

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**PAULA RAFAELA PEDROTI**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE MÚSICA DA  
UNIPAMPA: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS/AS  
PROTAGONISTAS ENVOLVIDOS/AS**

**Bagé**

**2020**

**PAULA RAFAELA PEDROTI**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE MÚSICA DA  
UNIPAMPA: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS/AS  
PROTAGONISTAS ENVOLVIDOS/AS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Música da Universidade  
Federal do Pampa, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Licenciada em Música.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Eugenia Lopardo

**Bagé**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pela autora através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

P372p Pedroti, Paula Rafaela

O Programa Residência Pedagógica no Curso de Música da Unipampa: um estudo sobre suas contribuições a partir dos/as protagonistas envolvidos/as / Paula Rafaela Pedroti.

88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade Federal do Pampa, MÚSICA, 2020.

"Orientação: Carla Eugenia Lopardo".

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação inicial docente. 3. Políticas públicas. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**PAULA RAFAEL PEDROTI**

O PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE MÚSICA DA UNIPAMPA: UM ESTUDO SOBRE SUAS  
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS/AS PROTAGONISTAS ENVOLVIDOS/AS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Música da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do Título de  
Licenciada em Música

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12 de dezembro de 2020

Banca examinadora:

Profa. Dra. Carla Eugenia Lopardo  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. André Müller Reck  
(UNIPAMPA)

Prof. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas  
(UFPeI)



Assinado eletronicamente por **LUANA ZAMBIAZZI DOS SANTOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CARLA EUGENIA LOPARDO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANDRE MULLER RECK, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0430929** e o código CRC **A04A353D**.

Referência: Processo nº 23100.018348/2020-82 SEI nº 0430929

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Rosane (*in memoriam*) que cuidou de mim até o último instante de sua vida. Saudades da tua filha.

## AGRADECIMENTO

Aos meus familiares pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações, especialmente à minha tia Angelita. Sou grata aos meus pais por sempre me incentivarem e acreditarem que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentou.

Ao meu noivo Dionatan que acima de tudo é um grande amigo, sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Eugenia Lopardo que aceitou esse desafio apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica aceitou me orientar nesta monografia. As suas valiosas indicações fizeram toda a diferença.

À Prof.<sup>a</sup> Ma. Elaine Martha Daenecke pela orientação inicial, me auxiliando a trilhar as primeiras linhas e páginas desta pesquisa, acreditando no meu potencial e me orientando com seu olhar atento, cuidadoso e fraterno.

Agradeço às preceptoras, residentes e orientadora participantes do PRP que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas do Curso de Música pelas trocas de ideias e ajuda mútua que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Aos meus amigos Giovana e Levi pela amizade e atenção dedicadas quando sempre precisei. Ao meu querido colega Gilmar Barela (*in memoriam*) que fez meus intervalos de aulas mais musicais com seus acordes tocados no violão.

Agradeço também à Universidade Federal do Pampa - Bagé e o seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.





## RESUMO

A presente pesquisa procura conhecer o Programa Residência Pedagógica, implementado pela Capes no ano de 2018, no curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa. Além de identificar como o PRP é compreendido pelos/as bolsistas residentes e escolas-campo a partir da visão das preceptoras e analisar a atuação na docência evidenciando as práticas de ensino musical dos futuros/as professores/as, aborda quais contribuições o PRP proporcionou para o grupo de preceptoras e residentes. Desde uma abordagem qualitativa, a produção de dados desta pesquisa teve como base a realização de dois grupos focais. Com o intuito de compreender os conceitos relacionados ao PRP esta pesquisa dialoga com autores como PIRES (2015); NÓVOA (2009) e NASCIMENTO (2015) os quais destacam o desenvolvimento docente em sua fase inicial, enquanto bolsista de um Programa como o PRP e Pibid. Um dos principais aportes deste estudo está centrado na compreensão dos caminhos de formação dos futuros professores de música na cidade de Bagé a partir da inserção no PRP como um primeiro passo para essa experiência. Destaca-se a contribuição do PRP para a implementação da música de maneira mais significativa na rede de educação básica da cidade, assim como o vínculo entre a universidade e o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica. Formação inicial docente. Políticas públicas.

## **ABSTRACT**

The present research seeks to know the Pedagogical Residency Program, implemented by Capes in 2018, in the Music/Degree course at the Federal University of Pampa, to identify how the PRP is understood by the resident scholars and field schools from the perspective of preceptors, and to analyze the teaching performance, showing the musical teaching practices of the future teachers. Its purpose is to reveal what contributions the PRP provided to the group of tutors and residents. From a qualitative approach, the production of data from this research was based on the realization of two focus groups. In order to understand the concepts related to PRP, this research dialogues with authors such as PIRES (2015); NÓVOA (2009) and NASCIMENTO (2015) which highlight the teacher development in its initial phase, as a fellow of a Program such as PRP and Pibid. One of the main contributions of this study is centered on the understanding of the training paths of future music teachers in the city of Bagé from the insertion in the PRP as a first step towards this experience. The contribution of the PRP to the implementation of music in a more significant way in the basic education network of the city is highlighted, as well as the link between the university and school routine.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program. Initial teacher training. Public policy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico da relação entre protagonistas .....	61
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os/as residentes .....	41
----------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURB	Universidade Federal de Blumenau
ID	Bolsas de Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDA	Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1. DESCOBRINDO O CAMPO DE PESQUISA NO CONTEXTO DO PRP.....</b>	<b>14</b>
<b>2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 A proposta e implementação .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 O Projeto Institucional.....</b>	<b>21</b>
<b>3. ESTUDOS RELACIONADOS COM O PRP.....</b>	<b>24</b>
<b>4. JUSTIFICATIVA E PERGUNTAS NORTEADORAS DESTA PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
<b>5. OBJETIVOS.....</b>	<b>38</b>
<b>6.1 Objetivo geral .....</b>	<b>38</b>
<b>6.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>38</b>
<b>7 METODOLOGIA .....</b>	<b>39</b>
<b>7.2 A pesquisa qualitativa .....</b>	<b>39</b>
<b>7.2 Técnicas de pesquisa .....</b>	<b>40</b>
<b>7.2.1 Grupos focais .....</b>	<b>40</b>
<b>8 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>8.2 Perfil dos/as participantes .....</b>	<b>42</b>
<b>8.3 A inserção no PRP .....</b>	<b>43</b>
<b>8.3.1 A participação no Programa .....</b>	<b>47</b>
<b>8.4 Entre a teoria e a prática.....</b>	<b>55</b>
<b>8.5 As relações interpessoais e as atividades vivenciadas.....</b>	<b>58</b>
<b>8.6 Residentes e escola: formação inicial do futuro professor de música .....</b>	<b>62</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>83</b>

## 1. DESCOBRINDO O CAMPO DE PESQUISA NO CONTEXTO DO PRP

Ao iniciar esta pesquisa, fui instigada a escrever um motivo para a escolha do tema do qual escolhi defender como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, decidi fazer uma breve retrospectiva desde o momento em que me tornei estudante do curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Deparei-me com uma nova modalidade de ensino, sendo assim, comecei a ter ideia do quão desejada era uma oportunidade de ser bolsista. Finalmente consegui me tornar bolsista de alguns projetos de pesquisa<sup>1</sup> e extensão<sup>2</sup>, estas experiências foram mais do que auxílios financeiros para que eu pudesse permanecer na universidade, significavam novos horizontes que se abriam para mim buscando me encontrar na profissão docente. Aqui começa a minha necessidade de dialogar sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP). Quando foi implementado na universidade, optei por finalizar a bolsa de extensão que eu tinha na época e me inscrever no PRP através do edital específico.

Segundo o Edital da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) nº 06/2018 só seria possível que o PRP permanecesse no curso se no mínimo 24 estudantes, com mais de 50% do curso realizado, fizessem inscrição. Para ter outra oportunidade como essa não seria fácil, foi assim que a representação discente do curso de música e outros/as alunos/as que queriam segurar o PRP se mobilizaram para suprir essa exigência do edital. A partir desta bolsa consegui me manter na universidade, além de conhecer mais profundamente os prós e contras de ser uma professora de música em formação.

Enquanto o PRP estava iniciando a Capes poderia sofrer alterações no desenvolvimento dos seus programas pois, inicialmente, pensei que as notícias não eram animadoras ao ver que o Conselho Superior da Capes se pronunciou, deixando explícito que estava correndo o risco de sofrer um corte de pelo menos 580 milhões no orçamento de 2019, afirmando que a diminuição do orçamento causaria um impacto negativo em mais de 200 mil bolsas de pesquisa científica. O impacto seria a descontinuidade das bolsas, interrupção de projetos de formação e programas de cooperação internacional.

---

<sup>1</sup> Bolsista através do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) na modalidade Iniciação à Pesquisa no projeto "Narrativas Sônicas do Pampa: uma pesquisa etnomusicológica colaborativa nos bairros Malafaia e Ivo Ferronato, Bagé/RS".

<sup>2</sup> Bolsista através do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) na modalidade Iniciação à Extensão no projeto "Flauteando por Bagé" que previa a oferta de aulas de flauta doce gratuitas para a comunidade acadêmica e externa.

Eram necessários 24 alunos/as inscritos para a realização do PRP, e eu fui uma destas pessoas. Após os processos de inscrição e seleção através de edital<sup>3</sup> para residente de música, foi realizado um curso preparatório da primeira etapa do PRP para conhecer um pouco sobre as escolas e as preceptoras. Nesse curso preparatório, foi revisitada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como questões de criação de projeto pedagógico de trabalho para desenvolvimento do licenciando e também modelos de planos de aulas, de relatórios de aula e pareceres que poderiam ser utilizados para pensar a elaboração e implementação dos projetos.

Chegando na escola-campo para realizar a etapa II, foram revisados os documentos que regem cada instituição como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento escolar - das escolas que possuíam - e normas particulares de cada escola. Também foram realizadas observações das aulas das preceptoras, para conhecer como elas lidam com o dia-a-dia escolar, além de produzir, grupalmente, um pequeno documentário sobre o cotidiano da escola. Cada residente elaborou seu primeiro projeto pedagógico durante o recesso de verão (com a orientação devida), juntamente de outras atividades, como leitura e resenha de capítulos de livros, catalogação de possíveis materiais pedagógicos para melhor entendimento da etapa três que estava iniciando. Tudo o que o PRP visa, aconteceu gradativamente, atendendo às demandas do próprio programa e dos seus atores principais e os setores envolvidos. Após esta primeira etapa, enquanto residente, compreendi que estava prestes a entrar numa sala de aula e atuar como uma professora. Isso inicialmente foi um pouco assustador, mas por ter a companhia da minha dupla, preceptora e a orientação da minha orientadora na universidade, desenvolvi meu papel de maneira confiante. Durante todo processo de realização do PRP, percebi o quanto os/as residentes se comprometeram em desenvolver suas práticas.

---

<sup>3</sup> Edital da Capes nº 06/2018.



## **2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

### **2.1 A proposta e implementação**

O PRP é uma das ações da Capes que integram a Política Nacional de Formação de Professores objetivando induzir o aperfeiçoamento na formação prática nos cursos de licenciatura, instigando a imersão do/a discente na escola de educação básica. Segundo as informações que constam no próprio site da Capes, a Política Nacional de Formação de Professores tem como princípio a compreensão de que a formação de professores dentro dos cursos de licenciatura deve garantir aos egressos, competências que permitem desenvolver um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

A imersão contempla regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas pelo/a preceptor/a com experiência na área de ensino do/a licenciando/a e orientada por um/a docente da Instituição de Ensino Superior (IES).

O PRP foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2018 através do Edital N° 06/2018. Segundo o documento, os objetivos são:

- 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, Edital n°06/2018, p. 01).

O PRP é uma atividade de formação desenvolvida por um/a discente, regularmente matriculado/a em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que comporta um curso de licenciatura e é colocado em prática numa escola pública de educação básica, que é nomeada como escola-campo. O PRP tem o total de 440 horas de desenvolvimento de atividades que são distribuídas em quatro etapas, que compreendem: I – etapa preparatória; II - 60 horas de ambientação nas escolas-campo; III - 320 horas de imersão (sendo 100 de regência) ; e IV - 60 horas destinadas a elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades.

O/A residente é acompanhado/a por um/a professor/a, denominado/a preceptor/a, que desenvolve sua profissão dentro da escola-campo selecionada, além de ser orientado/a por um/a

docente da IES. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, é realizada por um/a docente da IES, denominado/a Coordenador/a Institucional.

Assim como é demonstrado no site, o PRP foi firmado a partir de um regime de colaboração entre a Capes, as instituições de formação de professores e as escolas de educação básica.

Para que o PRP possa ser desenvolvido numa Instituição de Ensino Superior é necessária a submissão de um Projeto Institucional e o edital indica que a instituição tem que ser pública, privada sem fins lucrativos ou privada com fins lucrativos que possua cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade Para Todos (Prouni).

No Edital N° 06/2018 aparecem os dados designados para apresentação da proposta das Instituições de Ensino Superior, sendo que cada uma pôde submeter somente uma única proposta, mesmo contemplando mais de um curso de licenciatura ou sendo uma IES multicampi. Essa proposta foi preenchida no SiCapes<sup>4</sup>, contendo as informações necessárias para a realização do processo de classificação e seleção das IES proponentes. A proposta foi enviada à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, no prazo indicado no cronograma do edital de 04/06/2018 até 09/06/2018. Além dos dados da instituição, título do projeto a proposta também foi solicitada a relação de subprojetos, com as seguintes informações: nome do componente curricular; UF/Município do curso; em quais municípios a IES pretende desenvolver o Programa; a relação de docentes orientadores e quantidade de mensalidades que seriam concedidas a cada beneficiário/a e a quantidade de residentes portadores com e sem bolsa.

As características do Projeto Institucional são abordadas no item 9 do Edital N° 06/2018 da Capes n° 06/2018, começando pela data de sua apresentação citada no cronograma descrito neste texto, causando desclassificação caso a IES não apresentasse seu projeto. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica é constituído por subprojetos correspondentes aos cursos de licenciatura especificados no item 4.2.

Do processo de seleção das IES para implementação do PRP, o Edital N° 06/2018 indica que foram selecionadas até 350 IES para serem contempladas com as bolsas previstas. Este processo consistiu em verificar se a IES atendeu aos requisitos de participação no edital e essa avaliação se deu nos quesitos de:

(...) institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação

---

<sup>4</sup> Sistema Integrado da CAPES.

da equipe docente da IES na formação de professores e à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, e III. A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital. (CAPES, Edital nº06/2018, p. 11).

Este processo de seleção ocorreu em três etapas sendo que a primeira etapa verificou se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital. A segunda etapa correspondia à classificação e habilitação das IES e somente as habilitadas na segunda etapa puderam enviar o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, nos termos do item 9, à Capes. A terceira etapa correspondeu a análise do Projeto Institucional e dos Subprojetos referente às orientações que o edital disponibilizou. Após a análise, houve recomendações de ajustes para os Projetos e Subprojetos que precisassem ser ajustados, podendo ocorrer a desclassificação da IES caso não fosse atendida a solicitação de ajuste.

Os sujeitos que poderiam participar do PRP são:

- Residente: os/as licenciandos/as com matrícula ativa e cursado 50% do curso ou a partir do 5º semestre;
- Coordenador/a Institucional: o/a docente da IES encarregado/a pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- Docente Orientador/a: o/a docente que realiza a orientação dos/as residentes constituindo a relação entre a teoria e a prática;
- Preceptor/a: o/a professor/a da escola de educação básica que acompanha os/as residentes na escola-campo.

A IES, segundo o edital, seria a responsável por definir o processo seletivo de todos os sujeitos possíveis participantes, com exceção do Coordenador Institucional, que é designado/a pelo/a dirigente máximo/a da IES<sup>5</sup>. Aos/às participantes “será disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente” (CAPES, Edital nº 06/2018, p.04), sendo ofertadas até 18 cotas por bolsista – tempo de duração do PRP na IES. A duração máxima destas cotas de bolsas concedidas é de no máximo 18 meses sendo coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes, não sendo permitido o pagamento de bolsa após o encerramento da vigência. O documento sugere que a substituição de bolsistas residentes poderá ser realizada somente por outro/a residente não bolsista do mesmo subprojeto e complementa que “o ingresso de residentes no projeto após o início das atividades do subprojeto deverá ser submetido à avaliação e autorização da Capes” (CAPES, Edital nº 06/2018, p.04). Ainda aponta sobre a conclusão do curso de licenciatura, trancamento de

---

<sup>5</sup> No caso da Unipampa, designado pelo Reitor.

matrícula ou desligamento do mesmo, por qualquer motivo, o/a residente terá a bolsa cancelada, mesmo com a carga horária concluída. Todos/as participantes indicados/as no Projeto Institucional deviam cadastrar seu currículo na Plataforma Freire.

Para recebimento da bolsa de Coordenador/a Institucional é necessário ser designado/a pelo/a dirigente máximo/a da IES, portar título de doutor/a, estar em efetivo exercício, ministrando aulas em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente. Para poder ser indicado como Coordenador Institucional, era necessário ter experiência mínima de três anos como docente no ensino superior em curso de licenciatura e também ter experiência na formação de professores. Para ser Orientador/a o/a docente tinha que possuir o título de mestre, formação na área do subprojeto em nível de graduação ou pós-graduação, quando se trata de uma IES pública tem que pertencer ao curso de licenciatura escolhido e estar em efetivo exercício. O/a docente orientador/a também tem que ter experiência de no mínimo 3 anos no ensino superior em um curso de licenciatura.

A bolsa de preceptor/a também tinha seus requisitos para ser aprovado/a no processo seletivo do PRP realizado pela Instituição de Ensino Superior (IES) devendo possuir licenciatura correspondente ao componente curricular ou ao curso do subprojeto bem como, experiência de no mínimo dois anos na educação básica além de estar atuando na escola-campo. O/a preceptor/a deveria declarar que possui tempo disponível necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto e firmar termo de compromisso. Além disso, o Edital N° 06/2018 indicava a obrigatoriedade de o/a preceptor/a cadastrar e manter atualizado o currículo na Plataforma Freire para todas as modalidades, sendo utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão de bolsa. Segundo Martins (2018) “O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Pampa: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica articula as propostas em seis subprojetos” (p. 02), sendo um destes o subprojeto Arte contendo um núcleo, o de Música.

Cada núcleo contém um/a docente orientador/a, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa. É admitida a participação de mais de um/a docente orientador/a por núcleo nos casos que a IES decidir pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade, desde que antecipado no projeto institucional e que os beneficiários se comprometam a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto. Cada preceptor/a deve acompanhar entre 8 a 10 residentes bolsistas ou não bolsistas.

O edital visa que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica deve ser coordenado e realizado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

O documento indica o que o Projeto Institucional, em sua apresentação, deve conter:

- a) Nome do coordenador institucional;
- b) Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional;
- c) Indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;
- d) Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional;
- e) Os resultados esperados;
- f) Os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional.
- g) Informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.(CAPES, Editaln°06/2018, p. 09).

Também pede os itens apresentados sobre o projeto do curso de formação de preceptores como:

- a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;
- b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica. (CAPES, Edital n°06/2018, p. 09).

Além disso, tem itens mais específicos como identificação da realidade educacional das escolas-campo inseridas em cada subprojeto bem como expectativas e sugestões dos/as dirigentes de ensino ao qual pertencem as escolas além de como poderão contribuir para o desenvolvimento do PRP na busca pelo aperfeiçoamento da prática na formação inicial dos futuros professores da educação básica. Ainda sobre a apresentação do subprojeto foi necessário contemplar os seguintes itens:

- h) Breve descrição do Plano de Atividades do Residente contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como avaliação e a socialização dos resultados;
- i) Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item. (CAPES, Edital n°06/2018, p. 10).

O Plano de Atividades da Residência foi criado por cada residente, em conjunto com seu/sua orientador/a e preceptor/a contendo a descrição das atividades que serão desenvolvidas, observando os referenciais para a elaboração do Projeto no anexo C do edital.

Conforme também previsto no Edital N° 06/2018 o/a residente desenvolve a sua residência pedagógica em apenas uma escola, exceto quando o/a “residente pertencer a curso de licenciatura que o habilite para diferentes etapas e nos casos em que não seja possível alocar a residência em escola-campo que possua todas as etapas correspondentes à habilitação” (CAPES, Edital n° 06/2018, p.09).

