escola. Contudo, Silva e Portela (2020) apresentam uma ressalva acerca do objetivo de articular teoria e prática disposto no texto do edital em questão. Os autores afirmam na proposta do PRP acaba-se por reforçar uma dicotomia à medida que se privilegia a prática diante da proposição de aperfeiçoar a formação de licenciandos “por meio do desenvolvimento de *projetos que fortaleçam o campo da prática*” (CAPES, 2018, p. 1, grifo meu).

² De acordo com o disposto no documento disponível no endereço: https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_0744166_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA__PAGINA_DA_CAPES.pdf

Na análise do edital, realizada pela ANPED, evidencia-se que tal ponto acaba por caracterizar o PRP como um estágio tradicional e conservador, que costuma ser entendido como “a hora da prática” (ANPED, 2018, p. 1). Silva e Portela concordam com o posicionamento da ANPED, ressaltando que o PRP constitui-se na velha fórmula de “observação, participação e regência com posterior elaboração de relatório, na maioria das vezes, destituído de reflexões crítico-filosóficas e políticas que há muito se busca superar no contexto do Estágio Supervisionado” (SILVA; PORTELA, 2020, p. 8).

Para Silva e Cruz (2018), ao apontar a ideia de aprimoramento da formação vinculado a um aprender centrado na prática, as autoras refletem sobre a possibilidade de o programa desenvolver-se a partir de um pragmatismo esvaziado de teoria e política (SILVA; CRUZ, 2018).

Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

Outro aspecto discutido pelos autores se refere a carga horária do PRP. De acordo com o edital, o programa possui o total de 440 horas a serem cumpridas ao longo de 18 meses. Contudo, há a especificação da forma como essas horas deverão ser distribuídas na efetivação do programa, sendo:

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018, p. 1-2).

Essa divisão de carga horária foi bem detalhada no edital, havendo até um cronograma apresentado no anexo III (CAPES, 2018, p. 18) com o intuito de orientar a elaboração dos projetos institucionais:

Figura 1 - Sugestão de cronograma de atividades do PRP (CAPES, 2018, p. 19)

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	440 horas
60 horas na escola		320 horas										20 horas	40 horas						
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência					Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final	Avaliação e socialização	

De acordo com a ANPED (2018), esse desenho reproduz uma lógica de trabalho parcializada em horas, com atividades previamente definidas que direcionam uma atuação pontual do licenciando na prática escolar (ANPED, 2018, p. 2). De certa forma, trata-se de uma estrutura engessada, que influi diretamente na autonomia de cada instituição e cada subprojeto inscrito, sem levar em conta a autonomia da IES e das escolas, dos profissionais envolvidos no processo e, tão pouco, as condições materiais, culturais e sociais em que se efetivarão. As atividades elencadas como primordiais também apontam para uma “relação hierárquica e excludente entre ‘teoria e prática’ e ‘universidade e escola’” (ANPED, 2018, p. 2).

Nesse formato, a perspectiva de que o PRP pode promover o fortalecimento da relação entre universidade e escola, teoria e prática se torna inconsistente. O que pode acontecer, pelo contrário, é que as escolas de educação básica se tornem apenas territórios de “aplicação”, servindo às universidades no processo de formação inicial de professores. Cabe ressaltar que não se trata de somente “levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Somente com a cooperação e participação mútua, sem verticalização ou hierarquização dos saberes, poderá haver um encontro autêntico entre dois mundos, formando uma comunidade de aprendizagem e de formação, “e não meras reproduções de uma ‘teoria vazia’, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma ‘prática vazia’, infelizmente tão presente nas escolas” (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Entretanto, sendo o PRP uma política educacional, é importante compreender que suas prerrogativas não se efetivam na prática tal como são idealizadas nos documentos oficiais. Políticas e programas educacionais são colocadas em ação “em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes” (MAINARDES, 2018, p. 5). Assim, elas se viabilizam de acordo com sua incorporação nos contextos práticos e se não forem assumidas como significativas e nem reapropriadas de alguma forma nos mesmos, “esses programas podem não alcançar os resultados almejados” (PENNA e QUEIROZ, 2012, p. 101).

