

Arte-Música no Programa Residência Pedagógica: conversas sobre a formação docente

Comunicação

Jéssica de Almeida
Universidade Federal de Roraima
jessica.almeida@ufr.br

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira
Universidade Federal de Alagoas
ziliane.teixeira@ichca.ufal.br

Resumo: A comunicação tem o objetivo de relatar algumas atividades desenvolvidas no âmbito de dois subprojetos de Arte-Música do Programa Residência Pedagógica que, entre seus objetivos, visa à substituição do estágio curricular supervisionado. A partir da revisão da literatura que discute a formação do professor de música para atuar na educação básica e sobre os limites e possibilidades impostos às práticas educativas a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018), relata-se as ações desenvolvidas por dois subprojetos das regiões Nordeste e Norte. Espera-se contribuir com pesquisadores da área de Educação Musical que, nos últimos vinte anos, discutem a formação e prática docente em uma perspectiva reflexiva, crítica e engajada.

Palavras-chave: Licenciatura em Música. Estágio Curricular Supervisionado. Base Nacional Comum Curricular.

Introdução

A comunicação problematiza algumas ações do Programa Residência Pedagógica (PRP) apresentando dois subprojetos de Música das regiões Nordeste e Norte. O referido programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Para compreender a pertinência das atividades desenvolvidas nos subprojetos, o texto, primeiramente, tecerá considerações sobre perspectivas da formação do educador musical para a educação básica a partir de uma revisão de estudos publicados nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) nas últimas três décadas.

Depois, o programa e os subprojetos serão apresentados destacando as principais ações desenvolvidas e seus possíveis impactos para a formação docente.

A formação do educador musical para a educação básica

A formação do professor de música tem sido debatida há mais de vinte anos quando, em 1995, Irene Tourinho inaugurou as problematizações sobre o assunto na Revista da ABEM. Na época, escreveu um ensaio destacando a contribuição do estágio supervisionado para a construção do profissionalismo e identidade do educador e para o desenvolvimento de competências específicas à profissão. Já na época, refletia-se sobre a transformação da prática pedagógica a partir de uma postura crítica e consciente, imbricada na realidade escolar.

Essa temática pareceu alcançar diferentes direções ao longo dos anos influenciada, sobretudo, pelas políticas públicas e pelas diferentes produções teóricas da Educação Musical, que contribuíram fornecendo novos direcionamentos e delineamentos para a concepção de formação docente.

Sobre o primeiro aspecto, o político, é possível identificar que pouco tempo após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a formação docente em música começou a ser refletida a partir da prática pedagógica escolar. Assim, Maura Penna (2002) discutiu a educação musical nas escolas do ensino fundamental e médio apontando que, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para esses segmentos, tornou-se necessário “repensar os cursos de formação do professor, buscando baseá-los em uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno” (p. 18). Além disso, os diferentes documentos que regeram os cursos de formação de professores, no decorrer dos anos, frequentemente foram mencionados pelos autores de Educação Musical, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), em Bellochio (2003), Beineke (2004) e Penna (2007; 2010), o Parecer CNE/CES nº 146/2002¹, em Souza, J. (2003) e Ribeiro (2003), Parecer CNE/CP nº

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

009/2002², por Mateiro (2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (2004), por Penna (2007), a própria LDBEN, em Penna (2002) e Almeida (2010); etc.

No que se refere à perspectiva mais teórica, ainda que sem deixar de relacionar-se com a prática, desde os anos 2000, assistimos a um lento crescimento das pesquisas que tangenciam a formação do professor de música. Em 2001, segundo Bellochio (2016), a formação do professor de música foi um dos objetos tratados no *X Congresso Anual da ABEM*, no qual “os múltiplos espaços para a sua [professor de música] atuação profissional e, portanto, a necessidade de currículos de formação que fossem mais abrangentes e pudessem contribuir para esse cenário” (p. 13) foram destacados. Ainda, segundo a autora, no ano seguinte, a temática voltou a fazer parte de uma das mesas do evento, a partir da qual produziram-se artigos publicados na Revista da ABEM de número 8, sendo a revista que possui “a concentração de um maior número de artigos voltados às discussões sobre a formação de professores de música” (p. 13), até hoje.