O edital coloca que a IES deverá emitir certificado aos preceptores que concluírem o curso de formação de que trata a linha II do item 9.6 e para os/as residentes que concluírem a carga horária integral do PRP.

## **2.2 O Projeto Institucional**

O Projeto Institucional do PRP, dentro da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Claudete da Silva Lima Martins. De acordo com a pesquisa publicada por Martins (2018), o objetivo geral do PRP visa viabilizar um espaço-tempo de desenvolvimento acadêmico-profissional aos residentes, preceptores/as e orientadores/as dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e das escolas-campo, buscando conceber relações entre a teoria e a prática de saberes e fazeres necessários para uma prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva.

Alguns dos seus objetivos específicos incluem a composição e organização do grupo de formação integrada, este que comporta os/as residentes, preceptores/as, professores/as universitários/as entre outros agentes engajados na formação de professores/as. Tem como intuito propor a este grupo o aspecto formativo do subprojeto fundamentado na prática de história de vida em formação, onde o/a indivíduo desenvolverá um trajeto formativo circunstanciado no PRP. Outro objetivo específico aponta o envolvimento do/a residente em todo processo escolar, considerando a vivência e a prática da regência de aulas, com intervenções pedagógicas planejadas juntamente do/a docente orientador/a. Já com o/a preceptor/a, o/a residente deve considerar a gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades envolvendo planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino, bem como atividades inovadoras de avaliação dos/as alunos/as. Além disso, outro objetivo específico indica a necessidade da construção de espaços físicos e virtuais para acompanhamento do registro dos processos formativos, com a finalidade de documentar a história dos/as bolsistas a partir das narrativas produzidas, incluindo armazenamento de material didático e pedagógico, sendo estas as propostas de atividades, bem como divulgação da história do subprojeto.

Se estimula, também, a realização de encontros formativos com outros programas institucionais de outras IES com o propósito de compartilhar experiências, tendo em vista a criação de uma rede de aprendizagem colaborativa entre os cursos de licenciatura participantes e socializar as intervenções pedagógicas desenvolvidas nas escolas-campo pelo RP, em eventos internos e externos à IES, bem como publicações apresentando reflexões teórico-práticas.

Possibilitar a participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas envolve também o objetivo de promover a construção de metodologias baseando-se nas habilidades assim como as competências específicas de cada nível de ensino e área de conhecimento em estudo e atuação.

Além disso, outros objetivos específicos se constituem em pilares da formação inicial do professor, tais como:

Proporcionar aos discentes das Licenciaturas aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado a partir da imersão do licenciando/a em escola de Educação Básica;  
Propiciar um ambiente de estudo e reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - como um dos documentos do trabalho docente, bem como a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem dos objetos de estudo previstos no documento;  
Proporcionar espaços de formação continuada a todos os professores/as das escolas envolvidas, valorizando e estimulando a prática de atividades interdisciplinares e o protagonismo dos estudantes, por meio de metodologias ativas;  
Refletir e agir sobre a relação entre as teorias acadêmicas e as práticas demandadas pela Educação Básica, elaborando diagnósticos e formulando possibilidades de solução para os problemas encontrados;  
Propiciar ao licenciando/a residente a oportunidade de vivenciar o processo de gestão de sala de aula, estabelecendo a necessária relação teoria/prática;  
Contribuir na formação acadêmico-profissional dos/as residentes, oportunizando sólida formação docente;  
Contribuir para o aprimoramento dos estágios curriculares obrigatórios a partir das experiências do Programa de Residência Pedagógica;  
Desenvolver intervenções didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas-campo;  
Reconhecer e valorizar as escolas públicas como espaços de formação docente e de construção de saberes e fazeres, tanto pelos profissionais que nelas atuam, quanto pelos licenciandos/as residentes. (MARTINS, 2018, p.06).

Compreendendo cada objetivo específico do Projeto Institucional, é perceptível o compromisso em buscar e oferecer processos de qualidade na formação inicial dos/as futuros/as professores da Educação Básica.

Além disso, em concordância com o objetivo geral do projeto específico do núcleo de Música que visa proporcionar aos/às discentes do curso de Música, a imersão nas escolas de educação básica, evidenciando a qualificação na sua formação enquanto professores/as de música. Este projeto tem por título: Música na educação básica de Bagé/RS: proposta de experiências formativas entre a universidade e a escola.

Também, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Música, em consonância com os objetivos do Projeto Institucional e de núcleo, apresenta o comprometimento em concretizar a missão institucional da Universidade, tendo como seu objetivo geral, o foco na formação de educadores musicais capazes de atuar com base nos saberes e habilidades necessários para tal profissão, na educação básica e em outros contextos educacionais. Dentre seus objetivos específicos, percebe-se o compromisso em oferecer oportunidades de formação acadêmica qualificada através de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, bem como o de “adequar o curso ao contexto e às motivações dos licenciandos e da sociedade na qual está inserido, em uma avaliação constante e permanente” (p.31). Percebo através destas leituras a visão focada na oportunidade de oferecer uma qualificação comprometida com os/as estudantes do curso de música e também dos/as residentes bolsistas do PRP.



### 3. ESTUDOS RELACIONADOS COM O PRP

Buscando compreender a formação de futuros professores a partir de programas como o PRP e o Pibid inseridos nos cursos de Música - Licenciatura, apresento algumas pesquisas e autores que aportam ideias para a construção desta revisão bibliográfica, assim como modelos e teorias que auxiliam no processo de compreender como dialogar diferentes esferas dentro de um contexto educativo.

Ball (2006) a partir de sua contribuição descrita como: textos, trajetórias e caixas de ferramentas, sugere através de Ozga (1990) que se deve analisar estruturas em nível macro (nações) de educação para então investigar as percepções em nível micro (prática). Com isso, o autor aponta duas políticas implícitas uma na outra: política como texto e política como discurso. Reconhece a política enquanto processos, consequências, e mediações para os “atores” (grifos do autor) atuarem de acordo com seus interesses. Além disso, Ball (2006) aponta que autores que falam sobre política não têm controle sobre seus textos, visto que estes “são produtos de acordos em vários estágios (em pontos de influência inicial, nas micro políticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micro políticas de articulação de grupos de interesse)” (BALL, 2006, p.03).

O autor compreende que existe “uma abundância de atividade (produção) social e intencionalidade social. Os atores estão construindo significados, sendo influentes, contestando, construindo respostas, lidando com contradições, experimentando representações de políticas” (idem p.10). Além disso, sobre a política enquanto discurso, o autor aponta que “os discursos são sobre o que pode ser dito, e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (ibidem p.10). Esta política, pode ter o efeito de redistribuir ‘voz’, mas de uma forma que desconsidera o que algumas pessoas dizem ou pensam, sendo relevante apenas certas vozes que possam ser ouvidas/compreendidas como significativas e autorizadas/oficiais. Sobre os textos que o autor cita, deixa entendido que:

[...] Não é que estas políticas não tenham efeitos, elas têm; não é que estes efeitos não sejam significativos, eles são; não é que estes efeitos não sejam moldados, eles são. Mas, para reiterar, respostas (com um veículo para efeitos) variam entre os contextos. (BALL, 2006, p.13).

Como efeitos da política, segundo Ball (2006) existem os de primeira e segunda ordem, sendo os de primeira percebidos enquanto mudanças práticas ou estruturais e os efeitos de segunda ordem são “os impactos destas mudanças sobre padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (p.15). Finalizando através de Walker (1981), o autor indica que:

A tarefa da análise de política social é avaliar o impacto distributivo das políticas e propostas, bem como das análises racionais subjacentes a estas. Em tais análises a atenção será focalizada...no comportamento das organizações, dos profissionais e das classes afim de equilibrar as descrições da estrutura institucional através da qual o estado de bem-estar é administrado com análise da produção social e da manutenção da desigualdade. (BALL, 2006, p.16).

Autores como Leite, Candusso e Carvalho (2015) tratam sobre a formação de professores de música no contexto do Pibid a partir da visão dos bolsistas. Com base na literatura de Neide Esperidião, as autoras entendem que, em vista das novas pautas educacionais e em sintonia com as transformações sociais “novos desafios surgiram para dar conta desta complexa realidade e muitos trabalhos voltados para discussões teórico-práticas da música e suas formas de ensino foram realizados” (LEITE, et al., 2015, p. 02). Assim, na busca por qualificar tanto a prática quanto a teoria dos cursos de licenciatura, programas de formação e qualificação de professores foram criados, como o caso do Pibid.

Através de um questionário online que coletou 44 respostas de estudantes que já haviam passado pelo Programa e dos que ainda participavam, a pesquisa indicou o impacto profundo do Pibid na vida dos participantes em relação “à construção de sua prática pedagógica, consciência de realidade sociocultural da escola, troca e produção de conhecimento, articulação entre teoria e prática” (LEITE, et al., 2015 p. 01). As autoras ainda destacam “a importância da escola como *locus* de formação de professores” compreendendo que, a partir da inserção na escola, o/a licenciando/a passa a ser “instigado a considerar aquele ambiente como lugar de formação e futuramente de atuação profissional” (LEITE et al., 2015, p. 06, grifos no original). As autoras concluem dizendo que o Pibid “foi decisivo na construção de uma identidade profissional sólida que tornou os participantes mais conscientes quanto à responsabilidade social, confiantes na sala de aula e comprometidos com a melhoria da educação nas escolas públicas” (LEITE et al., 2015, p. 10).

Sobre a coletividade na formação e atuação docente devido ao Pibid, apresento o trabalho de Amaral, Silva, Silva, Araújo e Sá (2015). A partir de um questionário voltado às atividades desenvolvidas pelos participantes do PIBID Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa pesquisa realiza uma reflexão sobre as experiências vivenciadas além das “contribuições e desafios que o ensino em parceria gera para a formação dos bolsistas” (AMARAL et al., 2015, p. 01).

A pesquisa desenvolvida em João Pessoa- PB contou com a participação de cinco de um grupo de dez bolsistas pibidianos atuantes em escolas da educação básica da rede municipal de ensino. Com base em questionários, os pesquisadores desenvolveram a sua autoavaliação da

prática docente e dos resultados do trabalho desenvolvido. Ao observar o diálogo construído entre a escola pública e a universidade, com base nas respostas dos questionários, os autores compreendem a importância do Programa para a formação profissional dos/as licenciandos/as com base no estímulo da prática docente, fazendo com que os/as bolsistas possam colaborar com o cotidiano escolar ao aprofundarem-se nos conhecimentos teórico-metodológicos a partir da recriação de práticas. Destacam a importância da colaboração coletiva para a formação tanto acadêmica como humana dentro da sala de aula. Num exercício permanente de construção coletiva, os participantes da pesquisa concluem que “os conhecimentos construídos na academia se somam ao exercício sistemático na sala de aula” (AMARAL et al., 2015, p. 07).

Ainda sobre coletividade, apresento Garbosa (2017) quem busca compreender o Pibid como um dispositivo para a formação docente em grupo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nessa análise autobiográfica a autora entende o Pibid a partir do trabalho em grupo como acolhedor e integrador de pessoas com múltiplas trajetórias “possibilitando uma formação na cultura profissional, marcada pelo compromisso, com princípios balizados na inclusão, no respeito e na superação de limites” (GARBOSA, 2017, p. 02).

Segundo Garbosa (2017):

A aprendizagem da docência se constitui em um processo longitudinal, envolvendo a apropriação de saberes e habilidades, inerentes à condição de ser professor, além de disposições que incluem o conhecimento de área, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe, bem como o compromisso social. (GARBOSA, 2017, p.02 apud NÓVOA, 2009).

A autora considera a formação “como uma dinâmica do indivíduo agregada a uma dinâmica social, visto que as aprendizagens são elaboradas e ressignificadas em contextos, envolvendo mediações com o outro ou com o próprio conhecimento” (GARBOSA, 2017, p. 05), reconhecendo que a formação docente, ao considerar a diversidade humana, há de se compreender “os limites de cada um, seja na singularidade ou no trabalho colaborativo” (GARBOSA, 2017, p. 07).

Garbosa (2017) considera o Pibid como uma possibilidade de compromisso com a educação e entende que “esta formação tem como princípio o que entendemos como compromisso ou responsabilidade social” (GARBOSA, 2017, p. 11). A autora destaca que, a partir do Programa, foi possível verificar:

uma formação com uma forte presença da prática pedagógica, com a inserção dos licenciandos em situações concretas, em contextos de trabalho profissional, aproximando educação básica e educação superior, e assim transformando as escolas em espaços de formação permanente de docentes. (GARBOSA, 2017, p. 12).

A pesquisa de Araújo, Amorim, Limeira, Santos e Nascimento (2017) foi desenvolvida a partir de uma reflexão sobre suas experiências como bolsistas do Pibid Música da Universidade Federal da Paraíba. Juntamente à supervisora, os autores elaboraram um relato que teve por objetivo “discutir as atuais perspectivas que têm estruturado o processo de formação de professores de música na elaboração de seu saber-fazer docente em situações diversas de sua carreira profissional” (ARAÚJO et al., 2017, p. 01).

Baseados em suas experiências, a partir de reflexões e discussões sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar, compreenderam que a inserção nesse contexto possibilitou a transformação, não somente da prática docente, mas também da realidade da escola municipal de João Pessoa (PB). Com a chegada de um grupo de dez pibidianos/as e uma nova professora numa escola municipal, houve uma recepção onde os/as bolsistas apresentaram-se à equipe escolar, criando ali um vínculo e maior receptividade. Assim, em todos os eventos que a escola desenvolvia, os/as bolsistas estavam envolvidos/as com apresentações musicais deles e dos alunos participantes dos seus projetos, destacando a importância da música para os alunos que apreciavam participar das aulas de música.

Concluem sua pesquisa apontando mudanças evidentes como a qualidade na regência das aulas realizadas pelos/as bolsistas “além da forma em lidar com as questões extramusicais que fazem parte do exercício da docência como, por exemplo, toda a complexidade existente na teia de relações que fazem parte do cotidiano escolar” (ARAÚJO et al., 2017, p. 06).

Pires (2015), apresenta um estudo sobre as possibilidades que o Pibid traz para a construção da ética profissional e por consequência uma profissionalidade emergente. A pesquisa tem como objetivo compreender os conhecimentos profissionais declarados por 49 licenciandos participantes do Pibid Música nos cursos de licenciatura no estado de Minas Gerais. A autora dialoga com os autores e suas teorias sobre a profissionalidade docente compreendendo-a como algo específico da ação docente como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas de atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (PIRES, 2015, p. 39 apud SACRISTÁN, 1995, p. 64). A partir de Jorro (2011) a autora aponta como sendo “a primeira construção do ser profissional, que se dá na formação inicial do aluno ao relacionar-se com o mundo do trabalho” (PIRES, 2015, p. 50). Deste modo, com base nas pesquisas destes pensadores, Pires (2015) forma o seu conceito de profissionalidade emergente como:

o conjunto de comportamentos, conhecimentos, gestos e atitudes que emergem na interação entre a universidade e os espaços de atuação profissional, ao longo da formação inicial, e que se (re)constróem mediante a reflexão ética sobre a ação

docente. Equivale a uma primeira profissionalidade, que se constrói na relação do licenciando em formação com o campo do trabalho, por meio da mobilização de expertise e de conhecimentos éticos necessários ao exercício profissional (PIRES, 2015, p. 51).

Dos diversos conhecimentos destacados pelos licenciandos o conhecimento instrumental “foi apontado como possibilidade para despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da música” (PIRES, 2015, p. 54). Já o conhecimento pedagógico geral surgiu a partir dos diálogos sobre planejamento das aulas e de estratégias de ensino, destacando que “o planejamento da aula foi considerado por eles necessário e importante para a condução do processo de ensino e aprendizagem” (PIRES, 2015, p. 54). Além de considerar o planejamento uma parte importante desta prática, buscam ter “cartas na manga” ou um “plano B” quando aquele planejamento não se desenvolve da maneira pensada anterior a aula. A autora evidencia através das falas dos/as bolsistas “o conhecimento sobre os alunos com relação às suas características e mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem” (PIRES, 2015, p. 55). Finalizando, a autora demonstra que o Pibid é uma parte importante para a construção da docência, a partir das convivências com outros saberes e comportamentos dentro da realidade escolar. Menciona que a inserção, nesse contexto, possibilita:

[...] a desconstrução de preconceitos e resistências que afetam a escolha e atuação profissional do professor de música. O conhecimento ético da realidade em que se vive traz à tona questões fundamentais tais como inclusão, exclusão, diferença, diversidade e a relação ética com o outro e com o conhecimento esta que está em constante desenvolvimento (PIRES, 2015, p. 59).

A dissertação de mestrado de Nascimento (2015), desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sobre o Pibid Música é uma pesquisa voltada para uma análise da articulação de saberes docentes que o subprojeto de música do PIBID/UFRN proporciona no processo formativo docente dos bolsistas participantes. O subprojeto de música investigado nesta pesquisa teve como objetivo estimular a prática da iniciação à docência aos discentes, através do trabalho em equipe com professores de escolas públicas da cidade de Natal. O processo de desenvolvimento do Pibid foi realizado de acordo com os objetivos de elevar a qualidade de ensino nas escolas através do incentivo das práticas em sua iniciação à docência. Segundo Nascimento (2015), além de ações que puderam ampliar e articular estratégias para o ensino de música, os/as bolsistas construíram materiais didáticos propiciando novas experiências metodológicas e tecnológicas, pois os/as pibidianos/as encontravam nas escolas escassez de material pedagógico-musical.

A autora reconheceu que, além da prática musical, o Pibid possibilitou o fomento à pesquisa e a produção de conhecimentos por parte dos envolvidos a partir do incentivo financeiro para participação em congressos, conferências, encontros e fóruns de educação musical. Sobre a construção da identidade docente, Nascimento (2015) afirma que aconteceu a partir do sentimento de pertencimento oportunizado pela atuação no Pibid. A sua pesquisa constatou que o Pibid “atua como um mediador entre o futuro professor e sua formação profissional, proporcionando, por meio da inserção do licenciando no espaço escolar, a aquisição e mobilização dos saberes docentes que norteiam a prática profissional do professor” (NASCIMENTO, 2015, p. 138), reconhecendo que as histórias de vida dos bolsistas influenciaram no momento de opção por esta carreira ligada à música e à docência.

Foram identificados como saberes da docência “a atenção com a aprendizagem humanizada do aluno por parte do professor, a prática reflexiva, o conhecimento de mundo, a ética profissional e o domínio dos conhecimentos específicos” que, segundo os participantes da pesquisa, são parte da formação de um professor. Nascimento (2015) finaliza afirmando que o Programa cumpre seu papel formativo e de fortalecimento da área da Educação Musical.

Ao abordar as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores como licenciandos bolsistas, Rausch e Frantz (2013) desenvolveram uma pesquisa a partir da análise de memoriais narrativos produzidos por bolsistas do Pibid, com participação de 60% de integrantes do Programa, implementado na Universidade Federal de Blumenau (FURB) em 2013. A pesquisa teve o envolvimento de bolsistas discentes de música além de diversas áreas que o Programa contemplava na FURB. Os autores citam diversos pontos de desenvolvimento no qual o/a bolsista percorre, percebe e desenvolve durante sua atuação no Programa como o amadurecimento profissional docente a partir do aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar, compreendendo que:

[...] a formação inicial não dá conta, sozinha, de formar um profissional preparado para exercer a complexa função docente, entretanto, ela tem um papel fundamental na inserção do profissional no campo de trabalho. [...] que a experiência adquirida pelos licenciandos bolsistas participantes [...], contribui para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua profissão docente (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 628).

A valorização da profissão docente foi outro ponto que evidenciaram em sua pesquisa e surge no momento em que o/a bolsista passa pela adaptação e conscientização das condições deste trabalho. O processo de reflexão da prática docente se constitui “no momento em que a prática é tomada como objeto de reflexão, acontece a reflexão sobre a ação, que se refere a uma ação mais sistemática que permite análise e a reformulação da prática”

(RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 630). Nesta linha de pensamento, os autores também identificaram a formação de um/a professor/a pesquisador/a através da socialização de seus novos conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir da prática, bem como a formação de um/a professor/a leitor/a. Outro ponto percebido foi a aprendizagem de novas metodologias de ensino contribuindo para a qualificação do ensino e também do trabalho colaborativo, demonstrando que os acadêmicos participantes desta pesquisa reconhecem o Programa como promotor de conhecimentos a partir da troca de experiências, valores e saberes que não podem ser desenvolvidos de maneira individual. Rausch e Frantz (2013) recomendam o aprofundamento e análise das contribuições do Pibid para cada subárea específica, reconhecendo o fato de que seria importante entender outros segmentos participantes do Programa, como supervisores e coordenadores.