Conforme afirmam Ball *et al* (2016), o que está posto no texto político não é simplesmente implementado, pois envolve processos de negociação, contestação e luta entre grupos, incluindo-se aí, aqueles que não fizeram parte da elaboração da política formal (BALL *et al*, 2016). A política se transforma, em um processo diverso e sujeito a diferentes interpretações e pode se realizar de maneiras originais e criativas, para além do que está nos documentos oficiais (BALL *et al*, 2016).

Por isso é fundamental analisar e refletir a participação da Educação Musical no programa, considerando a formação dos educadores musicais e também o que se refere ao desenvolvimento do ensino de música para as escolas em que se realiza. Para Penna e Queiroz (2012), é importante para a educação musical “conhecer, participar e se adequar aos programas e ações de políticas públicas existentes” (PENNA e QUEIROZ, 2012, p. 101), mas também ter uma visão crítica e contextual das mesmas, “para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto” (PENNA e QUEIROZ, 2012, p. 101).

Acerca do PRP, Almeida e Teixeira (2019) também ressaltam a importância de refletirmos “sobre os distanciamentos e sobre as aproximações, ainda que de forma breve, entre as ações e impactos do programa e os delineamentos sobre a formação apresentados pelos autores da Educação Musical” (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2019, p. 11). As autoras também afirmam que o programa representa para a ressignificação de práticas dos estágios dos cursos de licenciatura, assim como oportuniza um espaço para questionar e analisar o ensino de Música de acordo com a realidade de cada escola-campo, sobretudo considerando um tempo maior (dezoito meses) de atuação dos licenciandos em um mesmo contexto educacional (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2019).

Para Pereira et al (2020), o PRP representa mais uma forma significativa de implementação do ensino de Música em escolas públicas, além de fortalecer um trabalho colaborativo entre as comunidades de instituições de Educação Básica e dos cursos de licenciatura das universidades.

Considerando esses pressupostos, passo a apresentar as percepções dos residentes do subprojeto Música acerca das possibilidades, desafios e contribuições do PRP para suas formações.

O subprojeto Música na perspectiva dos residentes

Como procedimento de coleta de dados junto aos residentes, optei pela realização de questionários. Isso se deve ao fato de haver um número significativo de pessoas, pois eles são 22 residentes de música que atuaram no subprojeto, dos quais obtive retorno de 18, totalizando cerca de 82% do total. Foram considerados todos aqueles que participaram do projeto ao longo de sua duração, sendo que alguns destes se formaram ao fim do primeiro semestre do programa e por isso encerraram sua participação. Outros – que substituíram os formandos – ingressaram no início do segundo semestre. Conforme o período de atuação, cada residente respondeu ao questionário de acordo com as ações que participaram e avaliaram todos os aspectos em relação a isso.

Ao todo foram elaboradas dezessete questões, abertas e fechadas, que abordaram os seguintes aspectos: 1- dados de identificação; 2- participação e atuação dos residentes no subprojeto Música; 3- percepções sobre a escola-campo e a comunidade escolar; 4- avaliações sobre as ações promovidas no subprojeto e 5 – avaliações dos resultados das ações promovidas no contexto de prática.

O retorno dos questionários foi expressivo, com todas as questões respondidas de forma clara e consistente, o suficiente para a compreensão das distintas perspectivas dos residentes sobre os pontos elencados, se constituindo em um material de extrema riqueza. A análise se encontra em desenvolvimento e para tanto, tive como perspectiva uma postura hermenêutica, que reconhece a voz do outro e implica em uma interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos (SIDI; CONTE, 2017).

Contribuições do subprojeto Música para a formação dos residentes

De acordo com Nóvoa, o centro da formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e socialização em um universo profissional, pois não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (NÓVOA, 2017). Nesse sentido, a relação dos residentes com a comunidade escolar do CEJ e com as singularidades daquela realidade material diante da ausência ou disponibilidades de recursos, foi um aspecto de grande relevância nesse processo formativo. As falas retratam a forma como se relacionaram com o espaço físico daquele contexto e também como se sentiram pertencentes àquela comunidade em alguns momentos, e retraídos em outros, evidenciando “a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos” (BALL, 2006, p. 27) do subprojeto Música.