Através desses artigos, por exemplo, a pesquisa foi destacada como “um suporte para uma formação reflexiva e autônoma” (SOUZA, C. 2003, p. 107) a partir da qual investiga-se a atuação nos diferentes espaços de atuação. Nesse sentido, apontava-se, já naquele tempo, para um processo formativo reflexivo, no qual o profissional em formação, motivado pela resolução de problemas oriundos da prática, conduziria investigações sobre sua própria prática docente.

Esse aspecto foi discutido, também, por Jusamara Souza (2003), que acreditava que a área vivia um momento de “intensa renovação curricular nos cursos superiores de música e [de] implantação de novos cursos” (p. 7) indicando a pesquisa como um “exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos” (p. 8). Esse exercício relaciona-se, diretamente, com a formação porque é nela que se desenvolve a capacidade de refletir para e com os diferentes estudos e teorias, assim, os professores podem “diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam” e fazer “uma reflexão metodológica mais consciente” (p. 8).

² Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES 484/2001, referente ao Processo 23000-007203/2001-31, que trata do reconhecimento da habilitação em Magistério da Educação Infantil do curso de Pedagogia, licenciatura plena.

Em uma perspectiva mais subjetiva, Bellochio (2003) foi além da formação inicial institucionalizada do professor, provocando o olhar para “a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais”, em um constante processo de “construção e reconstrução” (p. 29). Além disso, a autora ressaltou que, pela primeira vez na história da educação brasileira, existiram políticas educacionais para a formação docente, referindo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Além de fomentar a organização de diretrizes específicas para a formação de professores atuantes neste contexto, a educação básica, Bellochio (2003) ressalta, também, a necessidade de uma atenção dos próprios formadores de professores, que “precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, encarando a produção musical fora do espaço da escola e da academia” (p. 19). Essa ideia foi corroborada por Grossi (2003), que indicou que as instituições de formação profissional procuravam (e ainda procuram, acrescentamos) articulações com a sociedade, reconhecendo “seu compromisso social de colaborar no desenvolvimento das comunidades” (p. 90), afirmação oriunda de seu artigo que tematizou a atuação profissional e o mercado de trabalho na educação musical enfatizando questões que permeavam a formação do educador musical. Em direção semelhante, Hentschke (2003), destacando a necessidade de capacitar o professor de música para “administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos” (p. 54) significando os seus mundos musicais, problematizou a falta de formação pedagógica do corpo docente que atuava nos cursos de graduação em música e a necessidade de que os alunos tivessem voz no processo de construção e implementação curricular.

Frente a esse panorama complexo para os espaços de formação, no qual é necessário estimular a inserção do licenciando no processo educativo, incentivando a observação e o diálogo com o cotidiano de seus alunos, investigando possíveis caminhos para sua docência, uma postura reflexiva e consciente parece urgir. Esse tipo de atuação, engajada e emancipadora, demanda a superação do modelo da racionalidade técnica debatido por Beineke (2001), Del-Ben (2003) e, mais tarde, por Penna (2010). Esse modelo “concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem ‘aplicados’

pelo futuro licenciando junto a seus alunos em sala de aula, independentemente das particularidades dos contextos de atuação” (DEL-BEN, 2003, p. 29). Entre os desafios para tal superação está a incorporação de saberes da experiência e o reconhecimento da prática como local de produção e crítica dos saberes” (p. 30), o que torna necessário uma “uma concepção ampliada de formação inicial de professores de música” que os inclua nesse processo e que, de certa forma, engloba importantes características já destacadas por outros autores apresentados nesse texto, entre elas,

uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos (DEL-BEN, 2003, p. 32).