Com o desenvolvimento e implementação do Pibid em crescimento exponencial, Júnior e Costa (2015) buscaram conhecer a atuação do Programa nos cursos de licenciatura em música no Brasil, baseando-se nos quantitativos de bolsas e subprojetos aprovados. Os autores tomaram como variáveis as regiões, categoria das IES, área de conhecimento dos cursos e a formação acadêmica do/a coordenador/a de área. Os autores tiveram acesso a documentos fornecidos pela Capes, como listas de instituições e áreas de licenciaturas participantes do Pibid; relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas; relatórios de pagamentos dos bolsistas referentes ao período de 05/2013 a 01/2015; e os currículos Lattes dos coordenadores de cada subprojeto de música desse mesmo período. A partir disso realizaram a soma dos subprojetos por região, categoria de IES e área de conhecimento dos cursos que têm o Pibid, além da categorização da formação dos professores coordenadores. Júnior e Costa (2015) atentam para o aumento das licenciaturas voltadas para as linguagens específicas nos anos 2000 indicando que novas perspectivas para formação de professores de Artes estavam surgindo. Constataram que, na busca por:

[...] potencializar a competência dos professores (não apenas de música, mas também de outras áreas do conhecimento), o Governo Federal criou programas de incentivo à docência como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), ambos visando a melhoria da qualidade do corpo docente no Brasil (JÚNIOR; COSTA, 2015, p. 37).

Júnior e Costa (2015) indicam que a partir do momento de implementação do Programa, em 2009, até 2013 houve um grande crescimento refletindo conseqüentemente em seu investimento, identificando que de 2.997 subprojetos, a Pedagogia foi a que aprovou a maior quantidade, seguida de Matemática, Biologia, Letras Português e Química, sendo as

únicas áreas com mais de 200 subprojetos pelo país. A área da Música ficou entre 50 a 100 subprojetos superando as demais linguagens artísticas, fato que, segundo os autores, pode ter ocorrido em função da Lei nº 11.769/08, mas indicam que estudos mais aprofundados devem ser realizados. A partir destes resultados, Júnior e Costa (2015) problematizam o perfil de formação de acordo com que o programa exige:

Observa-se que esse regulamento não estabelece a exigência da licenciatura como item obrigatório para contratação do coordenador. Ao contrário disso, leva em consideração a experiência docente do candidato, estabelecendo uma relação com atividades pedagógicas que supostamente seriam capazes de conceder o suporte necessário para a condução do trabalho (JÚNIOR; COSTA, 2015, p. 45).

Para finalizar esta pesquisa, observaram que “a música superou outras importantes áreas do conhecimento [...] em subprojetos aprovados e bolsas de Iniciação à Docência (ID) concedidas, sendo a linguagem artística a mais contemplada” (JÚNIOR E COSTA, 2015, p. 46). Os autores esperam que os professores consigam efetivar a música como disciplina curricular não apenas por lutas políticas, mas através das práticas, demonstrando a importância para a educação e para a formação integral do ser humano. Defenderam também, a valorização da licenciatura como formação básica para atuação do coordenador de área/subprojeto.

No intuito de conhecer mais sobre o Pibid e o Parfor, Montadon (2012) desenvolveu sua pesquisa apontando semelhanças e diferenças entre os programas através de seus objetivos e relações com os cursos de licenciatura em geral. A autora conta que o MEC e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, em abril de 2007, propuseram diversas ações e programas em continuidade às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e que a partir do momento em que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ficou responsável pelas ações referentes à formação de professores de educação básica e ampliou ações de formulação de políticas públicas. Esta ação foi consolidada no decreto nº 6755 em janeiro de 2009, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regularizando a Capes no estímulo a programas voltados à qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada.

Montadon (2012) relata que a Fundação Carlos Chagas evidenciou que as Licenciaturas não estavam oferecendo conhecimentos e habilidades consideradas necessárias ao enfrentamento das complexas tarefas exigidas pelo contexto escolar, argumentando que o propósito de “programas como o Pibid e o Prodocência pode ser entendido [...] como uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático” (MONTADON, 2012, p.



51). De acordo com isto, o Pibid busca inserir discentes que cursam licenciatura, nas “atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras” (MONTADON, 2012, p. 51).

Instituído pelo MEC, CAPES e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 2007 e implementado em 2008, com o seu evidente destaque, o Pibid consolidou-se em 2010 como uma Política de Estado. Montadon (2012) também descreve sobre o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que objetiva elevar a qualidade dos cursos de Licenciatura. Com esta ação esperou-se que os projetos investissem na análise de seus cursos analisando problemas, fragilidades e desenvolvendo propostas de superação dos mesmos. O Prodocência foi criado em 2006 e lançado em 2007, sendo gerido pela Capes em 2008, não oferecendo bolsa, apenas verba de custeio. A autora, em suas conclusões identificou que os resultados dos dois Programas são encorajadores e que comportam um sucesso inegável.

Nos seus resultados, Montadon (2012) levanta alguns questionamentos ao refletir sobre a necessidade de Programas como o Pibid, considerando que os cursos de licenciatura abordam momentos de estágio supervisionado para desenvolvimento do/a licenciando/a em sua área de conhecimento. A autora compreende o sucesso dos dois Programas analisados em sua pesquisa e espera que as experiências nos projetos, bem como seus resultados positivos possam “ser integradas de forma permanente aos currículos dos cursos de licenciaturas, atingindo o objetivo maior dos programas que é a oferta de uma formação de qualidade aos futuros professores da educação básica” (MONTADON, 2012, p. 58).

Felice e Cesar (2018), discutem sobre as concepções da música na escola pública a partir dos Programas Residência Pedagógica e Pibid, analisando como foi implementada a inserção da música na escola tendo como base a Lei nº 11.769/08 que trouxe a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo para o currículo escolar. A partir de concepções da área, dentro da disciplina de Artes, voltadas para entretenimento ou elemento socializante e terapêutico, Felice e Cesar (2018) discorrem sobre a ideia de que a música não é vista com seriedade dentro do sistema escolar, complementando que “quando exalta-se o caráter facilitador para aprendizagem de outras disciplinas e competências, citando como exemplo as afirmações de que a música auxilia na aprendizagem de matemática ou na leitura, muitas vezes o foco deixa de ser a aprendizagem musical em si” (FELICE; CESAR, 2018, p. 03). Os autores entendem que aprender música “não deve ser pensado apenas para a formação de músicos profissionais, mas como um importante meio para aumentar o acesso cultural e contribuir para a socialização [...] na escola” (FELICE; CESAR, 2018, p. 05).

Após algumas instabilidades nos recursos económicos do Pibid reverberou o movimento Fica Pibid onde o FORPIBID em 2016 destacou seu compromisso de formar mais e melhores professores para todas as áreas de ensino. Com a continuidade do Programa, voltado para a primeira metade do curso de licenciatura, foi criado o PRP que aconteceria na segunda metade. Felice e Cesar (2018) entendem o PRP como mais um segmento tecnicista com o foco no/a licenciando/a ao observar que em seus objetivos não se contempla “a reflexão do fazer pedagógico, nem o espaço para a realização de atividades que visam criação, conexão interdisciplinar e diversidade” (p. 08). Sugerem que, diferente do Pibid, “a residência pedagógica volta a trancar professores dentro de uma sala de aula com carteiras estrategicamente organizadas em fileiras, limitando a visão do aluno à lousa e a possibilidade do professor, ao giz” (p. 11). Os autores encerram sua pesquisa dizendo que “será necessário esperar alguns anos para poder analisar de fato o impacto que esse novo programa teve na formação docente e na música dentro da escola pública” (FELICE E CESAR, 2018, p. 12).

Nesta outra perspectiva Ferreira e Siqueira (2020) falam sobre a importância que o PRP proporciona ao unir a teoria e a prática na formação inicial docente, estes que elas consideram eixos indissociáveis e complementares no processo de formação. A metodologia deste estudo tinha como base a pesquisa bibliográfica, iniciando por uma análise de autores que abordam o desenvolvimento e a formação docente, com foco nas práticas pedagógicas ofertadas por cursos de licenciatura evidenciando a problemática referente à teoria e a prática. A partir de Nóvoa, as autoras apontam perspectivas que propiciam a criação de espaços para discussão, troca e reflexão sobre a prática pedagógica, reconhecendo que esta ação é necessária durante o trabalho docente a fim de obter respostas às problemáticas intrínsecas da prática pedagógica. Portanto, sendo necessária uma proposta de formação inicial que atenda a essas exigências, as autoras indicam o PRP, como dispositivo fomentador destas atividades.

Ferreira e Siqueira (2020) reconhecem a capacidade do PRP de colaborar com a prática acadêmica e com o cotidiano das escolas de educação básica, evidenciando a busca na melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem de ambos os lados.

Finalizando, trago um texto de Nóvoa (2009) voltado para a formação de futuros professores construída dentro da profissão. O autor aponta que apesar da necessidade de mudança que sentimos, não sabemos ao certo qual rumo a ser definido e diante disso “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 27). Ao mencionar as incontáveis competências do que é ser um “bom professor” (grifos do autor), Nóvoa (2009) sugere um conceito mais “líquido” (grifos do autor) e menos “sólido” (grifos do autor) da persona docente, rompendo debates vindos do século XX

saturados sobre a temática. Este conceito “pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29). Os cinco aspectos desse novo conceito são: o conhecimento, a cultura profissional, o “tacto pedagógico” (grifos do autor), o trabalho em equipe e o compromisso social.

O conhecimento ocorre através das práticas docentes que conduzem o/a aluno/a à aprendizagem, este aspecto é destacado por Nóvoa (2009) como imprescindível para que todos os outros aconteçam. A cultura profissional compreende a profissão integrada no conhecimento dos sentidos da instituição escolar e aprendizado com os colegas mais experientes. O tato pedagógico menciona a capacidade serena de conquistar os/as alunos/as para o trabalho escolar, apontando que “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 31). O trabalho em equipe diz a respeito do exercício profissional que “organiza-se cada vez mais, em torno de ‘comunidades de prática’ [...] no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (idem p. 31). E o quinto aspecto, se refere ao compromisso social que converge no sentido de princípios e valores da inclusão social e diversidade cultural.

Sendo assim, o autor aponta três momentos de formação, baseado nas configurações de políticas europeias, sendo o Mestrado definido como grau acadêmico para se tornar um/a professor/a. Esses três momentos são a graduação inicial numa disciplina específica, o mestrado em ensino e um período de introdução profissional. Diante disso, o autor sugere propostas concretizando seu pensamento sobre o segundo e terceiro momentos deste percurso docente.

A primeira destas propostas envolve as práticas onde “a formação de professores deve assumir uma forte componente “*práxica*” (grifos do autor), centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 32). A segunda proposta, como ele refere sendo a melhor argumentação desenvolvida neste livro, aponta que os professores mais experientes têm sido afastados dos programas de formação de novos professores, diferente de outras áreas como engenharia ou medicina, por exemplo. O autor compreende que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). A terceira proposta envolve a parte pessoal da profissão, aqui o autor recomenda “uma atenção especial as dimensões pessoais da profissão docente” (NÓVOA, 2009, p. 38), trabalhando a capacidade de relação e comunicação que define o “tacto” pedagógico. A quarta proposta envolve a valorização do “trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola” (p. 40). A quinta proposta se

refere ao público, indicando que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p. 42).

O autor conclui seu capítulo identificando as cinco propostas que definiriam um “bom professor” (grifos do autor). Aponta que na Europa ao menos estão encaminhando-se para a formação em três momentos e finaliza advogando por uma profissão construída dentro da mesma, ou seja, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 45).

A partir destas leituras compreendi que no Brasil existem programas voltados para a formação focada na prática em vista da melhora da educação básica no país, contribuindo não só para os bolsistas participantes destes Programas, mas para a sociedade como um todo. Entretanto, a partir da visão de Nóvoa percebo que ainda temos ajustes a serem feitos dentro da formação docente, levando o/a profissional para uma melhor qualificação e iniciação na carreira. Não é meu intuito, enquanto pesquisadora, realizar um comparativo entre modelos educativos de formação inicial do professor entre contextos sociais, econômicos e políticos tão diferentes e distantes (Brasil/Portugal), mas torna-se necessário entender que as políticas públicas que definem as mudanças e os rumos da educação no Brasil devem ser construídas em diálogo com a sociedade e olhando para as necessidades de cada realidade, inspirada em modelos que podem ser um potencial de transformação educativa local.

Ainda assim, buscando compreender mais sobre os impactos do PRP nas revistas e anais que abordam a área da Educação Musical como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), foram poucos os relatos e pesquisas encontrados, que tratam sobre o PRP e aprimoramento dos/as licenciandos/as. Portanto, foquei a leitura em Programas como o Pibid e selecionei as pesquisas que trazem maior conteúdo para esta pesquisa auxiliando na compreensão destas políticas que estão envolvidas na Política Nacional de Formação de Professores e que dialoguem com a área de educação musical. Contudo, reconheço e é evidente que Programas como o Pibid e PRP são importantes para a primeira inserção de um futuro professor de música (e da Música) no seu campo de trabalho baseada principalmente nos últimos argumentos de Nóvoa (2009).

#### 4. JUSTIFICATIVA E PERGUNTAS NORTEADORAS DESTA PESQUISA

A partir da revisão de literatura, o desenvolvimento desta pesquisa pretende abranger reflexões acerca da formação inicial de futuros professores de música, que tiveram acesso aos desafios cotidianos dentro de três escolas de educação básica de Bagé/RS, por meio do PRP. Estas escolas são públicas e compreendem o ensino fundamental e ensino médio, sendo que uma é de ordem estadual e as outras duas são municipais.

Com a implementação do PRP no curso de Música/Licenciatura foi notória a movimentação e expectativa dos/as discentes em relação à atividade. Percebo que o PRP veio para proporcionar uma maior inserção dos/as licenciandos/as no âmbito das escolas de educação básica buscando oportunizar, conseqüentemente, um maior desenvolvimento na formação dos/as discentes, pois de acordo com Júnior e Costa (2015):

O estágio supervisionado tem sido historicamente apontado como o único momento em que o educando tem a oportunidade de conhecer e vivenciar o seu campo de atuação, mas que não o torna [totalmente] competente e preparado para exercer sua profissão (JÚNIOR; COSTA, 2015, p.36).

Acredito que, através do PRP, os/as discentes estão tendo a possibilidade de uma qualificação na aprendizagem do fazer docente, considerando que entram em contato intenso com as práticas escolares ainda na metade do curso. A partir desse contato com o cotidiano escolar, é possível que seja percebida, então, a realidade daquele ambiente e que haja um amadurecimento profissional gradativo na formação docente. Nascimento (2015), em consonância com esta ideia, entende que:

(...) para que a prática docente em Música seja significativa e eficaz para todos os envolvidos no processo educacional, é necessário que o educador musical possa estabelecer conexões entre os saberes adquiridos durante a sua formação. Para isso, é essencial que este seja inserido em todos os espaços de formação, como também nos de atuação (NASCIMENTO, 2015, p. 20).

Desta maneira, a escola-campo pode ser caracterizada e compreendida como um espaço inicial de entrada para a profissão de educador/a. É importante ressaltar que, não basta o/a licenciando/a realizar práticas educativas através de estágios e políticas públicas voltadas à formação de professores, mas deve-se compreender fazer parte da realidade escolar, vivendo todos os aspectos que a constroem e capacitam. Rausch e Frantz (2013) valorizam o trabalho colaborativo, advindo da imersão na escola que proporciona aos/às acadêmicos/as residentes:

[...] uma troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que sabem e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 637).

Outra justificativa pertinente para a realização desta pesquisa está apoiada na reflexão de que uma política pública, desenvolvida dentro do cotidiano escolar, voltada para a educação e visando a qualificação/valorização dos/as futuros/as professores/as, pode(rá) ter uma melhora significativa. De acordo com a visão de Nascimento (2015), “a melhoria da qualidade na educação brasileira passa também pela qualificação profissional do professor” (p. 41).

Junto ao Programa a escola tem um importante papel para a formação e qualificação dos/as licenciandos/as, além da participação das preceptoras. Retomo as palavras de Rausch e Frantz (2013), onde eles mencionam que “a escola torna-se protagonista nos processos de formação dos licenciandos e os professores experientes tornam-se co-formadores de futuros professores” (p. 625). Assim sendo, almejo que este trabalho venha a contribuir de maneira relevante para o fortalecimento do PRP no que diz respeito ao cumprimento de seus objetivos em relação à formação, voltada para a prática e vivências dentro de uma escola de educação básica.

Como mencionado anteriormente, o que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foi a busca de uma inserção intensa e profunda dos/as discentes do curso de música nas escolas públicas de Bagé a partir do PRP. Com base na revisão de literatura apresentada no capítulo anterior e o conhecimento dos objetivos do programa busquei responder a alguns questionamentos: como as escolas, através das preceptoras, percebem, compreendem e acolhem o PRP bem como seus residentes dentro do ambiente escolar? E de que maneira o PRP reflete nos cotidianos dos residentes?

## **5. OBJETIVOS**

A partir do conhecimento dos objetivos do PRP e da aproximação a outros trabalhos e pesquisas realizadas sobre esta temática e discutidas na revisão de literatura deste estudo, os objetivos que delimitam os percursos a serem abordados na presente pesquisa são:

### **6.1 Objetivo geral**

Compreender quais os resultados e impactos da implementação e desenvolvimento do PRP para os/as residentes e preceptoras participantes do subprojeto de Arte do curso de Música/Licenciatura da UNIPAMPA.

### **6.2 Objetivos específicos**

- Conhecer aspectos percebidos na formação pedagógica dos/as residentes a partir da inserção no contexto escolar bajeense;
- Conhecer as vivências sociais escolares e/ou musicais dos/as residentes e preceptoras;
- Identificar como o PRP é entendido pelas escolas-campo e comunidade a partir das preceptoras;
- Analisar e compreender a atuação na docência evidenciando o desenvolvimento de um/a futuro/a professor/a de música a partir do PRP;
- Revelar quais contribuições o PRP proporcionou para a formação continuada das preceptoras.

## 7 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. A produção de dados se deram com base na realização de dois grupos focais. A seguir, descrevo cada uma das dimensões presentes nesta metodologia de pesquisa.

### 7.2 A pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2011) descrevem a abordagem “como uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e que consiste em práticas materiais interpretativas na busca por tornar o mundo visível, visando reconhecer este mundo através de “notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros, e lembretes para a pessoa” (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3 apud CRESWELL, 2014, p. 49). Neste sentido, “tornar o mundo visível” trata-se sobre mostrar a realidade e compreender o PRP no contexto do subprojeto de Arte do curso de Licenciatura em Música, permitindo construir:

[...] uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3 apud CRESWELL, 2014, p. 49).

Na visão de Creswell (2014) a pesquisa qualitativa “começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo de problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social humano” (CRESWELL, 2014, p. 49). Neste caso, o “problema” ou o contexto a ser estudado é em como os/as residentes e preceptoras percebem as implicações que o PRP trará para seu dia a dia, apresentando, nos resultados finais desta pesquisa:

[...] as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 49).

Creswell (2014) também indica o momento apropriado em que se deve utilizar a pesquisa qualitativa e aponta que “conduzimos a pesquisa qualitativa porque precisamos de uma compreensão *complexa* e detalhada da questão” (CRESWELL, 2014, p. 52, grifos do autor), completando que ao conduzirmos esta abordagem “desejamos dar poder aos indivíduos



para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder, que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo.”

Com a utilização deste método Silveira e Córdova (2009) explicam que não se deve “quantificar os valores e as trocas simbólicas [...] pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Além disso, os autores descrevem que o/a pesquisador/a “é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Nesse sentido, por ser residente e ao mesmo tempo pesquisadora, minha aproximação ao PRP será uma oportunidade de observar e analisar a realidade desde estas duas perspectivas.

Relacionada à tarefa de um/a pesquisador/a qualitativo, o ideal:

[...] não é recolher dados ou provas para confirmar ou rejeitar hipóteses preestabelecidas sobre o objeto investigado. Mas, sim, fazer construções explicativas enquanto pesquisam, à medida que os dados particulares e recolhidos vão se agrupando num processo de construção de inter-relações (VILELA, 2003, p. 460 apud PIRES, 2015, p. 57).

A partir destas abordagens, compreendi diversas maneiras para desenvolver uma pesquisa qualitativa, levando em consideração a interpretação e significados de diversos ângulos de uma mesma perspectiva/visão da realidade escolar.