A maior parte das impressões dos residentes sobre o colégio decorreram dos períodos dedicados à observação, que no PRP equivaliu a uma grande quantidade de horas, principalmente nos primeiros meses. Devido a isso, os residentes não observaram apenas a sala de aula ou apenas um único período de funcionamento da escola, mas passaram a circular por todos os espaços (sala de aula, cantina, biblioteca, refeitório, pátio, sala dos professores, etc.), em diferentes horários, interagindo com a comunidade e sendo incentivados a desenvolver um olhar mais refinado sobre cada aspecto daquele contexto:

[...] quando realmente entendi como observar o espaço escolar para além da perspectiva de um estagiário e sim como residente, mais incluso na comunidade escolar, a observação tornou-se mais significativa pra mim enquanto acadêmico e professor (Wesley³, 2020).

Acerca da infraestrutura do colégio, os residentes ressaltaram diferentes aspectos positivos que influenciaram não apenas sua avaliação sobre o espaço, como também no desenvolvimento de suas práticas docentes. Dos pontos positivos, os residentes mencionaram a disponibilidade de ar-condicionado na maior parte das salas de aula, a biblioteca ampla e a sala de informática. Mas o ponto de principal interesse

³ Os nomes dos residentes aqui mencionados se tratam de pseudônimos escolhidos por cada um deles.

da maior parte deles foi o auditório, com capacidade para 120 pessoas, contendo equipamentos de som, vídeo e um palco. Para a residente Jeniffer, esse espaço é algo “que não se vê em todo colégio público, o que contribuiu para várias aulas e eventos realizados pelo subprojeto Música do programa Residência Pedagógica” (Jeniffer, 2020).

Contudo, as limitações do espaço físico também foram comentadas por eles e estas se relacionaram, sobretudo, a um acidente que ocorreu no período de realização do subprojeto, ocasionando na interdição de grande parte do prédio. Os espaços precisaram ser readequados, pois o colégio permaneceu em funcionamento apesar disso, não havendo perspectivas de quando o problema seria resolvido. Sobre isto, os residentes se posicionaram enfaticamente, ressaltando sua preocupação por ter boa parte da estrutura comprometida, assim como o aparente descaso com a situação, que não foi resolvida de imediato.

Percebi como essa questão afetou a comunidade escolar [...]. Imagino essa consequente desorganização dos espaços possa afetar no cotidiano de todos os frequentadores do espaço escolar. De qualquer forma, a comunidade escolar aparenta se esforçar muito para que tudo dê certo, principalmente em relação aos alunos (Thiago, 2020).

De diferentes formas, os residentes comentaram sobre os esforços de professores e funcionários para que as coisas continuassem da melhor maneira, reconhecendo que isso só foi possível devido a esse empenho. Na perspectiva de Rogério, esta postura foi surpreendente, pois “o funcionamento de tudo era graças ao esforço de todos funcionários e docentes e da comunidade em geral” (Rogério, 2020).

Tais aspectos demonstram as perspectivas dos residentes sobre a comunidade em si, ao ponto que também estabelecem relações entre as condições materiais e o *ethos* da comunidade. Cada escola terá conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que evoluem com o tempo e “que incidem respostas políticas de forma particular” (BALL *et al*, 2016, p. 45). Conforme Ball *et al* (2016), o “capital emocional” das escolas, que pode operar em situações de estresse e está relacionado com a confiança, intimidação, gerencialismo e capacidade de diálogo, pode fazer com que as pessoas que trabalham na escola permaneçam ali devido “a

amizades que construíram, o compromisso com os seus colegas e o *ethos* energizante da escola” (BALL *et al*, 2016, p. 64).