Pensar uma nova concepção de formação implica, conseqüentemente, em trazer para as discussões os direcionamentos tomados pelos currículos, o que foi possível constatar em Bellocchio (2003), entre outras publicações, que faz menção à necessidade de que a formação e a prática musical caminhem junto da formação pedagógica dos futuros professores de música e em Kleber (2003), que vislumbra um currículo que considere “a subjetividade e a intersubjetividade no processo de construção do conhecimento no processo de construção do conhecimento” (p. 61), dialogando no currículo os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Outros tensionamentos foram observados em Santos (2003) ao pensar a universidade e seu projeto curricular em um panorama pós-moderno, como “a imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes ao cotidiano do ensino” (p. 66).

Esse olhar para as particularidades dos contextos sociais que circundam e penetram a escola, bem como a discussão sobre o currículo das licenciaturas em música tornaram-se bojo de várias pesquisas, principalmente, nos últimos anos, o que parece ter sido disparado pelos encontros e debates promovidos pela ABEM.

Uma breve pesquisa no site da ABEM mostrou que, dos vinte e três congressos registrados na página, metade deles tematizou a formação docente³, englobando debates sobre políticas públicas educacionais, currículo de música e cultura brasileira, espaços e demandas profissionais, pesquisa, realidade escolar, o ensino da música na escola, entre outros. Somando aos encontros e congressos anuais, vários encontros regionais, igualmente, colocaram a formação no centro das discussões, além de outros eventos mais específicos, como o Fórum Permanente de Formação de Professores de Música e o Encontro Nacional do Pibid⁴ Música.

Além dos aspectos subjetivos da pessoa do professor, das políticas públicas, da formação contextualizada, do diálogo entre espaços de atuação e de formação, e da necessidade de que a formação musical e pedagógica caminhem juntas, outros artigos publicados, desde então, trouxeram importantes direcionamentos para pensarmos a formação. São estudos que deram continuidade à problematização iniciada pelo *X Encontro Anual da ABEM* e que têm apresentado possibilidades para uma concepção mais alargada de formação.

Assim, por exemplo, as habilidades, as competências e os saberes docentes concomitantes a outras áreas educacionais, bem como os específicos do educador musical, passaram a ser o centro de algumas investigações (MACHADO, 2004; SILVA; MARINHO, 2005; HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; PENNA, 2007; RODRIGUES, 2013).

Nesse contexto amplo, onde as discussões sobre a formação do educador musical se complementam e alargam o próprio conceito de formação, o Programa Residência Pedagógica tem se constituído, no âmbito dos subprojetos de Arte-Música apresentados nesta comunicação, um laboratório de novas experimentações pedagógicas, tanto por parte dos residentes que atuam na escola, como por parte das orientadoras que, em parceria com as preceptoras, professoras das escolas, incentivam diferentes problematizações sobre a prática docente. A seguir, apresentaremos o programa e as ações de dois subprojetos de Arte-Música desenvolvidos em escolas públicas das regiões Nordeste e Norte do Brasil.

³ VII Encontro Anual da ABEM (1998), VIII Encontro Anual da ABEM (1999), IX Encontro Anual da ABEM (2000), X Encontro Anual da ABEM (2001), XI Encontro Anual da ABEM (2002), XII Encontro Anual da ABEM (2003), XIII Encontro Anual da ABEM (2004), XVI Encontro Anual da ABEM (2006), XVIII Congresso Anual da ABEM (2009), XIX Congresso Anual da ABEM (2010), XXII Congresso Anual da ABEM (2015), XXIII Congresso Anual da ABEM (2017).

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O Programa Residência Pedagógica

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, tendo duração máxima de 18 meses com 440 horas a cumprir. De acordo com o edital de lançamento, o PRP tem como objetivo:

- 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). (EDITAL CAPES, 2018, p. 1).