## **7.2 Técnicas de pesquisa**

### **7.2.1 Grupos focais**

A técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada e relacionada a abordagens qualitativas. Gatti (2012) aponta que para a escolha dos participantes de um grupo focal as pessoas “devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2012, p. 7). Nesse sentido, os/as participantes desta pesquisa foram os/as residentes e as preceptoras do PRP. Segundo Morgan e Krueger (1993, apud GATTI, 2012, p. 08), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. Gui (2003) aponta que “no grupo focal não se busca o consenso e sim a pluralidade de idéias” (GUI, 2003, p. 140), entendendo que o/a pesquisador/a assume o papel de moderador/a a partir dos tópicos que

oferece, dando espaço a “um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões [...]” (GUI, 2003, p. 140). Gatti (2012) completa sugerindo que grupos focais possibilitam “ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas” (GATTI, 2012, p. 9), a partir de uma compreensão de “processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes” (GATTI, 2012, p. 11).

Considerando essas características, ao realizar os grupos focais, pude compreender as diferentes perspectivas relacionadas ao desenvolvimento e impactos do PRP nos cotidianos das pessoas que vivenciam e fazem parte desta realidade, uma vez que o momento possibilitou que elas expressassem suas ideias e sentimentos relacionados ao PRP dentro dos grupos focais.

Realizei dois grupos focais, um com os/as residentes e outro com as preceptoras. O grupo focal com as preceptoras do PRP aconteceu a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas abertas que destinassem à conversação (ver Apêndice C). O contato com as preceptoras foi através de e-mail, porém conversamos sobre a organização dos horários através de um aplicativo de celular. Agendamos o encontro no dia 17/10/2019, às 19 horas, na loja em que uma das preceptoras é proprietária na cidade de Bagé. Esse grupo focal teve 1 hora de duração. Durante a realização do grupo focal, só estiveram presentes duas preceptoras, das três convidadas a participar da pesquisa. Este fato não impossibilitou o desenvolvimento das atividades elaboradas para aquele momento, apesar de reduzir de certa forma as possibilidades de refletir sobre as questões que esta preceptora poderia contribuir.

O contato com os/as participantes aconteceu através da professora orientadora no âmbito da universidade, quem cedeu espaço do encontro semanal com os/as residentes para a realização do grupo focal. Assim, o grupo focal com os/as residentes aconteceu na sala 4307, no campus Bagé, no dia 21/10/2019, das 15h20min. às 16h55min., com a duração da gravação de 1 hora e 31 minutos. Foram 14 residentes participantes que conversaram a partir das perguntas formuladas no roteiro (ver Apêndice B). Tanto as preceptoras quanto os/as residentes escolheram pseudônimos para sua identificação ao longo deste trabalho. Nesse sentido, todos/as assinaram os termos de concessão de direitos do uso de imagem e voz. (ver Apêndice A). Após a realização dos grupos focais, foram realizadas as transcrições manualmente.

Com a análise de dados concluída, compreendem-se as seguintes categorias: perfil dos/as participantes; a inserção no PRP; a participação no Programa; entre a teoria e a prática; as relações interpessoais e as atividades vivenciadas; residentes e escola: formação inicial do futuro professor de música.

## 8 ANÁLISE DOS DADOS

A construção da análise dos dados foi realizada a partir da produção dos dados obtidos na realização do GF1 e GF2. Após a transcrição do material, realizei a leitura do mesmo e comecei a identificar categorias. Para organizar as mesmas utilizei uma tabela para identificar e categorizar os depoimentos de cada um dos participantes dos grupos focais. Ao todo foram mais de 40 categorias as quais, durante uma orientação, foram organizadas criando um esqueleto manual com fichas referentes às categorias além de realizar um filtro para agrupar as que mais se comunicavam. A partir desse esqueleto, a leitura analítica dos dados resultantes dos grupos focais ficou mais acessível e, assim, foram definidas as categorias que deram origem aos seguintes tópicos ou assuntos:

- a) Perfil dos/as participantes;
- b) A inserção no PRP;
- c) A participação no PRP;
- d) Diferentes experiências;
- e) As relações interpessoais;
- f) A relação dos/as residentes com os/as alunos/as e a escola.

### 8.2 Perfil dos/as participantes

No início do grupo focal com as preceptoras e com os/as residentes, foram feitas apresentações que continham nome, idade e formação acadêmica. Ficou aberta a possibilidade dos/as residentes e preceptoras escolherem o uso de pseudônimos, sendo assim, de acordo com os pseudônimos escolhidos pelas preceptoras vou denominar uma como Oito, pois disse que esse era o seu número da sorte, e a outra preceptora como a Verde, por ser a sua cor preferida. As duas preceptoras estão na faixa dos 40 anos. Oito teve sua formação acadêmica em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp/Bagé), Pós-Graduação em Mídias e Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestrado em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Verde tem graduação em Artes Visuais pela UFPEL, graduação em Pedagogia e especialização em Tecnologias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Oito foi preceptora na escola municipal e Verde foi a preceptora na escola estadual.

Como colocado no termo de concessão de direitos do uso de imagem e voz, utilizarei os pseudônimos referentes aos/as residentes, escolhidos por eles/as. Sobre o perfil dos/as

residentes a maioria está entre os 20 e os 30 anos e a maior parte dos/as residentes está na sua primeira formação acadêmica e musical, mas alguns residentes comentaram sobre suas formações anteriores como o Odair José que destaca ter cursado piano erudito no Instituto Municipal de Belas Artes/RS (IMBA); o Ovelha veio do Projeto Guri de São Paulo. O Barela compartilhou suas experiências vividas na Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) no Rio de Janeiro, porém por ter uma vida muito itinerante, sempre participou de pequenos cursos durante sua vivência como músico profissional. Vitor teve sua primeira graduação em Gestão Ambiental na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e especialização em Educação anteriores ao curso atual. Alguns residentes foram direcionados para uma escola de segmento Estadual e outros para duas escolas de segmento Municipal. Além disso para maior compreensão de quantos/as residentes participaram do GF2, apresento um quadro com seus respectivos pseudônimos.

Tabela 1: Os/as residentes

<b>Pseudônimos</b>
Andreivis
Barela
Carcará
Carol
Clóvis
Feliz
Maumau
Nexus
Odair José
Ovelha
Ruan
Simone
Thaís
Vitor

Fonte: elaborado pela autora (2020)

### **8.3 A inserção no PRP**

Para compreender a participação no PRP, indaguei aos/as participantes dos grupos sobre os motivos que os/as levaram a se inscrever. A Simone foi a primeira a falar:

Eu comecei por ter uma oportunidade de formação e também pelo valor da bolsa e pra reduzir, pra não ter que fazer os estágios aqui, né, porque já ia abonar os estágios. [...] (Simone, GF2, l. 81-82).

Assim como a Simone, em relação à questão financeira, o Maumau e o Nexus também apontaram este fator como contribuinte para a participação no PRP:

Maumau: É, eu fui mais pela questão financeira também e descobri como que era assim, realmente, que ia acontecer, tá sendo interessante.

Nexus: Eu também, inicialmente pela questão financeira. (GF2, l. 83-85).

Além da Simone, Nexus e Maumau, outros/as participantes também relataram a importância do auxílio para realizarem a inscrição. Já a preceptora Oito relatou que o motivo de ter se inscrito no PRP foi por já ter um contato anterior com alguns/mas residentes que passaram pela escola em fase de estágio supervisionado:

Eu escolhi porque eu já trabalhava há bastante tempo com o pessoal da música dentro da escola né?! [...] (Oito, GF1, l. 42-43).

A escola da Oito foi parceira do Curso em inúmeros projetos, tanto desenvolvidos dentro da escola, quanto desenvolvidos na própria Unipampa, por conta da proximidade geográfica com a universidade. Além disso, há alguns anos, a escola recebe estagiários/as para realizarem as suas intervenções pedagógicas. A preceptora Verde relatou que foi um convite da direção da escola, através da outra professora de Arte, que também se inscreveu como preceptora<sup>6</sup>. As duas se uniram e buscaram se inscrever no PRP, relatando que já tinham um contato anterior com alguns/mas discentes do curso de Música através dos estágios supervisionados realizados nos anos anteriores na escola:

A nossa escola foi... foi há... foi um convite no caso da direção. Partiu da direção da escola, eu nem sabia, pra ser preceptora, eu nem sabia do Programa e a partir dela que eu que a gente soube, né, no caso eu e a Roseli que está mais... do Programa. E daí eu... E a partir daí lá também tinham os residentes... tinham os estagiários de Música que eu também já conhecia um pouquinho do..da faculdade lá e dos estagiários que faziam.. há que estavam na escola e aí por isso que eu me candidatei também (Verde, GF1, l. 48- 53).

Pelo edital da Capes, as secretarias deveriam indicar as escolas que poderiam participar do PRP. Para a inscrição como preceptoras do Núcleo Arte foram indicadas, pela Secretaria Municipal de Educação de Bagé (SMED), duas escolas municipais e pela Secretaria de

---

<sup>6</sup> A preceptora, em meados de 2019, se aposentou, desligando-se, assim, do Programa.

Educação - CRE 13 (SEDUC), duas escolas estaduais. Por isso, a professora Verde ficou sabendo do PRP através da escola.

De acordo com os relatos de alguns/mas residentes, muitos/as não sabiam ao certo o que poderia acontecer durante a sua participação, afinal de contas, era a primeira vez que o PRP era ofertado e a primeira vez que o curso participava deste tipo de Programa. Autores como Leite, Candusso e Carvalho (2015) indicam a inserção do Pibid voltado para a iniciação docente, tendo em vista novos desafios educacionais, proporciona aos cursos de licenciatura uma melhor integração entre a teoria e a prática. Com base nas expectativas deles/as, em relação ao desenvolvimento, o Nexus e a Vitor indicaram que esperavam algo menos pesado, como observamos na fala a seguir:

Nexus: Eu achei que fosse um pouco menos pesado assim.

Vitor: É...

Nexus: Aliás, eu achei que fosse bem mais tranquilo e foi muito mais... a gente não sabe... eu acho que não fomos avisados, né?! (GF2, l. 303-306).

O Odair José também cita sobre pensar que seria um “estágio” mais tranquilo:

Na questão da expectativa. Era assim, que fosse um estágio o tempo inteiro tranquilo assim (Odair José, GF2, l. 366-367).

Em relação às expectativas dos residentes, compreendo que o PRP pode ter sido um pouco mais denso do que eles pensaram, pois 440 horas no nível das ideias, não parecia ser algo tão intenso. Com relação ao conceito de “pesado”, acredito que os/as participantes não tinham a dimensão do que seriam as 440h de programa, embora tenha sido realizado em 18 meses. Como já exposto anteriormente, cada etapa tinha um período para a realização e uma carga horária já definida. A etapa III foi a mais extensa, contando com 100h de regência mais 220h de atividades paralelas, totalizando 320h. Como foi o período mais longo do PRP, talvez os/as participantes estivessem se referindo mais a essas atividades. Traçando um paralelo com as bolsas ofertadas pela própria Unipampa, através de editais como o Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA), para que o/a bolsista receba um valor de R\$400,00 por mês são necessárias 20h semanais de dedicação, ao longo de, mais ou menos, oito meses, o que totalizaria cerca de 640 horas<sup>7</sup>. Claro que os projetos e o programa são atividades distintas e essa ponderação deve ser levada em consideração, mas, como horas de atividades semanais<sup>8</sup>, o Programa exigia menos tempo que uma bolsa PDA.

<sup>7</sup> Considerando o seguinte cálculo: 20h semanais x 4 semanas por mês x 8 meses.

<sup>8</sup> Aqui, o cálculo seria o inverso: 220h de etapa III/10 meses de etapa III/4 semanas por mês = 5h30min – desconsiderando as 100h de regência, por conta das peculiaridades de calendário escolar.

O Andreivis acreditava que teria mais imersão na realidade da escola:

Quando eu penso em Residência eu penso como um treinamento pra você exercer a profissão, né?! Meio que um estágio intensivo, né?! (Andreivis, GF2, l. 691-693).

Esta fala vai ao encontro de um dos objetivos do PRP que visa o aperfeiçoamento da formação discente nos cursos de licenciatura, através da criação de projetos que fortaleçam a 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” (Edital n° 06/2018).

Outro assunto comentado durante o grupo focal entre os/as residentes foi sobre o tempo de inscrição no PRP, descrito como muito rápido e curto. As inscrições aconteceram entre os meses de junho e julho de 2018. Apontaram que em relação a isso, por somente três escolas terem se inscrito e terem entregue toda documentação, talvez o número de residentes por escola seria reduzido, como apontam o Andreivis e o Carcará no seguinte diálogo:

Andreivis: Se tivesse mais tempo, mais escolas teriam se inscrito, mais professores teriam se inscrito, teria menos alunos [residentes] por escola, mais turmas disponíveis pra cada um.

Carcará: Pois é. Tem escolas em Bagé que tem instrumento, que tem orquestra e se inscreveram as escolas que realmente não têm música (GF2, l.1056-1049).

Compreendendo a fala dos residentes, porém ao consultar o edital da Unipampa N° 244/2018 item 1.4, existe um limite de participantes por núcleo de residência. O núcleo deve conter “um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitidos participantes com e sem bolsa” (EDITAL N.º 244/2018, p. 1). Sendo assim, três escolas seriam representadas por três preceptores cada e os/as 24 ou 30 residentes ficariam distribuídos para cada um/a dos/as preceptores/as. Além disso, no mesmo edital, no item 2.1.11 pede para que o/a preceptor/a declare estar apto a realizar suas atividades acompanhando de 8 a 10 residentes. Outra questão também foi o número limitado de escolas que poderiam participar da seleção, conforme já explicado acima. Entretanto, tem a ver com a quantidade de vagas que foram “oferecidas aos professores da educação básica das escolas-campo indicadas pela CAPES” colocando como “30 vagas para atuação como preceptores nos núcleos de Residência Pedagógica” (EDITAL N.º 244/2018, p. 3).

### 8.3.1 A participação no Programa

Durante a conversa com o GF1, as preceptoras relataram muito de suas atividades dentro de sua função para com os residentes e, dentre todas, a Oito indica o contato direto e constante com os/as residentes a partir de um aplicativo de celular:

Whatsapp 24 horas por dia. [...] É, porque a gente tá sempre em contato, né?! [...] Com... com os residentes e... e marca aula e enviou o plano, não enviou o plano. Tá tudo ok pra amanhã, pro outro dia? E, precisa de material? Não vai precisar de material. Aquela coisa toda. (Oito, GF1, l. 114-119).

Durante as atividades na escola, a preceptora consegue realizar orientações voltadas ao dia a dia na sala de aula, assim como relata Oito:

E outra coisa é eles terem, como eu digo, a gente junto orientando: Olha, pode fazer desse jeito. Pode fazer daquele jeito. Tal coisa tu deve fazer, tal coisa tu não deve fazer. [...] Mando mensagem ou chamo... chamo sozinho assim: Olha, tal coisa não achei legal, dá pra ti mudar, adaptar, fazer outra coisa (Oito, GF1, l. 159-160).

Ainda sobre essa orientação para lidar com o cotidiano da escola, a preceptora conta sobre uma situação vivenciada por uma dupla de residentes, que finalizou a aula faltando alguns minutos para que as crianças fossem liberadas para retornarem às suas residências. Com isso, a Oito relata que possivelmente pode ter sido rude, mas que após a dupla falar que as crianças estavam dispensadas:

[...] eu olhei pra eles e disse: “Como assim? Continua dando aula.” E ele assim: “Ué não dá pra mandar embora?” E eu: “Claro que não! Nós saímos às cinco e meia, faltam quinze minutos. Continua trabalhando o que tu tava trabalhando, a gente só foi lá fazer a hora cívica e voltamos.” E o outro colega sentou na minha frente, deu uma risadinha e disse: “Ah prô, eu ainda quero passar num concurso, ser efetivo e vou largar meus alunos mais cedo.” [...] Aí eu disse pra ele assim: “Então olha só, deixa eu só te contar uma coisa. O prime... Eu já até vou te dar uma dica. O primeiro dia, tu larga cinco e vinte. O segundo dia tu larga cinco e dez e o terceiro tu não precisa te preocupar. Tu não vai precisar largar eles.” Ele disse: “Não? Porque?” Eu digo: “Porque eles vão já ter te deitado no chão e te passado por cima e já vão estar lá na rua” (Oito, GF1, l. 459-469).

E ela complementa o diálogo, indicando sua experiência como base para esse conselho:

E ele se: “Ai pro, mas que maldade.” Eu disse: “Maldade não, é a realidade. É a realidade. Tu aproveita que eu to te ensinando, que eu tenho 23 anos na docência. Se tu não aprender agora, tu vai aprender com eles te passando por cima, tá? E assim ó, tu faz o seguinte. Tu termina a tua faculdade, passa num concurso, tomara que tu passe ligeiro assim ó que dê pra gente conversar logo e aí tu vem me contar como é que foi



lá.” E aí não sabia se ria ou se chorava, né?! Porque eu nem... [...] Mas eu disse a verdade (Oito, GF1, l. 471-476).

Sobre a orientação das preceptoras para com os/as residentes, a Oito deu um exemplo sobre a organização do/a residente voltada para a duração do tempo de aula e para a quantidade de atividades musicais que seriam desenvolvidas:

[...] Exemplos, assim, na organização do tempo: bom, vou dar duas horas aula. O que eu vou dar? Isso, isso, isso, isso, terminou a aula deu, fechou. E outros ficam tipo: Ai vou lá pegar a caixa de som, ligar, vou botar tal coisa, quando vê, quando vai fazer o bem bom da aula, a aula tá acabando (Oito, GF1, l. 422-425)

Entretanto a preceptora Verde colocou que não houve problemas com relação à organização de atividades desenvolvidas para o tempo estipulado de aula por já ter conversado anteriormente com as duplas:

Quando o pessoal começou [...] Eu sempre digo assim: “sempre faz o conteúdo a mais. Pra não faltar.” Então sempre tem que ter um conteúdo a mais. Mas até que foi bem tranquilo, porque daí eles chegavam, já tinham essa coisa, já começaram já pensando no tempo, né?! (Verde, GF1, l. 433-436).

As falas das preceptoras vão ao encontro das atribuições estipuladas a partir do Edital N° 244/2018 item 3, envolvendo o acompanhamento e orientação das atividades do/a residente na escola, além disso, avaliar periodicamente o/a residente emitindo relatórios de desempenho, bem como controlar a frequência. Entende-se que, dentre todas as funções, existem as que entram em fator prioritário, sendo a função de orientação e apoio no cotidiano escolar para com os/as residentes. Apesar de não terem formação específica em Música, percebe-se a vontade de contribuir para a formação docente dos/as residentes. De acordo com os relatos no GF1, as preceptoras desenvolvem seu papel de maneira coesa com os objetivos do PRP no que se refere ao desenvolver de suas funções como se nota no item 3.1.3 do Edital N° 244/2018, a função de “acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade” (EDITAL N° 244/2018, p. 3).

Além das orientações voltadas para a formação e aperfeiçoamento dos/as residentes nas práticas, também foi comentado sobre o acesso à plataforma Moodle<sup>9</sup>. Segundo a preceptora Oito:

---

<sup>9</sup> “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, plataforma virtual utilizada pela orientadora para a postagem dos planos de aula, relatórios e demais atividades escritas que os/as residentes deveriam entregar, bem como para disponibilizar textos e materiais diversos.

[...] é importante a gente ter acesso ao Moodle que a gente consegue olhar os planos, né, geralmente olho o plano antes de eles darem a aula. Ó tá, Fulano vai trabalhar tal coisa. Vou precisar da sala de vídeo, se eles já agendam uma semana antes e tal. Da gente poder ver o que o aluno vai trabalhar antes, né, até pra ti te precaver né?! (Oito, GF1, l. 526-530).

Como parte das atividades das preceptoras, foi solicitado que elas escrevessem uma avaliação sobre cada residente, ao final de cada semestre de 2019, e elas comentaram sobre esse fato durante a nossa conversa, apontando que por terem sido rígidas nas anotações, reverberou de maneira positiva, o que foi muito importante para o desenvolvimento de alguns residentes a partir do que eles/as leram. A avaliação também fazia parte das atribuições das preceptoras. A preceptora Oito conta:

Eu acho que essa avaliação foi bem importante. [...] e eu fui bem cruel naquela avaliação. Botei os mínimos detalhes, assim, de cada um. Tanto os pontos bons, quanto os pontos ruins. Fulano deve melhorar nisso, nisso e nisso (Oito, GF1, l. 527-530).