E esse “*ethos* energizante da escola” pareceu envolver os residentes e suas relações com a comunidade. Palavras como “acolhedores”, “receptivos”, “entusiasmados”, “carinho”, “respeito” foram recorrentemente usadas por eles para caracterizar alunos, funcionários e professores do CEJI. Em algumas falas, fica claro o vínculo desenvolvido com a comunidade, evidenciando mais uma vez a questão do *ethos* dos sujeitos e o capital emocional na base dessas relações.

encontrei uma comunidade escolar acolhedora, que se mostrou preocupada com os alunos e alunas [...]. Sempre fui muito bem recebida na escola, principalmente pelos alunos. Devido a isso, acabei criando um laço com o colégio que me faz sentir saudade (Laura, 2020).

Os residentes também refletiram sobre as reações da comunidade sobre o subprojeto:

Os diretores mostraram-se muito animados com os residentes e seus projetos para a escola, apoiando as oficinas e dando suporte sempre que necessário, assim foi também com as pedagogas, secretária e outros funcionários do colégio que tive contato. Já os alunos foram muito receptivos, todos os que tive contato, principalmente nas oficinas, mostrando sempre interesse pelo que estava sendo proposto (Helena, 2020).

Acerca disto, Wellington relaciona essa receptividade com o fato de o colégio nunca ter recebido um programa desta natureza “com esta quantidade de estagiários [residentes] a atuar, primeiramente, na disciplina de Arte. Neste sentido, fui acolhido com muito carinho e respeito, e percebi certa expectativa neles” (Wellington, 2020).

Esse vínculo desenvolvido com o espaço entre as pessoas que fazem parte de determinado contexto educacional também contribui para que os residentes se sintam mais “seguros para ministrar as aulas, pois se tornam mais conscientes do funcionamento do espaço escolar, podendo realizar um planejamento de atividades de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto escolar em que se encontram” (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2019, p. 12). Além disso, a oportunidade de ter

contato constante com as professoras preceptoras do colégio em reuniões semanais⁴, contribuindo com as reflexões e orientações junto às docentes orientadoras da universidade, também foi ressaltado pelos residentes como um aspecto fundamental para que pudessem superar os desafios e inseguranças naturais ao início da atuação docente.

Por ser minha primeira experiência atuando dentro da educação básica tive alguns desafios, principalmente por conta das minhas muitas dúvidas, por exemplo: a regência na sala de aula, como esta é na prática? Porém este e outros desafios foram amenizados por conta de que nas reuniões coletivas entre residentes e orientadoras "tirávamos" nossas dúvidas (Jeniffer, 2020).

Grande parte dos residentes relataram as dificuldades na elaboração do planejamento, domínio de uma classe numerosa, envolver os alunos nas atividades propostas, organizar uma apresentação musical em ambiente escolar, lidar com indisciplina, etc. Tais aspectos demonstram o que Gaulke (2017) reflete, acerca de como é “no espaço da escola que o professor encontra os desafios que o movem a aprender” (GAULKE, 2017, p. 14). Para a autora é nesse espaço que o professor constrói sua docência, a partir de tentativas e experimentações, refletindo sobre experiências anteriores e sobre o saber-fazer (GAULKE, 2017). Não se trata, contudo, de priorizar a escola em detrimento da universidade na construção docente, mas de compreender que a

formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Para Thiago, “com a ajuda de orientações e outros professores sempre observando as aulas, o processo de ensino começou a ficar mais confortável, com os objetivos mais visíveis” (Thiago, 2020). A residente Maria comenta o quão importante foram as oportunidades de refletir sobre sua atuação coletivamente e de “atuar sendo orientados, possibilitando reflexões sobre a nossa prática do ‘ser professor’” (Maria, 2020).

⁴ Durante todo a realização do subprojeto Música, foram realizadas reuniões semanais, com 2h de duração que contavam com a participação de todos os residentes, as docentes orientadoras da universidade e as professoras preceptoras, com o objetivo de, juntos, planejar, refletir e realizar estudos que fomentassem a produção acadêmica acerca das práticas realizadas.