Nesta comunicação, apresentaremos dois subprojetos de Música de universidades federais das regiões Nordeste e Norte: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal de Roraima (UFRR). Os Projetos Institucionais de Residência Pedagógica de ambas as universidades apresentam propostas de integração e de reflexão acerca da articulação teoria e prática no âmbito da formação de professores. Para tanto, encontram-se fundamentados na legislação vigente, tais quais: Portaria nº 38 da Residência Pedagógica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a formação inicial e continuada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentro de cada programa institucional, foram elaborados os subprojetos para vários componentes curriculares, dentre eles Arte-Música. O objetivo principal dos subprojetos Arte-Música é promover o desenvolvimento de projetos de Residência Pedagógica que

favoreçam a articulação, a integração e a reflexão acerca da relação teoria e prática no âmbito dos cursos de formação de professores em Música, bem como a produção científica decorrente de investigações realizadas a partir de estudos de experiências desenvolvidas nas escolas-campo⁵.

Após o período de seleção das instituições, de acordo com o edital Capes 06/2018, foram realizadas seleções das escolas-campo, preceptores⁶ e residentes bolsistas e colaboradores⁷. O programa teve início em agosto de 2018 tendo, inicialmente, um período de formação dos preceptores e residentes junto à orientadora de cada subprojeto. Em outubro de 2018 iniciou-se a fase de “avaliação diagnóstica” através da elaboração de questionários, reconhecimento dos espaços escolares e observação de aulas, onde, a partir dessa avaliação, os residentes, orientados por preceptor e orientador, elaboraram o Plano de Atividades do Residente, a ser executado a partir de fevereiro de 2019.

Atualmente os residentes já se encontram na fase de “imersão escolar”, prevista acontecer até dezembro de 2019. Nos dois subprojetos de Música apresentados aqui, os estudantes encontram-se semanalmente com a orientadora e preceptores para discutir as ações realizadas nas escolas-campo, elaborar planos de aulas, narrar suas impressões sobre as atividades desenvolvidas, dificuldades e desafios enfrentados.

Seguindo as orientações e diretrizes das escolas, cada grupo de residentes (atuante em cada uma das três escolas-campo), elaborou um Plano de Trabalho coletivo que, além de descrever as ações desenvolvidas pelo subprojeto com suas respectivas datas previstas, indicava um tema de trabalho-conjunto e descrevia o planejamento de ações para desenvolvê-lo. Somado ao Plano de Trabalho, cada residente elaborou um projeto de regência individual para o segmento de atuação, contendo, além dos elementos básicos de um projeto, informações da “avaliação diagnóstica” sobre a escola e sobre a comunidade escolar e reflexões sobressaídas das cartas trocadas com os colegas, a revisão de estudos teóricos e de materiais didáticos.

⁵ Escolas públicas de Educação Básica onde se realizam as atividades do programa.

⁶ Professor do componente curricular na escola-campo que acompanha os residentes.

⁷ Residentes voluntários, que não recebem bolsa da CAPES.

Subprojeto Arte-Música na Universidade Federal de Alagoas

O subprojeto Arte-Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é formado por 29 integrantes, a saber: 23 residentes bolsistas, 02 residentes colaboradores/voluntários, 03 preceptores (professores da Educação Básica) e 01 docente orientador. Os residentes desenvolvem suas atividades em três escolas campo, sendo duas Estaduais (anos finais, ensino médio e EJA) e uma Municipal (ensino fundamental). Todas elas estão localizadas na zona urbana de Maceió/AL e atendem nos três turnos. Aproximadamente 700 alunos são beneficiados diretamente com as ações da Residência Pedagógica do subprojeto Arte-Música, seja na regência em sala de aula, seja em oficinas específicas. Além disso, recitais escolares têm sido realizados, sendo estendidos a toda comunidade escolar, atingindo um número muito maior de estudantes e seus familiares.

Apenas um dos preceptores tem formação em Música enquanto duas são formadas em Teatro, todos pela UFAL. Nas escolas estaduais são ocupados cargos para professor da disciplina Arte e no município de Teatro⁸.