Com isso, a preceptora dá um exemplo:

[...] Teve um aluno que falava muito rude com os alunos. Gritava, num jeito dele tentar dominar a turma era gritando. O que eu via que não tinha necessidade porque a turma era tranquila. Comigo mesmo, eu não grito. Eu falo mais baixo ainda se eles falarem mais alto, né?! Eu falei pra eles: “Gente, eu não gosto de gritar. Quanto mais alto vocês falarem, mais baixo eu vou falar.” Então eu coloquei tudo isso no relatório [avaliação] e depois que ele leu o relatório, ele mudou totalmente na maneira dele dar aula [...]. Acho que ele leu o relatório num dia, no outro dia ele já chegou falando baixo e ele percebeu que os alunos escutam muito mais ele, quando ele fala baixo do que quando ele gritava. [...]. Então eu percebi que ele mudou totalmente, nessa função, depois que leu a avaliação que eu fiz. Por que às vezes tu tá passando numa situação que tu não te dá conta, né, do que tu tá fazendo ou já tá adaptado a dar aula daquele jeito e é o teu jeito de tentar dominar a turma, né?! Então um outro olhar assim, que a gente tem sobre o que a pessoa tá fazendo que de repente ajudou (Oito, GF1, l. 531-545).

E complementa com a sua visão sobre os resultados a partir da avaliação:

Foi... é um divisor de águas, assim. E outros também mudaram pequenas coisas assim também, que eu também coloquei na avaliação e foi uma mudança bem... bem drástica assim e que ajudou bastante eles dentro da sala de aula. Então eu achei muito importante essa avaliação que a gente fez. E aí eu lendo a avaliação que eu fiz e que a Elaine <sup>10</sup>fez. Fechou tudo assim, sabe? Repetia o que ela falava e o que eu falava. Praticamente falar em outras palavras a gente falava a mesma coisa (Oito, GF1, l. 553-559).

---

<sup>10</sup> Ao final de cada semestre, a orientadora também realizou uma avaliação escrita sobre cada um/a dos/as residentes, além das avaliações rotineiras em relação aos planejamentos, às aulas e aos relatórios.

A preceptora Verde também aponta sua visão diante da avaliação escrita que elas fizeram:

E essa avaliação também, eu também fiquei muito assim de fazer a avaliação, porque essa parte é difícil, né?! De tu fazer a avaliação. Eu acho difícil. Eu não gosto. Sinceramente eu não gosto dessa parte, né, mas quando tu disse aquela coisa ali, que tu falou pela tua avaliação e bateu exatamente com quem tinha falado, eu achei também válido. Na verdade a gente falou em outras palavras, falou na mesma linguagem e observamos as mesmas coisas, então realmente era o que precisava ser feito, ser falado naquele momento, então eu acho que é bem importante (Verde, GF1, l. 573-579).

Além dessas atividades, ainda sobre o tema de avaliação, as preceptoras relataram que envolveram os/as residentes no sistema de avaliação dos alunos na disciplina de Arte durante o ano letivo escolar. A Oito contou que foi bem interessante, pois os/as residentes demoraram a se adaptar ao sistema de avaliação da escola, porém acabaram compreendendo e por fim, desempenharam bem essa função. Segundo a preceptora:

[...] outra coisa importante: eles avaliarem os alunos, porque já desde o início do ano, eles que avaliam. Entrar em contato com essa documentação da escola (Oito, GF1, l. 580-581).

É possível perceber que mesmo a Verde não compreendendo os processos avaliativos em música, ainda assim foi colocado em prática com os/as residentes na seguinte fala:

E a avaliação em música que é mais abstrata, até... também tem que ser avaliado [...] A avaliação faz parte né?! E a gente precisa ter isso bem definido e saber como fazer isso né?! A questão da avaliação, pra não ficar... não ser negligente de certa forma, ver aquilo também... Aquilo que se produziu, aquilo que não fez também. Isso é bem importante (Verde, GF1, l. 558-573).

Percebi, com base nas falas das preceptoras, que quase todas suas atividades acabam envolvendo a relação que elas têm com os/as residentes. A meu ver, isso resultou numa maior proximidade e facilidade no diálogo entre as partes.

No GF2, os/as residentes também relataram suas atividades para com o PRP e a escola. A partir da narrativa do residente Carcará, foi explicitado que desde o primeiro momento em que ele iniciou as práticas na escola, para realizar as atividades musicais em sala de aula, era necessário ter todo o planejamento organizado anteriormente:

[...] Na Residência tu já tem que preparar, primeira aula tu já tem que ter um plano de ensino, um projeto de aula, já tem que estar tudo pronto (Carcará, GF2, l. 108-109).

Ainda sobre as atividades dos/as residentes, muitos/as citaram sobre documentos a serem preenchidos como planos de aula e relatórios, mas com a demanda de carga horária para

ser cumprida, alguns relataram que assumiram diversas turmas e isso refletiu de maneira significativa na escrita dos relatórios. Estes que inicialmente continham uma profunda reflexão sobre a aula realizada, acabaram por serem descrições rasas dos planejamentos de aula, elaborados anteriormente. O Nexus relatou que utilizava de gravações para lembrar-se das aulas e posteriormente realizar a escrita dos relatórios, porém, se mostrou mais fadigoso, como demonstra o relato a seguir:

[...] imagina, eu cheguei a dar numa semana nove aulas. Então assim, você fazer nove relatórios, né? E outra, você começa, no meio do processo de... tá nove aulas numa semana, [...] nove horas e tem uma hora que você não consegue mais lembrar. Cê deu cinco aulas numa manhã seguido... tipo, tá mas você precisa gravar as aulas e meu você ficar escutando a aula, depois, sabe? Pra poder fazer o relatório? Então quer dizer que eu vou dar nove aulas e vou ter que escutar mais nove de áudio pra poder fazer um relatório legal. Então meio que a coisa foi se perdendo assim... Não é fácil de fazer essa construção assim (Nexus, GF2, l. 483-491).

Simone, que estava em outra escola, também sentiu essa dificuldade:

[...] não pode ficar só com aquela tua turma, então acaba pegando tudo que é turma. A gente mesmo, a gente chega a pegar cinco turmas diferentes pra bater a hora (Simone, GF2, l. 332-335).

Retrocedendo o tempo para desenvolvimento das práticas, de acordo com um cronograma pensado em 4 horas de aulas semanais, desenvolvidos por 25 semanas seguidas, resultaria nas 100 horas desenvolvidas de maneira tranquila, porém, a realidade das escolas é mais dinâmica, podendo ocasionar em cancelamento de aulas por feriados ou outras atividades já inseridas no calendário escolar, que talvez tenha sido o caso do residente.

Segundo a fala do Carcará foi possível perceber a instabilidade apresentada e diante disso, a flexibilidade que teve que ser criada para que se desenvolvessem as atividades:

Tu fez um projeto de aula pros oitavos, quando vê tu tá dando aula pro sexto, quando vê tu tá dando aula pros sétimos. Quando vê tu tem que fazer uma aula sobre a Grécia antiga pro ensino médio. Tendeu? Essa é a pegada (Carcará, GF2, l. 362-364).

Carcará retrata um pouco da realidade das escolas: as três preceptoras tinham 20h de carga horária semanal nas escolas, sendo que a escola estadual tinha apenas um período de aula de Arte em cada turma e as escolas municipais tinham dois períodos semanais, ainda que uma delas ofertasse os dois períodos seguidos, enquanto a outra tinha períodos separados. Essa realidade, em relação ao componente de Arte nas escolas, prescindiu dos/as residentes diversas idas semanais às escolas e a atuação em muitas turmas distintas, que foi o caso dos/as residentes de uma das escolas municipais e os/as da escola estadual.

Um ponto de vista importante, mas que não pôde ser recolhido direto da fonte, foram as atividades da orientadora do Núcleo Arte. Entretanto, através dos relatos no GF2, foi possível perceber a preocupação dos/as residentes com a quantidade de planos e relatórios de aulas por semana para que a orientadora pudesse corrigir. De acordo com a fala do Nexus, a sobrecarga de materiais para ler e residentes para orientar, resultou em pouca aproximação entre ambas as partes:

tem aquela questão de que uma orientadora de RP pra vinte e cinco bolsistas, comparando com o estágio faz toda diferença, né? Porque a gente tinha quatro horas pra quatro estagiários com uma orientadora. E agora nós temos as mesmas quatro horas, mas pra fazer outras atividades com vinte e cinco, né? Eu senti que faltou muito dessa coisa de proximidade do orientador pra gente poder ter segurança principalmente nessas trocas, maluquices que no estágio não acontece (Nexus, GF2, l. 517-523).

Com esse relato, foi possível perceber que o PRP se mostrou bem diferente do que eles/as já vinham acostumados/as, em relação à aproximação da professora orientadora com as turmas dos estágios supervisionados. Dentro do PRP, Vitor aponta que:

Aqui tu não tem. Isso é arriscado pra caramba entendeu? Porque até mesmo nas próprias orientações que vai ser passado pra ti podem não funcionar porque a realidade da tua turma não é aquela. Eu tô há um ano com aquela turma, cara! Tu “manja” o que tá acontecendo, tu fala com a preceptora que é a professora lá daquela turma (Vitor, GF2, l. 532-534).

Assim, a residente sugere uma opção para que o trabalho de orientação não fique tão sobrecarregado:

Então isso assim, é uma coisa que podia ser... ou bota mais uma professora pra trabalhar junto, mais pessoas pra poder acompanhar a realidade dos alunos [residentes] (Vitor,GF2, l. 535-537).

Nos estágios supervisionados, do curso de Música, o PPC (2017) prevê que os mesmos sejam distribuídos em 4 semestres totalizando 405 horas, sendo o primeiro com carga horária de 45 horas e os três últimos com a carga de 120 cada um. Além disso, os/as orientadores/as devem ter, no máximo 04 estagiários/as por semestre.

Com relação às atividades dos/as residentes, percebo que está de acordo com o Projeto Institucional, como por exemplo, o planejamento e execução de atividades a partir de planos de aula, com sequências didáticas elaboradas através de projetos de ensino, bem como atividades inovadoras de avaliação dos/as alunos/as. Apesar de algumas dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades por parte dos/as residentes, em função da quantidade de materiais escritos a serem feitos, ainda assim se encontraram maneiras para cumprir o solicitado

pelo PRP, mantendo uma constância de aulas de música sem deixar de cumprir as tarefas da universidade, o que se tornou outro tema relatado durante o GF1: buscar dar conta da organização entre os deveres para com a universidade e as atividades do PRP. De acordo com a fala do Odair José, é possível perceber que:

Pra todo mundo assim, a questão dos horários da faculdade e com agente foi um problema bem grave assim [...] Só que uma turma, na nossa escola o Silveira, ela tem quarenta horas anuais, né?! Então quer dizer que a gente teria... Obviamente a gente teria que pegar outra turma, mas o que a escola oferta. No nono ano que as disciplinas são separadas em quarenta horas. Então quer dizer que tu obviamente vai ter que ir mais vezes, né? O ideal seria tu ficar uma manhã inteira com várias turmas, mas as turmas não têm aula nos mesmos horários, nos mesmos dias e aí o que dificulta também com a faculdade. Então isso aí foi uma coisa que tinha que ser cuidado (Odair José, GF2, l. 454-461)

Compreendendo o que o Odair José falou que de acordo com a carga horária de Artes que a escola oferta, a quantidade de residentes a utilizarem essas horas e a carga horária da universidade para ser cumprida, teve que ser feita uma articulação da parte dos/as residentes em vista de não deixar alguma parte deste processo entrar em desequilíbrio.

Segundo Thaís, essa articulação, que se mostrou um desafio para os/as residentes, teve que acontecer pelo fato de o PRP ter sido pensado de maneira macro:

Mas eu acho que em questão assim, do Residência ser pensado no macro, sabe? Pra ser cem horas pro pessoal da matemática é ok. Eles dão quinhentas aulas por semana, sabe? Matemática, todo mundo consegue fazer com uma turma só, mas a gente não, sabe? Não é a mesma coisa que tu planejar um projeto pra matemática, pra português e pra Artes que tem só uma aula na semana (Thaís, GF2, l. 469-474)

As autoras Souza e Souza (2017) reconhecem, a partir de Bittar que a carga horária pode ser vista como uma das maneiras de desvalorização do professor de Arte, principalmente quando se observa o horário das aulas: “no máximo são atribuídas duas horas aulas semanais para a disciplina, geralmente alocadas em dias diferentes, dificultando a continuidade do trabalho docente e sobrecarregando o professor” (BITTAR apud SOUZA e SOUZA, 2017, p. 403).

Os/as residentes também relembram que na formação de professores/as de música, se trabalha com a busca por compreender os diferentes contextos da realidade dos/as alunos/as, entretanto apontam que durante a criação do PRP, não houve consideração dos contextos dos cursos envolvidos:

Vitor: Mas vai de encontro com o que a Thaís falou também, o Programa ele tá... É muito engraçado, né?! Colocam assim aquela coisa que: “Não, vamos ver os contextos dos alunos.” Mas e o contexto do curso? [...] Aí vê, né?! Ninguém vê o contexto... a

Capes, seja lá o que for. Não viram o contexto [...], de curso nenhum. Colocando cem horas goela abaixo, então é bem contraditório.  
Feliz: Desse processo serial, né?! Comparam tudo como se fosse uma única coisa.  
Vitor: É! Um balaio só! (GF2, l. 995-1003).

Analisando este fato através da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), o autor busca explicar através de duas teorias como uma política acontece na teoria e na prática. Ele fala de *política como texto* e *política como discurso* a partir de suas próprias incertezas, evidenciando que as duas estão implícitas uma na outra. Sugerindo através de Ozga (1990) que se deve analisar estruturas em nível macro (nações) de educação para então investigar as percepções em nível micro (prática). Analisando os efeitos das políticas assim como Ball (1994) “não é que estas políticas não tenham efeitos, elas têm; não é que estes efeitos não sejam significativos, eles são; não é que estes efeitos não sejam moldados, eles são. Mas, para reiterar, respostas (com um veículo para efeitos) variam entre os contextos” (BALL, 1994, p.13).

Ao interpretar o PRP em nível macro, como a Thaís sugeriu, é compreensível que possivelmente essa política não considera o contexto específico de desenvolvimento do curso de Música, dentro da área da Arte numa escola de educação básica, além dos/as residentes. Investigando os desdobramentos dessa política em nível micro é perceptível algumas dificuldades em sua concepção a partir da área da educação musical.

Segundo Wolffenbuttel (2017) a política é vista como uma economia de poder entre “um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais” (WOLFFENBUTTEL, 2017, p. 8). Além disso, os/as residentes evidenciaram o fato de que o valor da bolsa não seria suficiente para a quantidade de atividades a serem desenvolvidas, justamente por terem que cumprir a carga horária de 440 (quatrocentos e quarenta) horas que o PRP exige. Apontam que por terem que se transportarem para a escola e criarem materiais didáticos, acabavam utilizando parte do valor da bolsa de R\$400,00 (quatrocentos reais), como é possível identificar no relato a seguir:

Carcará: E quem... quem falou assim ó: “Os alunos do Residência tem que ganhar 400 pila por mês porque é isso que eles vão necessitar pra executar o trabalho.” Nunca deu uma aula.  
Simone: Os quatrocentos a gente gasta só de transporte.  
Thaís: De transporte e comida lá. E material pra dar aula. E folhinha... E fazer coisinha..  
Feliz: Exatamente! (GF2, l. 1024-1029).

No Edital N.º 233/2018 da Unipampa, no item 5.2 é possível ver que o valor da bolsa foi “fixado pela CAPES em R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, a ser concedida diretamente pela CAPES, em conta corrente em nome do beneficiário da bolsa” (EDITAL N.º

233/2018, p. 4). Outras situações em relação ao valor da bolsa foi em decorrência da ação da Portaria N° 45, de 12 de Março de 2018, Art. 37, inciso III, onde aponta que em caso de inobservância das obrigações e normas estabelecidas na Portaria é prevista a devolução da bolsa pelo/a beneficiário/a, salvo em casos de motivo de “força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada” (p. 13). Assim, este foi um tema de debate a partir da fala da residente Simone, alegando que as atividades dos/as residentes é serviço prestado:

Uma coisa que eu achei errado, é quando tu pensa em sair do Programa tu tem que devolver o valor que tu já recebeu. Porque isso é serviço prestado. Tu não pegou aquele dinheiro ali porque eles te emprestaram o valor, não. (Simone, GF2, l. 1057-1059).

E complementa:

Eles pagaram porque eu estava dando aula ali. Então eu ter que devolver esse dinheiro, por que eu mesma, no meu caso, eu só não desisti do Residência porque eu teria que devolver o valor. Porque eu cheguei numa fase que eu não queria mais. Tava muito pesado, muito puxado e eu não pude porque eu não tinha o valor pra devolver (Simone, GF2, l.1061-1064).

Ainda sobre essa situação, os/as residentes Nexus e Thaís concluem o assunto sugerindo uma solução que:

Nexus: no máximo eles podiam fazer alguma coisa, sei lá, devolve o dinheiro dos primeiros seis meses porque você ainda não deu aula ainda, você só observou, aí até seria justo. Mas não o valor total.

Thaís: Sim, porque a gente trabalhou, né?! A gente não deu aula de graça (GF2, l.1071-1074).

A partir da última fala do Carcará neste capítulo, compreendo que o PRP, apesar de oportunizar uma experiência única para vivenciar a realidade escolar de maneira intensiva, aponta falhas em relação ao ressarcimento do valor da bolsa em caso de desistência ou desligamento das atividades. Fato que deveria ser analisado pelas instâncias superiores nas diferentes esferas institucionais tanto da universidade quanto nos setores destinados à avaliação de programas federais no contexto das ações das políticas públicas educativas.

#### **8.4 Entre a teoria e a prática**

A partir do tema sobre experiência na sala de aula compreendi que alguns/as residentes dialogaram sobre o fato de o PRP buscar pela imersão deles/as no contexto escolar e de acordo



com os relatos a seguir, isso acontece, porém com menos intensidade daquela realidade. Nexus resume cada realidade como um microcosmos:

Porque às vezes é a questão de experiência naquela escola, né?! Isso não quer dizer que você, que vai ser uma coisa positiva ou negativa e que vai ser do mesmo jeito em outras escolas. É um microcosmos (Nexus, GF2, l. 129-131).

Vitor vai ao encontro de Nexus:

A experiência só mostra um momento, uma escola, uma vivência completamente diferente de outra, então é difícil até dizer que o próprio Residência vai fazer isso, né?! [...] É um aprendizado. Eu acho que é uma imersão, assim, tu dá um cheiro e deu. Não sabe na verdade como é que vai ser, ser um professor de música numa escola... [...] mas de outra escola que tenha instrumentos eu não sei se a gente vai sair com essa noção, sabe? É um cheiro assim (Vitor, GF2, l. 137-144).

Dentro desse “microcosmo”, a residente Thaís apontou sobre os diferentes tipos de gestão de cada escola e como isso impacta no funcionamento de cada uma, reverberando nas experiências que eles/as têm:

É, e até uma gestão de escola ou gestão de prefeitura mesmo. A gente que está no Município e vocês que estão no Estado, é diferente, a gente não sabe, né? (Thaís, GF2, l. 145-146).

O residente Andreivis reconhece que essa oportunidade de bolsa, foi uma das únicas que proporcionou experienciar o que de fato está estudando:

pode se dizer que é uma das poucas bolsas que eu concorri e tal, que realmente você faz aquilo que é previsto, sabe? Tipo, a gente tá indo lá dar aula, coisa que não fazia com as outras, né?! Pelo menos com os outros projetos que eu participei era mais pelos bastidores assim. As outras era fazer algo do tipo, mais... você não estava experienciando aquilo que você está estudando, sabe? (Andreivis, GF2, l. 95-99).

As diferentes vivências do estágio supervisionado para o PRP foi outro tópico mencionado durante o grupo focal. Alguns discentes já tinham realizado o estágio supervisionado obrigatório o que faz terem uma noção de como é diferente cada um desses momentos de formação para eles/as, conforme a fala do residente Carcará, ele manifesta que:

os estágios, eu não sei, mas parece que não supre assim o... Parece que ele não mostra pra ti realmente como que é dar uma aula. Tu vai lá, no primeiro estágio tu conhece uma turma, conhece outra turma, mas não desenvolve nada quase, né?! O segundo também, aí no terceiro que tu vai começar a fazer alguma coisa. [...] Então [o Programa] é uma experiência bem diferente, mais completa do que o estágio consegue proporcionar (Carcará, GF2, l. 105-111).