Já Rogério destacou a aproximação que o subprojeto Música proporcionou da escola com a universidade, o que deixou “frutos de experiências vividas de ambos os lados” (Rogério, 2020). Analisando estes mesmos aspectos, o residente Wesley (2020) acredita que “esforços” devem ser feitos para a manutenção de programas como esse, e para a sua ampliação, com adesão de mais escolas.

A partir disto, pode-se perceber a parceria entre profissionais da universidade e escola e como a integração desses espaços foi importante na formação dos residentes. Encontra-se aí uma fertilização mútua na construção de um lugar de diálogo que reforça a relevância da “presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Na fala dos residentes, as trocas oportunizadas nas reuniões semanais, as reflexões nas orientações, os “conselhos” de orientadoras e preceptoras embasaram suas práticas e deram sentido aos conceitos e metodologias estudados na graduação.

Considerações

Embora apresentem particularidades em suas percepções e formas de se relacionar com o programa, a análise das falas dos residentes evidencia aspectos em comum, que caracterizam o subprojeto Música e sua atuação no contexto de prática. Em seus relatos, destaca-se o vínculo que se desenvolveu entre os residentes e a comunidade escolar, conseqüente dos períodos de imersão na escola, em suas observações ou atuações práticas. Os residentes enaltecem a postura de comprometimento da comunidade ao lidar com os problemas de infraestrutura, recursos e condição socioeconômica dos alunos.

Da mesma forma, eles também relataram os desafios que precisaram superar ao longo do subprojeto, considerando suas inseguranças na atuação docente, inadequações do espaço físico e entraves burocráticos do PRP. Mas apesar disso, enfatizam o quão significativo foi o subprojeto para as suas formações docentes, ressaltando a oportunidade de conhecer e vivenciar o espaço escolar de forma mais profunda como, também, a importância dos momentos de reflexão e diálogos nas orientações e reuniões semanais. Isso reforça a importância de considerarmos as possibilidades que políticas como o Programa Residência Pedagógica, que propõem

uma parceria entre universidade e escola, representam para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas de Educação Básica e para a formação de educadores musicais para atuarem nesse contexto.

Referências

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Arte-Música no Programa Residência Pedagógica: conversas sobre a formação docente. In: XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2019, Campo Grande/MS, *Anais*. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/244/73>. Acesso em: 20/07/2021.

ANPED. *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015*. Rio de Janeiro, ANPED, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188712/1804formacaoprofessores_anped_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 12/12/2020.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, 2006, p. 10-32. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12/10/2019.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CAPES. *Edital Capes nº 06/2018: Programa Residência Pedagógica*. 2018a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 20/03/2019.

GAULKE, Tamar Genz. *O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. Tese (Doutorado). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*. 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 10/10/2019.

PENNA, Maura; QUEIROZ, Luiz Ricardo da Silva. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. In: *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, 2012, p. 91-106. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3662>. Aceso em: 29/09/2019.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira da; RICARDO, Sérgio André Ribeiro. O papel da Residência Pedagógica da UFT/Arraias na inserção do ensino musical na educação campesina. In: *Desafios* - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uftsupl2020-8806>. Acesso em: 20/07/2021.

PEREIRA, Débora S. P. Calefi; SOUZA, Cássia V. Coelho de. Os impactos do Programa Residência Pedagógica em Música em uma escola de educação básica: uma pesquisa em andamento. In: XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, V.4, 2020. *Anais*. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/view/482/356>. Acesso em: 04/10/2021.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em Educação. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.4, 2017. p.1942-1954. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>. Acesso em: 20/01/2021.

SILVA, Kátia Augusta C. P. da; CRUZ, Shirleide P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. In: *Momento* - Diálogos Em Educação, v. 27, n. 2, 2018, p 227–247. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 20/01/2021.

SILVA, Marcos Vinicius Marques; PORTELA, Edinólia Lima. Políticas de formação de professores: uma análise do Programa Residência Pedagógica. In: VII Congresso Nacional de Educação. Maceió. 2020. *Anais*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69310>. Acesso em: 02/02/2021.