O plano de trabalho dos residentes foi desenvolvido de forma coletiva após a avaliação diagnóstica nas escolas, seguindo o planejamento dos professores, fundamentados no Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado Alagoas, Matrizes Disciplinares para o Ensino Fundamental do Município de Maceió e BNCC. Nas escolas estaduais os residentes também têm a possibilidade de utilizar o livro didático, distribuído gratuitamente para todos os alunos.

Além da regência de classe, os residentes estão ministrando oficinas práticas como: musicalização, percussão corporal, canto coral, teoria e percepção musical, violão, flauta doce, percussão e Maracatu. Eles tiveram autonomia para organizar as próprias oficinas, realizadas ora de forma individual, ora em dupla e/ou trio, conforme a necessidade, de acordo com o material musical disponível em cada escola e com a afinidade musical dos residentes (teórico, instrumental ou vocal).

⁸ Além da preceptora ocupando cargo de professora de Teatro, existe na escola outra professora no cargo de professora da disciplina Arte.

Subprojeto Arte-Música na Universidade Federal de Roraima

O subprojeto Arte-Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR) é composto por 25 integrantes: 22 residentes bolsistas, 03 preceptoras (professoras da Educação Básica) e 01 docente orientador. Os residentes desenvolvem suas atividades em três escolas campo, sendo duas Municipais (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e uma Estadual (anos finais do ensino fundamental). Todas elas estão localizadas na zona urbana de Boa Vista/RR, duas em bairros periféricos e uma na região central e atendem nos turnos matutino e vespertino. Cerca de 550 alunos são beneficiados pelas ações do referido subprojeto através da regência em sala de aula e das intervenções artísticas e dos recitais escolares, estas últimas estendidas à comunidade escolar.

As três preceptoras possuem formação em Pedagogia⁹ e ocupam o cargo de arte-educador, nas escolas municipais, e de professor da disciplina Arte (e Religião), na escola estadual. A falta de formação específica dos arte-educadores e professores de Arte, no Estado Roraima, é uma realidade advinda da carência por profissionais licenciados nas linguagens artísticas. Hoje, porém, cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música de universidades públicas e privadas têm formado profissionais nas áreas, o que indica que, possivelmente, os próximos concursos para arte-educador e professor de Arte priorizem a formação específica, e não em Pedagogia.

As três escolas seguem as diretrizes curriculares do estado, porém, no município há maior direcionamento e controle sobre os conteúdos ensinados nas escolas. Mensalmente, as professoras do município reúnem-se com arte-educadores de outras escolas para, juntos, planejarem as aulas do mês que, por sua vez, atendem rigorosamente as orientações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Além disso, cada equipe de arte-educadores pôde organizar a sequência das linguagens artísticas trabalhadas durante o ano (uma linguagem por mês, a cada quinze dias ou uma linguagem artística por semana). No caso das escolas-campo do subprojeto Arte-Música, a cada semana explora-se uma linguagem artística diferente (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), o que tem desafiado os

⁹ As preceptoras das escolas municipais possuem especialização, uma em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, outra em Metodologia do Ensino de Artes. A preceptora da escola estadual está concluindo a segunda licenciatura, esta, em Artes Visuais.

residentes a elaborarem planos de aula pluridisciplinares, afinal, atendendo à especificidade de suas formações, a Música é ensinada em todas as aulas.

Essas possibilidades pluridisciplinares exploradas semanalmente têm um impacto direto na atuação das preceptoras e, por extensão, do restante da equipe de arte-educadores do município, que durante encontros de formação, acabam conhecendo os projetos desenvolvidos nas escolas em que os residentes estão inseridos. Além disso, os recitais escolares compartilham com a comunidade escolar os resultados de um trabalho em conjunto entre licenciandos em música (residentes), com formação específica, e pedagogas (preceptoras), mostrando a importância de que o profissional licenciado em uma das linguagens artísticas tenha espaço no quadro de professores do município.