Segundo o PPC do curso de Música, incluindo a teoria e a prática o estágio supervisionado começa a partir do quinto semestre no curso de Música e se estende por quatro semestres. No estágio supervisionado o/a discente realiza atividades de observação “e regência em escolas da rede pública e privada, vivenciando a prática docente em música nos diferentes níveis de ensino e em múltiplas modalidades educativas” (PPC, 2017, p. 43). Porém, cabe ao discente decidir qual escola irá desenvolver suas atividades e se permanecerá naquele ambiente como estagiário durante os quatro semestres ou se fará cada um dos estágios num ambiente diferente.

O relato do Nexus demonstra a importância que o PRP tem na preparação deles/as para a docência em comparação ao estágio, quando ele cita os encontros semanais que ocorrem entre os/as residentes e a orientadora:

E fora os encontros de quatro horas todas as semanas pra estudar a BNCC e todos esses estudos paralelos que a gente tá fazendo e agregando conhecimento. Muito maior, comparando de novo aos estágios, né?! Acho que todo mundo fez estágio aqui, né?! O um, o dois, alguns o três. Eu acho que fez uma grande diferença. Nossa, se eu tivesse feito só estágio eu não ia sair com o tanto de noção desse mercado quanto agora. Acho que essa é a importância pra vida acadêmica... Muita diferença (Nexus, GF2, l. 224-229).

Analisando este depoimento, destaco que o estudo da BNCC está previsto entre as atividades solicitadas pelo edital, sendo uma prioridade “o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular” (CAPES, Edital nº 06/2018, p. 20).

Durante o diálogo entre os/as residentes, foi comentado sobre a formação que eles/as têm enquanto discentes do curso de Música, resultando na compreensão de que o curso oferece a preparação para lidar com a realidade musical das escolas de educação básica a partir do diálogo entre dois residentes:

Carcará: Parece que o curso já prepara a gente pra esse âmbito assim, né?! Parece que todas as pedagogias que a gente vai estudando geralmente são pedagogias voltadas pra quando tu vai chegar numa escola e não vai ter esse ponto. Parece que geralmente é assim. Eles voltam pra musicalização e não é voltado pra: “Tu vai chegar lá e vai ter instrumento sim!”. [...] Não é esse o ensino que nos dão. Nos dão o ensino que tu vai chegar lá e vai ter que lutar pelo que tu vai conseguir.

Carol: Na real. A gente sai daqui habilitado pra o que é escola, assim.[...] Então acho que esse foco faz todo sentido, por ser na escola, né?! (GF2, l. 174-181)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, homologadas através da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), definem o curso de graduação em licenciatura como um dos meios de organização dos cursos para a "formação inicial para os profissionais

do magistério para a educação básica, em nível superior” (Art. 09), ficando a cargo de cada universidade a definição de oferta desses cursos “articuladas às políticas de valorização desses profissionais” (Art. 09, §1º).

Vitor demonstra que apesar de serem atividades que exigiram muita dedicação dos/as residentes, acabaram por contribuir para a sua formação como uma base prática e teórica para lidar com o cotidiano escolar:

Planos, relatórios, essa experiência toda de ter que tá em ordem. Aquela coisa de estar sempre em dia, sempre em dia. Sempre estar criando, criando, criando e pensando numa aula depois da outra e tá pensando no tempo. Isso realmente exigiu muito e com certeza é uma baita base (Vitor, GF2, l. 220-223).

Neste capítulo, através das visões dos/as residentes, percebi a relação da teoria, construída no contexto da universidade e sendo colocada em prática nas escolas. A partir das experiências prévias com relação ao estágio supervisionado, eles/elas conheceram mais profundamente a diferença entre o PRP e o estágio, reconhecendo cada experiência como única. Isso acontece diante da comparação dos/as residentes sobre cada escola ser um microcosmos, com suas regras, pessoas e atividades acontecendo diariamente.

## 8.5 As relações interpessoais e as atividades vivenciadas

Percebi o tema sobre as relações desenvolvidas entre os/as residentes e as preceptoras durante as conversas realizadas com o GF1 e GF2, em diferentes momentos. Notei que essa foi uma grande vivência (se não a maior) que eles/as tiveram enquanto participantes do PRP, pois o mesmo exige a convivência diária entre diversas pessoas.

A primeira foi a relação entre as duplas que se auxiliavam durante o processo das aulas, projetos e ideias para criação dos mesmos. A partir dessa interação, formou-se outro tipo de relação que é o contato entre os/as próprios/as residentes. Segundo a fala do Maumau um dos pontos positivos do PRP, foi esse momento:

Maumau: Que é muito massa a relação com eles e desse negócio de ser em dupla, né?! Eu curti assim, com a questão de tu poder ajudar teu *brother* quando ele não... tá numa fria, digamos, quando ele não tem, bah, não tem uma resposta assim, daí o outro vai lá e...

Vitor: É.

Maumau: E aí, bah, mas também óbvio, também tem seu ponto de... Tem tudo, né?! Tem as duas vias assim (GF2, l. 853-859).

Além disso, o diálogo a seguir demonstra os diferentes pontos de vista que cada integrante da dupla identifica nesse vínculo:

Andreivis: Parece que a conversa pós-aula, ela já vale um relatório assim.

Simone: É! E também de criticar, né?! A gente às vezes, né?! No caso com a minha dupla, às vezes a gente geralmente se apontava assim, “ah, mas isso podia ter sido de tal forma, podia melhorar.” Às vezes sozinha a gente não tem essa percepção da própria aula, né?! E com outra pessoa ali dizendo que: “Não, mas isso aqui podia ter sido de outra maneira.” Ou “Tu podia ter rido menos do que o aluno falou, tem que ficar mais seria se não tu vai acabar né?!” Eu ria de qualquer besteira que eles falam, então a minha dupla é mais a que regula os alunos, né?! Então é bom porque a gente vai aprendendo a lidar com eles e a gente a fazer assim diante da turma.

Vitor: Eu e o [...], ninguém controla ninguém, aqui é: “Xi, Jussara, fica quieta! Jussara!” (GF2, l. 864-875).

Percebi que os/as residentes criaram maneiras de fazer o trabalho em dupla funcionar buscando uma melhor qualidade de ensino durante as aulas. O diálogo e o companheirismo parecem ser dois ingredientes imprescindíveis para a realização das tarefas, utilizando-se da união de diferentes saberes para aprender a lidar com situações da sala de aula. Garbosa (2017) reconhece esse trabalho colaborativo como a compreensão dos limites seja de maneira singular ou em grupos. Nesta perspectiva, na fala a seguir, é possível imaginar a situação em desenvolvimento no próprio ambiente:

E aí tem aquelas turmas que vão te tacar fogo, sabe? Que a gurizada assim, porque eles participam e tal, mas assim, ó, tacando e quebrando tudo. Te desafiando até o final e tu tá em dupla, a pessoa vê coisas que tu não tá vendo. Tu tá em função ali com aquela meia dúzia pra que eles não se matem, mas tem os outros que tão fazendo alguma coisa e tá bem legal, só que tu não tá vendo porque tu precisa que eles parem de se matar um pouco. [...] E tipo, a questão da dupla é muito massa porque, assim de tipo, te ajudar também a enxergar, né?! Coisas da tua aula. E aí tu acha que a tua aula foi uma merda e a tua dupla tá lá te dando força: “Não, mas aqueles outros ali não tavam se matando, eles tavam fazendo” (Thaís, GF2, l. 876-884).

O apoio entre eles/as resulta no fortalecimento dos laços nessa parceria. Houve uma situação que a preceptora Verde citou na qual, com a união entre o grupo de residentes, um bolsista conseguiu superar seu medo de estar diante da sala de aula. Através do relato é imaginável perceber um diálogo que possivelmente tenha acontecido:

E lutar todo tempo pra não desistir. E já vários casos: “Ah, vou desistir.” “Não, tu não vai desistir, tu vai continuar.” “Não, mas ah.” “Não, mas tá, tu tá indo, tu tá indo. É o caminho, tu vai conseguir.” “Tá eu vou seguir mais um pouquinho.” Aí daqui a pouco: “Não, eu vou desistir! Eu não aguento mais. Não vou conseguir, não vou conseguir.” E agora tá bem (Verde, GF1, l. 194-198).

A preceptora também declarou que o fato de os/as residentes superarem a vontade de desistir e permanecer no PRP como uma luta vencida. Mesmo este caso acontecendo numa

outra escola, a situação de superação dos receios não foi diferente com o que aconteceu entre o Nexus e a sua preceptora de acordo com a seguinte fala:

e aí eu conversei com a professora e ela assim: “Tá, mas Nexus essa turma faz três anos que eles chegaram e... e eles chegaram e eles pulavam em cima de você, brigavam... avançavam em ti. Então só de eles pararem pra escutar um pouco você já venceu muito. Então hoje se não deu, tudo bem, espera que talvez daqui a três aulas a coisa comece a funcionar.” E realmente foi o que aconteceu (Nexus, GF2, l. 286-291).

Esse tipo de orientação oferecido pela preceptora, quando chega nos/as residentes, desenvolve outra parte da relação. Esta que se dá entre residentes e preceptoras, resultando no saber como conviver com a realidade da sala de aula. Segundo a Oito:

às vezes eles não se dão conta. Fazem determinada coisa que não: “Ah não me dei conta que não tava, não é assim.” Né?! E a gente que já tem mais vivência da sala de aula, digamos assim, né, a gente consegue perceber na... no cotidiano deles assim junto com os alunos [...] e acaba ajudando, né, falando, né?! O importante é esse diálogo assim, né?! (Oito, GF1, l. 161-165).

Também o apoio voltado para os/as residentes dentro da escola, durante todo esse processo é perceptível nas frases a seguir:

Verde: Ha... poder orientar e ajudar, né, o aluno, o residente (GF1, l. 129-130).

A ajuda que a preceptora Verde falou, no GF2, foi exemplificada pelo residente Carcará:

A orientação dela era mais como tratar a turma, né? Como dialogar com a turma (Carcará, GF2, l. 547-548).

Entretanto, a Simone apontou que não houve troca de saberes musicais pelo fato de que a preceptora não teve formação específica na área:

Agora no final do ano a gente descobriu que a professora de Artes da noite, que foi pra noite no Silveira, ela trabalha com música. Porque ela é habilitada. Só que a nossa que nos acompanha desde o início, não. Ela é formada em Artes Visuais. Então óbvio, ela tentava nos orientar durante todo o tempo, mas ela não tinha experiência, né? Pra ter criatividades musicais (Simone, GF2, l. 540-544).

Mesmo assim, as preceptoras demonstram terem conseguido superar essa barreira ao transformá-la, buscando aprender com os/as residentes. Essa troca aparece na fala da preceptora Oito, que segundo ela, resultou num aprendizado:

da parte prática também, com eles, né?! De tu trabalhar, como trabalhar a música. Embora tenha tido formação de música na faculdade, mas faz tanto tempo, há vinte anos atrás. Vinte e poucos anos atrás, então a atualização também, né?! O contato com eles nos proporciona atualização (Oito, GF1, l. 56-60).

Assim como os/as residentes puderam contar com as preceptoras, elas também tinham a quem recorrer em momentos de necessidade, através das instruções que a orientadora proporcionava:

Oito: Outra coisa que eu acho importante é que nós orientamos eles e a Elaine nos orienta, né?! Que também é importante. A gente sempre tem a quem recorrer. A gente sempre... ah, ela também com o Whatsapp 24 horas por dia. Porque sempre: “Elaine, problema...” hmm. E ela sempre tentava resolver junto com a gente, né, então, sempre bem presente assim. Eu acho bem importante a gente poder orientar eles, mas a gente ter a quem recorrer, né?! (GF1, l. 161-165).

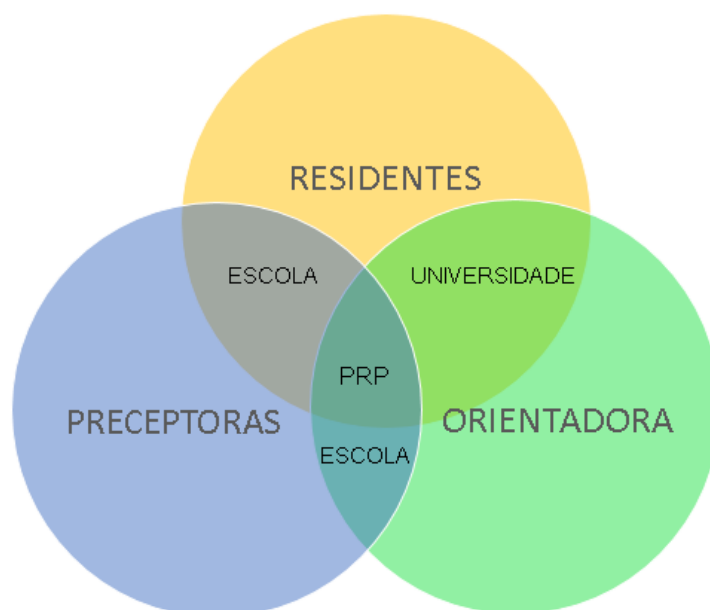
Entre as atribuições para a orientadora de cada núcleo, a Portaria N° 45/2018, prevê a orientação voltada para os/as residentes e preceptoras no desenvolvimento de seus Planos de atividades. Também é atribuição avaliar periodicamente o/a residente emitindo em conjunto, com a preceptora, relatório de desempenho do/a estudante bolsista.

A preceptora também citou um apelido carinhoso que a orientadora avisou que ela tinha, por parte dos/as residentes.

A Elaine diz que eles me chamam de... Como é que é? Ai não lembro como é o termo que eles usavam. Malvada boa, alguma coisa assim, até ela me mandou no Whatsapp esses dias (Oito, GF1, l. 513-515).

Esse apelido se origina a partir de uma postura pedagógica pelas orientações mais rígidas, porém efetivas da preceptora. Diante disso, consegui visualizar o espaço do PRP e a conexão dessa relação entre os três protagonistas da história como três partes que trabalham e dependem uma da outra para que ocorra o processo formativo de maneira funcional. No diagrama a seguir, as preceptoras representam a ligação da escola com os/as residentes e orientadora. A orientadora transfere conhecimentos para o desenvolvimento prático-teórico dos/as residentes em diálogo com as preceptoras. Os/as residentes entram nesse movimento ao terem a orientação das duas partes, preceptora e orientadora, como observamos a continuação:

Figura 2: Gráfico da relação entre protagonistas



---

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Como os diálogos entre as esferas são importantes, uma ação leva a outra tornando-se um campo de esferas interconectadas entre as relações interpessoais dentro do PRP. Além disso, esse contato entre os/as três protagonistas é solicitado pelo Edital N° 06/2018 para que ocorra o processo formativo do/a residente. Indica-se que a regência na sala de aula deve ser acompanhada pela presença da preceptora e que a partir da observação e registro de resultados, devem ser feitas discussões analisando os aspectos formativos em conjunto com o/a residente e seu docente orientador.

Mesmo que as preceptoras não tenham formação específica na área de Música, este é um primeiro passo para a volta de professores qualificados na área exercerem sua profissão nas escolas de educação básica de Bagé.

## **8.6 Residentes e escola: formação inicial do futuro professor de música**

As duas preceptoras declararam já estarem habituadas com a presença dos/as discentes do curso de Música no ambiente escolar vindo de outras atividades desenvolvidas anteriormente, mas que a partir da inserção do PRP, sentiram uma maior participação dos/as residentes no cotidiano escolar, diferente dos estágios, quando eles/as observavam,

desenvolviam as aulas e iam embora. Elas entendem que o PRP exige uma vivência maior de sala de aula e envolvimento, por parte dos/as residentes, no funcionamento da escola.

De acordo com a preceptora Oito, os/as residentes entraram entusiasmados e conforme se deparavam com a realidade, passaram a focar mais em desenvolver as aulas de música:

tem dois momentos: No primeiro momento que eles tinham que ver como era a escola como... como se dava tudo, eles tavam muito, hã digamos assim, empenhados naquilo entendeu? E agora eu já acho que eles não se empenham tanto em estar em outros momentos na escola. Eles se empenham só em estar dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo em que eles dentro da sala de aula cresceram muito, entendeu? (Oito, GF1, l.175-179).

Oito se refere ao primeiro momento como sendo a etapa II, de imersão, que tinha o intuito de conhecer a escola, seus documentos e funcionamento. Com isso a residente Vitor comentou que sentiu falta de ter mais vivência com a escola (ou de estar no ambiente escolar):

É, vivência, vivência escolar assim, não sei se foi em relação ao próprio Residência, se foi das escolas também, como vocês falaram, muitos casos, de não ter tido essa abertura, pra vivenciar a escola, vivenciar a gestão escolar. Acho que de ter esse contato, né?! Tudo isso não foi possibilitado por muitas escolas, né?! Talvez isso fosse uma questão de o Programa com as escolas, deixar avisado... E tentar, eu acho que teve essa tentativa no início, que foi mais falado sobre isso, né?! Quando, logo na inserção das galeras nas escolas, assim, a gente via assim que tinha algumas tentativas das... não digo das coordenadoras assim, talz. Não sei, mas é tipo uma coisa que não, não teve assim. Em aula sim, mas na própria gestão escolar, da comunidade, de ter... não foi muito não (Vitor, GF2, l. 708-716).

A reivindicação da residente para acessar estes diferentes espaços formativos fez também parte dos resultados da pesquisa de Pires (2015), na qual constatou-se que além da busca pela autonomia dentro de sala de aula (o que eu acredito ser precoce diante da primeira experiência de formação) a busca pela participação nessa dimensão mais política da escola possibilita “momentos de reflexão e crítica sobre questões como: quais decisões foram tomadas nas reuniões? Quais formas/estratégias utilizadas para a tomada das decisões? Que relações de poder perpassam as decisões dos sujeitos? Que interesses subsidiam/direcionam as decisões?” (PIRES, 2015, p. 284). Entretanto a preceptora Oito constatou que com o tempo:

se perdeu um pouco do interesse de, de estar na escola nos outros momentos, tipo: sábado tem aula e a gente vai fazer uma atividade diferente e eles iam, agora não vão mais. Ah tem uma festa não sei do que, antes eles iam também, agora já não vão mais. De repente por ser final de ano e por tarem fazendo o TCC e relatório, coisas, eles são cheio de coisas. Eles não tem conseguido mais, entendeu? Coisa que no início eles faziam (Oito, GF1, l. 181- 186).

Já a preceptora Verde, declarou que o PRP a partir dos/as residentes:



só veio a somar, né?! Só veio acrescentar na escola. Só veio acrescentar na nossa vida. Pelo menos na minha vida eu sei, né?! Muito... muito interessante, muito legal. Está sendo muito legal (Verde, GF1, 1.283-286).

No GF2, ao serem questionados/as sobre as expectativas que tinham sobre a inserção do PRP, através deles/as na escola, muitos/as comentaram sobre a recepção que tiveram, pois, de acordo com o diálogo entre o Carcará e a Thaís, houve uma falha de comunicação entre a escola e as preceptoras:

Carcará: Pois é, do nada chegou um monte de cara observando aula e depois ninguém falava nada e...

Thais: É e sipah [talvez] a preceptora sabia o que tava acontecendo, mas a escola não. A diretora talvez ainda tenha dúvida até hoje do que a gente tá fazendo lá. Foi tudo muito estranho assim (GF2, l. 553-558).

Noutro diálogo, o Nexus e a Simone comentam sobre a possibilidade da escola não ter se envolvido com a chegada deles/as por ter sido uma iniciativa somente da preceptora, como indicam na fala a seguir:

Nexus: E parece que foi uma coisa meio [...] de como funcionou assim. Como teve uma preceptora da escola que se candidatou, sabe? A escola vai meio que numa onda, assim. Parece que não é uma coisa da escola assim, parece que é uma coisa: A preceptora que se mobilizou...

Simone: É, aparte (GF2, l. 399-403).

Porém, em capítulos anteriores, foi possível perceber que o motivo de participação das preceptoras foi por parte de convite da escola como vemos na fala da preceptora Verde. Ainda que sejam conjecturas dos/as residentes, a escola era uma das partes importantes do processo para que o PRP funcionasse. A escola, através da indicação por sua rede, se comprometeu a participar do programa junto com a preceptora. Então há uma situação a ser assimilada: por um lado, de acordo com as falas acima, os/as residentes não sentiam-se tão próximos/as das escolas por não existir uma abertura inicial, por outro lado, a preceptora Oito aponta que sentiu falta da aproximação dos/as residentes, que foram mais presentes no início do PRP. Além disso, em outro diálogo entre os/as residentes Vitor, Carol, Nexus e Carcará, foi comentado sobre o sentimento de deslocamento e aceitação dentro das escolas:

Vitor: Apesar da nossa escola ter sido super legal, os professores também...

Carol: Não, foi super tranquilo! Mas dá pra sentir... Deu pra sentir.

Nexus: Mas... mas tem uma coisa, parece que tem um...

Carcará: Essa coisa assim de ser aceito pela turma, né?! Pela turma, não, pela escola... (GF2, l. 407-410).

Apesar deste momento inicial de estranhamento, é perceptível nas falas dos/as residentes, que a relação entre eles/as e os/as alunos/as prosperou durante as aulas. O Andreivis aponta que essa foi uma relação diferente comparada com a dos estágios supervisionados:

teve essa questão da relação professor aluno que era muito diferente nos estágios, muito diferente mesmo, porque a experiência é bem curta em relação a do Residência assim, como muitas coisas mexem na vida pessoal assim. Ah de tipo: preocupação. Que nem: as minhas aulas são sexta, às vezes eu passo o sábado e domingo assim, refletindo direto pra encontrar respostas de coisas que acontecem dentro da sala de aula assim (Andreivis, GF2, l. 569-574).

A Vitor, também declarou que a inserção do PRP no curso de Música trouxe uma oportunidade maior de experienciar a sala de aula:

É eu acho que o curso de música não tinha essa pegada assim de projeto que colocasse em aula, pra fazer aula e tudo mais, foi uma oportunidade da gente experienciar mesmo como pessoa. Experienciar a sala de aula (Vitor, GF2, l. 100-102).

Essa convivência maior trouxe uma relação mais profunda:

Tu convive. Tu tá passando um ano inteiro com aquela turma, então tu manja dos “paranauê”, tu começa a pegar o jeito da turma, tu começa a lidar com o jeito dela (Vitor, GF2, l.267-269).

Ou na fala do Feliz, que relata essa relação como um “processo de *feeling*”:

Ah, às vezes isso é o processo de feeling, que tu tá ali. Tá com o teu projeto de aulas e tal, e aí tu tem que entender a turma. Desconstruir um monte de coisa que a turma já tem enraizada assim, pra ti conseguir trabalhar o teu projeto. Eu que trabalhei candombe<sup>11</sup> e eles achavam que era coisa tipo de religião, eram muito pesados e eu tinha que toda hora tá contextualizando com aquele aluno que tentava vulgarizar (Feliz, GF2, l. 778-781).

A partir das observações e convivência com a realidade da escola, a residente Vitor relatou que passou a compreender como fazer para inserir sua maneira de lidar com esse novo mundo:

Então é uma coisa assim, que tu fica, cara! “Ahh, então é assim que é o jogo”, entendeu? Não é pegar esse jogo e se apropriar. É entender assim, ok, então é assim que tu lida com teus alunos. Eu não vou lidar assim, mas eu vou tentar me inserir neles vou tentar usar as tuas ferramentas mas aí quando eu atingir ele, eu vou conseguir usar as ferramentas que eu adquirei no curso, entendeu? (Vitor, GF2, l. 769-773).

---

<sup>11</sup>Candombe: dança africana trazida coma cultura de pessoas escravizadas provenientes das raízes Bantu e Angola Benguela. Através da síntese de diversos povos culturais africanos, com suas danças e cantos constituiu-se o ritmo conhecido como Candombe na tentativa de manter suas tradições após a travessia pelo oceano. O ritmo foi declarado pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, sendo essencial na resiliência da cultura africana e de seus descendentes afro-uruguaios.

Além disso, em outro momento surgiu o assunto da inclusão, onde o residente Odair José e a residente Simone relataram ter trabalhado a música com alunos deficientes auditivos e autista. A Simone relembra esse momento que teve com a dupla:

Então, no nosso caso, a gente teve aluno surdo, a gente tem agora aluno autista, então tudo isso às vezes... até o menino que a gente tava trabalhando, ele é autista mas é um grau... não sei como se fala, mas ele interage, né? Não é aquele grau que ele se isola totalmente. Ele interage, ele até toca flauta, mas são coisas que a gente também tem que se adaptar. Com um aluno surdo também. Imagina, eu pensei em trocar de turma quando eu descobri que tinha um aluno surdo. Porque tudo o que a gente tinha, né, tava baseado na audição e a gente teve que começar a pesquisar pra conseguir trabalhar com ele e até o final não foi uma coisa fácil (Simone, GF2, l. 636-643).

A partir da sua experiência, o Odair José incentiva a buscar e se dedicar:

Isso aí da inclusão, cara, vocês vão se tornar pessoas melhores assim e professores melhor. Não fica com medo. Porque o aluno que tem dificuldade, ele vai te ajudar muito do que tu vai ensinar alguma coisa. Tem que ir. É só ir. [...] Eu consegui, aprendi muito libras e fiquei feliz assim. Pra mim foi muito importante. Não é difícil (Odair José, GF2, l. 650-654).

Porém a Simone alerta que a partir da experiência dela, compreendeu que:

Depende de aluno pra aluno. Tem alunos lá que sabem libras e tem uns que não sabem. Tem cada aluno lá da escola, porque todos os projetos a gente conversava com a interprete né? E é uma das preceptoras que é acostumada a trabalhar com alunos com qualquer tipo de... sem ser deficiência assim, mas cada um é diferente. Cada um tem um nível de surdez do que o outro. Uns escutam mais um pouquinho. Esse do quinto ano que a gente trabalhou, ele não ouve absolutamente nada. Então cada aluno a gente tem que fazer tudo diferente pra cada aluno. [...] Então são várias questões. Não tem receituário pronto (Simone, GF2, l. 655-664).

A partir dos estudos que fez sobre como inserir alunos surdos e autistas nas aulas de música, a residente compreende que:

Depende de aluno pra aluno. Tem alunos lá que sabem LIBRAS e tem uns que não sabem. Tem cada aluno lá da escola, porque todos os projetos a gente conversava com a interprete, né? E é uma das preceptoras que é acostumada a trabalhar com alunos com qualquer tipo de... sem ser deficiência assim, mas cada um é diferente. Cada um tem um nível de surdez do que o outro. Uns escutam mais um pouquinho. Esse do quinto ano que a gente trabalhou, ele não ouve absolutamente nada. Então, cada aluno a gente tem que fazer tudo diferente pra cada aluno (Simone, GF2, l. 655-662)

Ou de especificidades como aponta o Carcará:

Teve uma aluna nossa que ela não gostava de som alto, aí a gente trabalhou percussão corporal e ela saiu correndo da aula, porque ela não podia ouvir som alto, né? (Carcará, GF2, l. 647-649)

Assim, no diálogo a seguir percebo a visão que os/a residente têm da sua situação com a inclusão que a escola proporciona:

Carará: A escola é inclusiva, mas a gente não tá preparado pra inclusão.

Simone: Claro que não.

Odair José: [...] mas não é impossível. Dá pra se preparar. Eu estudei, fui muito bem (GF2, l. 644-646)

O curso de Música tem no seu currículo um componente voltado para educação inclusiva. Este componente, com carga horária teórica de 60 horas, é voltado para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e tem dentro dos seus objetivos desenvolver em nível básico a competência linguística da Libras. Compreendo a graduação, como a formação inicial de um/a professor/a e que muitas das situações em que o/a profissional se deparar, deverá buscar se aprofundar-se numa formação mais específica.

No GF2, entramos no momento em que adversidades ocorreram entre os/as residentes e alunos/as por questões ligadas à valorização da área musical, incluindo a maneira de avaliação utilizada nas aulas. Segundo a Thaís, são:

coisas que a gente planejou nunca fazer, sabe? Aí, daqui a pouco tá lá, tá todo mundo... tri empenhado fazendo o trabalho, não sei o que e daqui a pouco: “Ah professora, eu quero fazer prova. Não vou fazer isso. Eu vou fazer prova ou não vou fazer” “Então tá, eu vou trazer uma prova pra ti. Quer fazer? Vai fazer. Quero ver tu fazer.” Sabe? Ah nunca planejei fazer prova de música pra aluno, tá ligado? Mas tá lá. Ou é isso ou vai continuar fazendo nada, vai continuar não me respeitando, porque ele acha que eu tô ali só matando tempo: “Ah porque a tua aula é matação.” Então pega a tua prova, ó. Toma! (Thaís, GF2, l. 596-604).

Nesse sentido, a residente Vitor relata a sua relação com os/as alunos/as e a escola, apontando que:

tem muita coisa que em aula, assim, foi conversado até eu e o [...] lá a gente falava: “Cara, não é recreação isso daqui!” E alterando a voz como as professoras fazem: “Não é brincadeira, não é! Sabe como é que eu ganho a vida? Eu ganho tocando e dando aula de música. O que a gente tá fazendo aqui em aula a gente cobra pra isso que vocês tão fazendo, tá?” [...] e ficam assim, naquele choque. Aquele choque de realidade. Porque a música, ela é desvalorizada e a gente precisa usar desse jogo que tem na escola pra jogar e aí tentar valorizar a música dentro desse jogo, entende? É muito complexo (Vitor, GF2, l. 605-612).

Em outro momento podemos ver a residente complementando sua fala em relação à valorização da música e da relação/respeito que os/as alunos/as desenvolveram com ela e a área a partir de uma atividade na escola:

Aconteceu isso: depois da apresentação lá na Peri Coronel, eu e os guris, eu, o Maumau e o Feliz com a Velho Abajour. Os alunos ficaram loucos depois que viram a gente tocar. “Bah meu, pois é, a minha banda, trabalho no final de semana. Ganho dinheiro, dinheiro, isso é um trabalho. Tra-ba-lho.” Sabe o que é que tu tem que fazer isso? Tu tem que jogar (Vitor, GF2, l. 619-623).

Após o relato da Vitor, percebo o quanto a identidade de um/a professor de música está atribuída ao seu instrumento musical. Porém, não somente isso, como é reconhecido/a com maior importância pelo fato de carregar uma imagem de músico ou musicista. Concordando com Pires (2015) “parece ser essa racionalidade que age como pano de fundo das propostas curriculares do professor de música que valorizam a identidade do músico em detrimento da identidade do professor, fragilizando-se, dessa maneira, a profissionalidade do professor de música” (PIRES, 2015, p. 273). Ainda assim, a residente, nesta fala, busca a valorização da música, do que ela ensina em sala de aula, utilizando-se de argumentos de sua vida profissional como musicista da cidade. Pode ser que, no entendimento dela, a profissão musicista e a profissão professora de música se mescle.

Mesmo com a inserção da música nas escolas de educação básica, essa ainda é uma área pouco valorizada no cotidiano escolar. Segundo a residente Simone, que recordou de momentos onde teve que utilizar de outros meios para fazer com que as/os professoras/es compreendessem que a música também tem sua importância:

Aí, no momento que a gente pôde mostrar que a música é uma coisa séria, que desenvolve um monte de habilidade dos alunos. Primeiro e segundo ano dos anos iniciais mesmo, a gente começou a mostrar pra elas [para as professoras], explicar pra elas o quanto as nossas atividades tavam desenvolvendo um monte de coisa neles [nos alunos], né?! Lateralidade, porque desenvolver a lateralidade faz falta, depois eu aprendi um monte de coisa. Então, a partir disso elas acabaram passando a valorizar a música. No que vai dar, a gente não sabe, mas pelo menos tá sendo útil de alguma forma, né?! (Simone, GF2, l. 918-922).

Com relação à fala da Simone, Vitor foi crítica:

Vitor: É, e lá vai a gente tendo que usar da lateralidade pra poder valorizar a música que por si só já é, né?!

Simone: Sim, mas é um meio, né?!

Vitor: Não, sim, mas é... enfim. É um negativo que tu tem que saber jogar, né?! Se render a outros tipos de valorização: “Ah, desenvolve a lateralidade” Ah, é por si só, né?! (GF2, l. 925-929).

Então a Simone compreendeu que:

Simone: [...] infelizmente, nesse início, não sei se um dia isso vai mudar, a gente tem que fazer tipo uma defesa, né?! Porque se não, eles sempre vão achar que aquilo ali é uma brincadeira só... Inútil... (GF2, l. 931-933).

Levando em consideração, esta realidade na qual a música se encontra dentro das escolas, os residentes Maumau e Clóvis comentam sobre os recursos musicais disponibilizados pelas mesmas:

Maumau: Tipo o cara chega ali e tem que bolar uma estratégia. Vou fazer o que agora? Não tem. O cara já sai preparado [da universidade] pra se tem ou não tem instrumentos.

Clóvis: É que é uma lógica, né?! Tipo, quanto menos recurso tu tem pra fazer, mais tu fica pensando em como procurar a solução pra resolver aquele problema, né?! (GF2, l. 188-191).

A partir desse diálogo sobre os recursos musicais, retornamos ao tópico da valorização da área da Música nas escolas com a fala do Nexus:

Mas em compensação também essa lógica reforça a... vamos dizer assim: se tu tem professores preparados pra encontrar os instrumentos ou os não-instrumentos. É... eu sinto que é como dar margem pra algo assim: “Bom, eles nem precisam. Eles conseguem fazer com plástico, sabe?” Daí eu acho que isso também acaba sucateando um pouco a lógica da escola, sabe? “Já que eles dão conta de fazer sem, vai sem mesmo porque daí a gente não gasta. Não precisa investir, né?!” Então tem esse lado também dessa lógica que é muito bom a gente estar preparado pra isso, mas da gente não valorizar isso também. Supervalorizar. Eu acho importante não deixar de criticar e dizer assim: “Mas tem que ter instrumento. É bom ter” (Nexus, GF2, l. 197-205).

Com relação ao material disponível pelas escolas, uma das escolas municipais não dispunha de materiais musicais; a outra escola tinha alguns tambores confeccionados pelos projetos que tinham acontecido na escola ou por estagiários/as; e a escola estadual dispunha de alguns instrumentos de percussão e de um piano. No final do ano, através de verba que chegou para a aquisição de melhorias para as escolas-campo, as escolas receberam kits de musicalização infantil.

Seguindo neste aspecto, após os/as residentes estarem inseridos na escola, os resultados começaram a aparecer e no depoimento da Simone podemos perceber isso:

É, e agora no final teve algum professores que acabaram descobrindo a gente, né?! Por que a gente trouxe... tem um projeto lá [na escola] que a gente tá trabalhando, que é o territorialidades negras. Então tem professores da educação física assim: “Ah vocês tão trabalhando com a música. Quem sabe a gente trabalha junto?” Só que isso vem delas. Coisa que no início a gente tinha que ficar mendigando. A gente teve um professor de educação física que a gente: “A gente pode usar as suas aulas?” E ele: “Pode!” Fugia de nós pra não dar a aulas dele, entende? Aí quando a gente viu que tava começando a acontecer o inverso, da outra professora querer que a gente trabalhasse junto dela, da diretora nos chamar pra trabalhar com os alunos que não estavam tendo música... O dia que a diretora nos segurou e disse: “Vocês precisam dar essa aula pro quinto ano.” Daí a gente saiu rindo sozinha, né?! Porque até então, como o [Odair José] falou, nós éramos tratados de uma forma...

Vitor: Diferente... (Simone, GF2, l. 905-917).

Isso recordou-me sobre a citação do Carcará na categoria anterior em relação ao ensino que eles/as têm na universidade para lutarem pelas conquistas enquanto residentes e também como futuros/as professores/as de música. Segundo Pires (2015), a música, assim como a educação física e outras disciplinas de línguas não são vistas com seriedade na escola acabando por desempenhar a função de apresentações para momentos festivos, porém “refletindo eticamente sobre esse dilema, percebo que o problema não está na apresentação em si, mas no seu produto que não representa um processo educativo” (PIRES, 2015, p. 57).

Considerando essa relação deslocada, ainda ocorreu um problema com relação aos horários que mudavam semanalmente na escola Estadual (decorrente da falta de professores) e como isso refletiu nas aulas planejadas, o que ocasionou, por exemplo, um residente assumir duas ou mais turmas em um momento de aula que teria sido planejada para uma turma somente ou até ter que trocar de turma para conseguir cumprir a carga horária. Isso acabou influenciando na relação que os/as residentes tiveram com os/as alunos/as durante as práticas em sala de aula. A Thaís aponta as mudanças que isso pode causar:

Thaís: [...] relação com os alunos, sabe? Eu tenho uma turma só. Uma turma e meia que eu to desde o início do ano, sabe? E a gente se respeita e eles me conhecem e a gente consegue lidar muito bem. Só que quando tu fica trocando de turma, o que não era pra ser, mas infelizmente é o que é, sabe tipo às vezes só senta e pensa: “Cara, não deu pra fazer nada, sabe? Vai botar o que no relatório? Nada! Porque não deu pra fazer nada!” Eles não me conhecem, eles não sabem o que que é música ou o que... não dá pra fazer! (GF2, l. 504-511).

Thaís: E às vezes tu tem que aceitar que não dá tudo certo e que tá tudo bem. Que tu não é um péssimo professor por não ter conseguido dar aula pra uma turma que as pessoas não querem ter aula contigo (GF2, l. 514-516).

Neste segmento, a residente Vitor complementa que essa relação cria uma maior aproximação com as características de cada turma e com isso:

A gente aprende em aula, cara, a jogar o jogo com os alunos, entende? E não é repetir o que as professoras estão fazendo na escola: “Porque vocês não tão aprendendo porque vocês não querem!” Cada um vai ter o seu contexto ali. Tudo é motivo pra parar e pra: “Não, porque tu falou isso?” Tudo! Toda hora. Então não é uma questão de tu tá repetindo, mas de tu aprender a jogar. Tu não pode simplesmente chegar e “ah, não”, tu tem que fazer que, né? Assim, aí amiga lá, vamos conviver um ano aqui com essa turma. Vamos conviver primeiro pra depois a gente, vamos vê, isso aí. Não é bem assim, tem que, ah eu e o [...] a gente faz estratégia até tipo, tem a Evelin, que é uma aluna lá assim e: “Jussara! Xiu! Tu fica quieta!” Brincando pra ti aprender a jogar o jogo, mas tu saber “controlar” a turma, sabe? (Vitor, GF2, l. 586-595).

Enquanto o GF2 dialogava, chegou-se a um reconhecimento de que o curso de Música está se disseminando, após a inserção do PRP nas escolas, segundo a Simone, a Vitor e a Thaís:

Simone: Eu acho que também, bem ou mal a gente acabou trazendo pra escola essa... tanto do curso, né, quanto do... O [Odair José] se eu não me engano trabalhou isso, né?! De tu preparou lá uma exposição do que é o curso de música, falando... A grande pergunta, né?! “Vocês tocam todos instrumentos?”

Vitor: “Vocês tocam todos instrumentos?”

Simone: É, alguns alunos perguntaram se eram quatro. Muitos não sabiam que existia um curso de música em Bagé. Então várias questões assim que, bem ou mal, todos nós acabamos por esclarecer, né?! Então, porque antes a gente era praticamente invisível. Então a gente hoje já é um pouco...

Vitor: De certa maneira, se pulverizou, né?!

Simone: É. Nas escolas a maioria já sabe. “Ah existe um curso de música. Eu tenho uma professora de música.”

Thais: E até entre os professores mesmo, sabe? Tinha uma galera lá que ficava: “ah mas é aqui [na Unipampa]? É na Urcamp?” Sabe, e que não sabia que tinha (GF2, l. 889-904).

Sendo assim, compreendo que ser professor/a de música vai além de somente ter a formação, mas é necessário desenvolver a prática docente a partir da convivência com os/as alunos/as no ambiente escolar. Além disso, saber utilizar dos meios de convivência, para evidenciar as qualidades de conhecimentos culturais que a música pode oferecer para a formação dos/as alunos/as.

Com isso, lembro a pesquisa de Araújo, Amorim, Limeira, Santos e Nascimento (2017), os quais reconhecem que, a partir das experiências que tiveram como bolsistas, colocando em prática a música dentro de uma escola pública, há de se realizar “um trabalho de educação musical conectado com as lutas por uma educação pública de qualidade, ou seja, um trabalho de educação musical que possa contribuir para transformar a realidade escolar [...]” (ARAÚJO, *et al.*, 2017, p. 06).