Além de seguir as indicações da secretaria, os residentes das escolas municipais podem utilizar os livros didáticos de Arte¹⁰ distribuídos, gratuitamente, em todas as escolas de educação infantil e anos iniciais da cidade. Essa possibilidade tem promovido debates sobre a sequência de conteúdos e sobre as experiências promovidas (ou excluídas) nas atividades descritas, por exemplo.

A escola estadual, igualmente, possui livro didático, porém, os professores têm a liberdade (e a responsabilidade) de organizarem a maneira como as linguagens artísticas serão trabalhadas (apesar de não haver a obrigatoriedade de ensinar conhecimentos de uma área para a qual não foi formado), a sequência dos conteúdos, as suas metodologias e, conseqüentemente, as aulas de acordo com as particularidades de sua formação e de seus alunos.

Considerações finais

Considerando que o PRP tem o objetivo de induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, a partir das experiências por ele proporcionadas, é importante refletirmos sobre os distanciamentos e sobre as aproximações, ainda que de forma breve, entre as ações e impactos do programa e os delineamentos sobre a formação apresentados pelos autores da Educação Musical.

¹⁰ Entre os livros utilizados, nem todos exploram um trabalho equilibrado entre as linguagens artísticas ou, mesmo, dialogado entre elas, porém, todos possuem conteúdos de Música.

O estágio enquanto componente curricular faz parte da formação inicial dos residentes, uma vez que possibilita o diálogo entre a teoria e prática e a reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ambos fundamentais para a carreira profissional do professor. A possibilidade do licenciando estar imerso em uma escola-campo, lugar de ação (observação, planejamento, regência/intervenção) e de investigação da profissão docente é um dos grandes diferenciais do estágio no formato de Residência Pedagógica.

Acredita-se que este projeto de residência se apresenta como o primeiro passo para a reflexão e ressignificação das práticas de estágios dos cursos de licenciatura, pois diante das experiências realizadas nesta primeira parte do programa, já vimos alguns dos objetivos serem alcançados.

O fato de passar dezoito meses em uma mesma escola tem deixado os residentes mais seguros para ministrar as aulas, pois se tornam mais conscientes do funcionamento do espaço escolar, podendo realizar um planejamento de atividades de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto escolar em que se encontram.

Observamos, ainda, que o trabalho desenvolvido em grupo tem sido um ponto de destaque das ações formativas do PRP, pois trabalhando em grupos/equipes os residentes têm a oportunidade de problematizar em conjunto a relação teoria/prática no espaço escolar. Assim, supervisionados pelos preceptores das escolas-campo, eles podem questionar e refletir sobre o ensino de Música nas escolas, identificando situações-problema, buscando soluções de acordo com a realidade educacional de cada escola. Nesse sentido, temos conseguido propor a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas.

Além disso, a troca de experiências e de conhecimentos acerca da realidade das escolas-campo tem ajudado também no planejamento de ações direcionadas à superação das dificuldades e problemas relacionados ao fazer pedagógico dos preceptores, professores da Educação Básica.

A partir do exposto, dizemos que articulado com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberam os residentes, o PRP tem cumprido seu objetivo de reflexão sobre a formação docente e reorganização dos estágios supervisionados. Esperamos que ao final do projeto, as ações dos subprojetos Arte-Música tenham mobilizado vários outros saberes docentes nessa fase de imersão (regência e intervenção pedagógica).

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, n. 24, p. 45-53, 2010.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, s.l., n. 6, p. 87-95, 2001.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p. 35-41, 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 17-24, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

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

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 29-32, 2003.

EDITAL CAPES nº 6/2018. *Programa de Residência Pedagógica* - chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 87-92, 2003.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 53-56, 2003.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 49-58, 2006.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 57-62, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 37, n. 11, p. 37-45, 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 33-38, 2003.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 7-19, 2002.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 49-56, 2007.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, n. 23, p. 25-33, 2010.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 83-92, 2005.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 39-45, 2003.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p.105-118, 2013.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 63-68, 2003.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 107-109, 2003.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 7-10, 2003.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...” Divertimentos sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, s.l., v. 2, n. 2, p. 35-52, 1995.