No GF2, a partir do questionamento sobre a importância da inserção do PRP na vida dos/as residentes, foi possível perceber a figura de um/a futuro/a professor/a em desenvolvimento. Para Carcará, o ingresso no PRP foi para descobrir-se (ou não) como professor de música:

Eu tava fazendo licenciatura, eu não sabia se eu queria ser professor e eu pensei que na Residência eu poderia mais ou menos descobrir isso (Carcará, GF2, l. 86-88).

Também identifiquei que o PRP pode ser a primeira referência como um ponto de partida (ou não) para a vida docente, assim como indica o Andreivis em sua fala:

Eu acho que o licenciando, ele tem que passar por isso. Eu acho que o cara tem que passar por isso e ver como que é o negócio pra ter realmente certeza se é isso que ele quer pro resto da vida, né?! (Andreivis, GF2, l. 966-968).



Vitor relatou que foi importante pelo fato de ser uma primeira inserção/imersão no dia a dia escolar:

em relação a tua pergunta inicial de qual a importância do Residência pra vida da gente é provavelmente ter tido essa primeira inserção, sabe? Aquela primeira imersão (Vitor, GF2, l. 157-159).

Essas falas vão de acordo com autores como Leite, Candusso e Carvalho (2015), ao reconhecerem a escola como lócus formador de professores e que essa prática contribui para a decisão no futuro após a graduação inicial. Já para a Simone, a experiência foi válida por contribuir para a prática docente que poderá vir de maneira solitária futuramente:

se a gente já não tem essa experiência do Residência, vai ser bem mais difícil a gente saber montar uma aula lá na hora. Então é... pra quem vai seguir a docência é uma experiência muito válida. Não nos deixa entrar totalmente crus [...] até enquanto a gente tá na graduação, a gente tá com alguém, né?! Quando a gente se forma a gente tá sozinho no mundo (Simone, GF2, l. 979-980).

Além disso, o Andreivis relaciona o PRP como um suporte para poder experimentar a docência antes de obter o diploma de professor:

Ah, também tem a questão de você poder tentar coisas assim. Eu acho que isso que é o ponto alto assim. Tecnicamente se não tivesse o Programa Residência Pedagógica você poderia experimentar esse monte de coisa já atuando. E tendo todas essas frustrações e acertos também, já na... pelo menos teve essa oportunidade de tá experimentando um monte de coisa, antes que acabe, sabe? (Andreivis, GF2, l. 848-852).

Com isso, ele compreende que essa experiência é “o grande ponto” que o PRP trouxe, para vivenciar e ter uma noção sobre a realidade docente da qual se vivencia dentro das escolas:

Andreivis: Então eu acho que o grande ponto é esse: é você ter uma noção da realidade pra você poder falar se quer aquilo pra vida ou se não quer (GF2, l. 973-978).

Além disso, a preceptora Verde considera importante a prática na docência para que os/as residentes possam compreender se é esse o futuro que eles/as desejam optar após a graduação:

E o residente ter essa prática, acho que isso tudo faz uma diferença do. Pra quem tá fazendo a licenciatura, ter essa prática, essa vivência em sala de aula [...] Isso faz toda diferença pra formação deles, né, e até pra ele realmente saber se ele quer fazer licenciatura, né?! Se tu quer continuar na licenciatura pra ver como é que é. “Hã, como é que é essa prática?”; “Ai, eu realmente gostei da sala de aula.”; “Não, não vou trabalhar, [...] não vou trabalhar em sala de aula, porque não, não... não é isso o que eu quero.” Mas essa, essa vivência. Isso é muito importante e ter uma prática também.

A prática, né?! Se a gente tivesse também tido essa prática, né?! Tenho certeza que o nosso começo de carreira teria sido muito mais leve. (Verde, GF1, l. 136-142).

Analisar, dialogar com essas falas e convergir, permitiu-me observar que o PRP propicia uma formação inicial docente, onde o/a futuro/a professor/a de música está em desenvolvimento. Dentro da relação com os alunos e escola é que surge o/a professor/a de música em formação, pois é naquele espaço que ele/a irá construir sua postura pedagógica e vivenciar situações diferentes com diversas turmas e, gradativamente, criando uma identidade docente dia após dia. A partir disso, pensando na formação do educador, destaco o Relatório Delor divulgado pela UNESCO. Neste relatório existem quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser.

Aprender a Conhecer faz referência ao domínio dos instrumentos do conhecimento. Aprender a Fazer, decorrente do primeiro pilar, é ligado a educação profissional. Segundo Werthein e Cunha (2000) “além da competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho” (p. 23). Aprender a Viver Juntos, segundo os autores, é um dos maiores desafios do século XXI. De acordo com o relatório de Delor o ser humano tem tendência conflituosa, e Werthein e Cunha (2000) indicam esta como uma tarefa árdua de se colocar em prática, pois os seres humanos tendem a sobrevalorizar suas qualidades e de seu grupo pertencente, alimentando preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

Além disso, falam sobre a educação para a competitividade, esta que contribui para o clima de tensão devido à má interpretação da ideia de emulação/concorrência/disputa. Assim, os autores apontam que a educação deve utilizar duas vias complementares, sendo “a descoberta progressiva do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (educação para a solidariedade)” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.23). Aprender a Ser é o último pilar da educação e aborda o assunto de que os seres humanos devem ser preparados “para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e como agir em diferentes circunstâncias da vida” (idem, p.23). Sendo assim, os autores apontam que “a educação precisa fornecer a todos forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e agir como atores responsáveis e justos” (ibidem, p. 23), compreendendo a educação como uma viagem interior cujas etapas são correspondentes às da maturação contínua da personalidade.

Enquanto pesquisadora percebo o quanto esse trabalho ofereceu ferramentas para me autoconhecer enquanto professora de música. Acredito que esse seja o ápice do PRP na sua contribuição para a formação inicial do futuro/a professor/a.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as temáticas relacionadas ao PRP tendo como objetivo compreender quais os resultados da implementação e desenvolvimento do PRP para os/as residentes e preceptoras participantes do subprojeto de Arte do curso de Música/Licenciatura da UNIPAMPA. No intuito de desvendar e compreender estes processos de implementação do PRP, foi possível constatar a importância do mesmo para os acadêmicos bem como para as preceptoras das escolas de educação básica envolvidas.

Os/as residentes conseguiram realizar grande parte dos objetivos do PRP relacionados às atividades deles/as, envolvendo as aulas, relatórios, planejamentos e participação nas orientações semanais. As preceptoras apresentaram saber lidar com as mais diversas situações decorrentes da primeira experiência docente dos/as residentes, principalmente, como Nóvoa (2009) destaca a respeito da formação inicial na construção de uma postura pedagógica no contexto da sala de aula.

Ao buscar conhecer os aspectos percebidos na formação pedagógica dos/as residentes, reconheço a dedicação em completar todas as horas solicitadas, envolvendo atividades na e além da sala de aula. Entretanto, como as preceptoras relataram, aos poucos foi se perdendo o interesse de participar de algumas atividades escolares, decorrente das mais diversas situações que envolvem a demanda da vida acadêmica e pessoal de cada indivíduo.

Ainda assim é perceptível, através dos relatos das preceptoras, que os/as residentes trouxeram mais entusiasmo e diferentes conhecimentos musicais para elas, bem como para as aulas de Artes das escolas participantes. Apesar das preceptoras não terem formação específica na área musical, notei que elas foram bem receptivas diante das novas propostas pedagógicas e de ter esse contato com o mundo acadêmico através não só dos/as residentes, mas também da relação e troca de saberes com a orientadora do subprojeto do curso de Música.

Na perspectiva da iniciação docente dos/as residentes, acredito que esse amadurecimento profissional, ocorrerá de maneira gradativa visto que a formação inicial do professor é um caminho de construção na/com/sobre a prática docente, em constante transformação. Constatei através dos depoimentos deles/as que pouco foram mencionados os trabalhos pedagógicos realizados enquanto estavam atuando nas escolas, mas observei que os/as residentes tinham insatisfações relacionadas às questões burocráticas do PRP. Levo em consideração o fato do GF1 ter sido realizado no final do ano de 2019 e eles/as apresentarem estar saturados diante de suas responsabilidades.

Neste sentido, se faz necessário lembrar da minha dupla função pesquisadora/residente pois estive dos dois lados desta pesquisa, participando na linha de frente e nos bastidores do PRP, sendo assim, considero importante e enriquecedor vivenciar as duas faces da mesma situação. A partir desses estudos pude ampliar a possibilidade de compreender as questões administrativas e logísticas do PRP, bem como o seu lado prático. Com isso, conheci as dimensões que fazem parte de um processo de implementação de políticas públicas deste porte; além de perceber e entender as diferentes visões dos/as bolsistas participantes ao receberem e implementarem a proposta.

Enquanto pesquisadora e futura professora, participei do PRP e reconheci que nenhum plano de aula fica tão perfeito num primeiro momento até ser colocado em prática, visto que, enquanto residentes, aquele era o momento de experimentar suas ideias e aprender a partir daquilo, identificando o que poderia ou não funcionar dentro de uma sala de aula. Os/as residentes citaram que durante o processo de autoanálise após as aulas, já entendiam quais aspectos pedagógicos poderiam melhorar para entrar de acordo com a realidade de cada turma com as quais eles/as trabalhavam. Entretanto, percebi o descontentamento dos/as residentes ao terem que manter regular a logística de entrega dos planos de aulas e a espera de análise e avaliação dos mesmos por parte da orientadora para então ser liberado e partirem para a prática em sala de aula. É um processo que pode apresentar desgaste, tanto para a orientadora quanto para os/as residentes em relação ao próprio processo criativo de um/a professor/a de música, por serem muitos planos de aula a serem analisados e repensados metodologicamente.

O fato das preceptoras não terem formação musical, também afetou esse planejamento, apresentado durante os resultados, ocasionando pouco diálogo voltados para esta questão. Ainda assim, esperançosa, vejo este fator como um primeiro momento e que futuramente pode não ser mais uma problemática, visto que os/as futuros/as professores de música estão em processo de adentrar as escolas a partir de projetos e concursos públicos, para que a profissão seja aprendida dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

Ouvindo as diferentes vozes, enquanto pesquisadora/residente compreendo porque elas expressam e refletem sobre estes pontos nevrálgicos do ser e do fazer docente. Diante disso, a presente pesquisa espera contribuir na tentativa de resolver alguns pontos dessas questões que podem voltar a aparecer/surgir em novos contextos e pessoas evidenciando um olhar (político) mais voltado para a área da Música em diálogo entre a universidade e a escola.

Muitos fatores foram desafiadores nesta experiência de formação no contexto do PRP contudo, muitos outros oportunizaram aprendizagens significativas, desenvolvendo o trabalho em equipe, dentro de seus microcosmos, cada um oferecendo o seu melhor. Saber se adaptar e

flexibilizar-se diante das circunstâncias também faz parte desse processo ao compreender a rede hierárquica que atua nestes casos, gerando uma série de cobranças e expectativas. Aqui é que percebemos o jogo de cintura colocado em prática por residentes, preceptoras (escola) e orientadora.

Ainda assim, é evidente que o PRP oportunizou os/as residentes conhecerem de maneira vívida essa realidade trazendo a compreensão de como é o cotidiano escolar partindo da visão de se tornar um futuro/a professor/a de música numa escola de educação básica de Bagé. Diante disso, as preceptoras puderam também entrar em contato com a vida acadêmica dos/as residentes através da mediação de uma orientadora que contribuiu para o fortalecimento profissional/acadêmico destes futuros professores de música.

O PRP proporcionou uma maneira diferente de “mergulhar” nos processos de formação inicial da docência, aparentemente desconfortável e decorrente de uma carga horária extensa, constituiu-se numa fase que nos possibilitou sair da nossa zona de conforto, demonstrando ser um momento de aprendizagens atravessado por desafios e conquistas.

Segundo os/as residentes, esse momento foi importante para decidirem quais passos escolher buscando uma maior profissionalização, dentro ou fora da escola de educação básica, aprofundando-se em seus conhecimentos, reconhecendo e ajustando suas falhas. Além disso, uma das questões que considero importantes a serem retomadas nessa parte final da pesquisa, foi a falta de recurso musical (e não somente deste) nas escolas para o desenvolvimento das atividades dos/as residentes. Mesmo após este recurso ter chegado, quase finalizando o PRP, a partir da verba disponibilizada pelo programa, ainda não foi aproveitado integralmente e por todos os participantes por se tratar de um kit de musicalização infantil<sup>12</sup>, o que limitou sua implementação em muitas das propostas planejadas pelos/as residentes.

A maioria das turmas que participaram das atividades pedagógicas musicais pertenciam aos anos finais do ensino fundamental, médio e EJA, sendo pré-adolescentes, adolescentes e adultos. Partindo deste pressuposto, os/as residentes tiveram que buscar maneiras de inserir aquele material didático nas aulas previamente planejadas nos seus projetos de ensino.

Ainda assim, como Pires (2015) indica, existem metodologias a serem exploradas para suprir essa falta de material didático, envolvendo a construção de instrumentos com material reciclável, mas até quando deveremos deixar de ensinar música para construir um material que já deveria estar preparado para ser utilizado em sala de aula? Levando em consideração o fato de que os/as residentes estudam na universidade, com suporte de material didático, como

---

<sup>12</sup> O kit de musicalização infantil continha algumas clavas, chocalhos, triângulos, reco-reco e maracas.

instrumentos musicais para a realização da suas atividades acadêmicas, seria altamente significativo que as escolas poderiam ter acesso a esse tipo de material como teclado, violão, instrumentos de percussão, flautas e jogos didáticos para tornar mais lúdico e prazeroso o aprendizado.

Neste sentido, vale ressaltar que não necessariamente deixa-se de ensinar música para construir instrumentos musicais com materiais de sucata pois, a partir da exploração das diversas fontes sonoras, a identificação e reconhecimento de timbres, texturas e demais elementos da linguagem musical construímos, junto aos alunos, noções relacionadas aos parâmetros ou propriedades do som. Na formação inicial do professor, aprendemos a utilizar o corpo e a voz como nossos primeiros instrumentos, assim como a introdução de materiais recicláveis como recursos de fácil acesso, sabemos que isso faz parte do processo da aula de música, mas até quando teremos que recorrer a estas práticas para suprir a ausência de material pedagógico-musical? A carência de materiais didáticos prejudica. As próprias políticas públicas apresentam falhas e aparentam não estarem preparadas para compreender o papel da educação musical nas escolas de educação básica, ficando a cargo dos professores essa responsabilidade.

Evidenciando este fato, pretendo visualizar uma possibilidade de desdobramentos desta pesquisa para compreender esta situação que não pode mais ser um impedimento ou atraso para o desenvolvimento pleno das aulas de música na escola. Baseada em Ball (2006), que compreende a política educacional enquanto um ciclo composto por diferentes contextos, a partir da visão do contexto de texto político, percebi os ajustes que podem ser repensados para o PRP enquanto contexto de prática: conhecer e dialogar com a realidade de cursos de licenciatura como o curso de Música e, no que tange às escolas de educação básica estarem preparadas para receber este tipo de práticas específicas.

Para o curso de Música, acredito que o PRP trouxe uma visão melhorada e diferenciada de como deveria/poderia ser um componente curricular de estágio supervisionado, adentrando de maneira mais densa e prática no cotidiano escolar. Este contato com as escolas de educação básicas de Bagé permitiu ao curso identificar quais são os futuros desafios que os licenciandos podem encontrar nos diferentes contextos educativos. Espera-se que essa relação construída entre universidade-escola não se perca com o fim de cada ciclo do PRP e sim, seja criado um elo entre o que a escola necessita e o que os/as residentes podem oferecer durante sua formação, constituindo uma via de mão dupla.

Alicerçada nessa temática, a pesquisa me possibilitou identificar futuros estudos voltados para os momentos após a inserção do PRP no cotidiano escolar, seguida da finalização das atividades dos/as residentes. Sendo assim, penso no desenvolvimento de futuras pesquisas

assim como foi apresentado nos Encontros Regionais Unificados da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em novembro de 2020, onde foram discutidos diferentes percursos desenvolvidos por universidades públicas baseados na formação inicial e continuada de professores de música numa das suas sessões de grupos de trabalhos apresentados no evento. Observando os últimos acontecimentos, como na ABEM, resgato a importância de analisar e discutir o que emerge desses espaços de formação após o PRP, olhando para os efeitos e impactos das ações dos/as residentes nas escolas participantes e qual é o resultado desse vínculo criado entre universidade e escola desde o olhar das preceptoras e orientadoras participantes, em termos de contribuições, espaços-tempos construídos e aportes de/para a escola e da escola para a universidade/curso de música. Diante dos resultados da pesquisa é possível constatar o importante papel que o PRP tem como formador inicial de futuros professores nas escolas de educação básica, reconhecendo-o como uma das possibilidades de inserção significativa da música através desse envolvimento entre a universidade (residentes e orientadora) e a escola.



## REFERÊNCIAS

- AFREAKA. O ritmo do Candombe Uruguaio. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/o-ritmo-candombe-uruguaio/>> Acesso em: 28 nov. 2020.
- BALL, Stephen J. **O que é política?** Trad. COSTA. Joice Elias, 2006.
- BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Edital n° 06/2018. Retificado 26 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jul. 2015.
- CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. 01 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla da Silva. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v.10, n.1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1482>>. Acesso em: 28 set. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho – rPOT**, v. 3, n. 1, p. 135-159. jan./jun. 2003.
- JÚNIOR, João Fortunato Soares de Quadros. COSTA, Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, 35-48, jul./dez. 2015.
- LEITE, Jaqueline Câmara; CANDUSSO, Flávia; CARVALHO, Regiane. O PIBID na Formação de Professores de Música: a visão dos bolsistas. In: **XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2015.
- MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Programa de residência pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica**. 2018.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina. v.20, n.28 p.47-60, 2012.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes**. 2015. 150f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. (a)

\_\_\_\_\_. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul./dez. 2015. (b)

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação/ME**. V. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Unidade 2: A pesquisa científica. p. 31 – 42.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Seleção de Professores da Educação Básica para Atuação como Preceptores Bolsistas do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UNIPAMPA/2018. Edital nº 244/2018. Disponível em: <<https://unipampa.edu.br/portal/es/node/3992>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Seleção de Professores da Educação Básica para Atuação como Preceptores Bolsistas do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UNIPAMPA/2018. Edital nº 233/2018. Disponível em: <[https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital\\_233-2018\\_selecao\\_licenciados\\_bolsistas\\_programa\\_institucional\\_residencia\\_pedagogica.pdf](https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_233-2018_selecao_licenciados_bolsistas_programa_institucional_residencia_pedagogica.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projetos da Unipampa para os Programas Pibid e Residência Pedagógica ambos aprovados em resultado preliminar**. 17 mai. 2018. Disponível em: <<http://portais.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/2018/05/17/projetos-da-unipampa-para-os-programas-pibid-e-residencia-pedagogica-ambos-aprovados-em-resultado-preliminar-d-o-u-de-16-05-2018/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2018**. Bagé: UNIPAMPA, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília: UNESCO, 2000.



**APÊNDICES****APÊNDICE A****TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

(Lei nº 9610, de 19 de fevereiro de 1998)

Pelo presente instrumento, eu, \_\_\_\_\_ (nome completo), portador/a do CPF nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, autorizo graciosamente, sem limitação de tempo ou número de exibições, a utilização da minha imagem e/ou voz em registros realizados ao longo do ano de 2019, durante a minha participação na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela discente Paula Rafaela Pedroti, orientado pela Professora Elaine Martha Daenecke.

Local/data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL: RESIDENTES**

1. Apresentação dos participantes: nome (pseudônimo), idade, formação (para as preceptoras)
2. Porque vocês estão no Programa Residência Pedagógica?
3. Qual a importância do Residência para a vida de vocês?
4. Qual a importância do Residência para a formação de vocês?
5. Para vocês, o que significa ser um bolsista Capes?
6. O que vocês acham do Programa até o momento? Ou Como vocês avaliam o Residência Pedagógica até o momento?

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL: PRECEPTORAS

1. Apresentação dos participantes: nome (pseudônimo), idade e formação
2. Como é ser mediadora entre os bolsistas e a escola?
3. Como funciona essa dinâmica e quais instrumentos utiliza para acompanhamento dos/as residentes?
4. Qual é a importância da Residência para a tua formação como professora?
5. De que forma vocês percebem a inserção dos/as residentes no ambiente escolar?
6. O que vocês acham do Programa até o momento? Ou Como vocês avaliam a Residência Pedagógica até o momento?