

A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”

Music Education in the preparation of early childhood educators not specialized in music: a study with workshops from the program “LEM: Play and Sing”

Aruna Noal Correa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
arunanoal@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@terra.com.br

Resumo. Esse artigo apresenta parte de uma dissertação de mestrado vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes do PPGE/UFSM e ao grupo de estudos e pesquisas Fapem/CNPq. O objetivo de pesquisa focalizou a investigação acerca do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, no formato de oficinas de música, buscando verificar suas contribuições na constituição da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM que participaram de, pelo menos, seis meses desse trabalho formativo, as quais foram denominadas *oficinandas*. Optou-se pela pesquisa qualitativa tendo a entrevista semi-estruturada, individual e em grupo, como o principal instrumento de coleta dos dados. Participaram quatro alunas ainda em formação inicial e quatro ex-alunas da Pedagogia. Neste texto apresenta-se esse programa e salienta-se a sua relevância como espaço músico-formativo na formação inicial de professores não-especialistas em música. Ainda, destaca-se que iniciativas como essas devem ser incentivadas na formação dos unidocentes.

Palavras-chave: educação musical, oficinas de música, formação de professores não-especialistas

Abstract. This article presents a part of a master's dissertation, linked to the research line Education and Arts from the PPGE/UFSM and the group of studies and research Fapem/CNPq. The main objective was to investigate about the “Program LEM: Playing and Singing”, in the form of music workshops, seeking to emphasize its contributions in the formation of musical and teaching-musical by students and former students of Pedagogy/UFSM, which are called up “workshoppers”. The qualitative research was chosen using the semi-structured interview, individually and in groups, as the technique of research. Attending four students and four former students of Pedagogy. This text presents itself this programme and it is stressed its importance as an area musician-training of teachers in the initial non-specialists in music. Still, it is pointed out that initiatives like this should be encouraged in unidocent forming.

Keywords: music education, music workshops, no-specialists training teachers

O presente artigo decorreu da pesquisa em nível de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. A mesma foi denominada *Programa LEM: Tocar e Cantar*: um estudo

acerca de sua inserção no processo músico-formativo da Pedagogia/UFSM,¹ e está vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes e às reflexões do grupo de pesquisa Fapem,² mais especificamente sobre a temática de formação e práticas docen-

¹ Pesquisa financiada pela DS/Capes no período de 2006 a 2007.

² Grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – Fapem/CNPq.

tes de professores não-especialistas em música.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” possui características pioneiras no país no que condiz à formação complementar musical e pedagógico-musical oferecida na formação de unidocentes. Constituído como uma das ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Musical – LEM, um espaço do Laboratório de Metodologia do Ensino – Lamen, vinculado ao Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação – MEN/CE, da Universidade Federal de Santa Maria, objetiva, em especial, estimular os futuros professores unidocentes ao trabalho reflexivo com música.

O Laboratório de Educação Musical integra projetos de ensino, extensão e pesquisa relacionados ao processo músico-formativo de professores em formação inicial e continuada, organizando-se em quatro linhas de ação divididas em: atividades de ensino,³ encontros do grupo de pesquisa – Fapem, na realização do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, e na efetivação do “Programa SOM”.⁴ Estabelecido no Centro de Educação em uma sala⁵ específica para as atividades musicais e pedagógico-musicais, é equipado com materiais disponíveis aos professores em formação inicial da Pedagogia e Educação Especial, da Licenciatura em Música e de professores em serviço.

Ao investigar as contribuições do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, em seu formato de oficinas de música, na constituição da formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, sob o ponto de vista de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, procuramos ressaltar a necessidade de qualificação dessa natureza para os unidocentes em formação inicial, visto que o que se vivencia na Pedagogia/UFSM tem trazido resultados positivos nas práticas educativas com música nas escolas.

São poucos os estudos produzidos no país abordando o tema oficina de música na formação de professores, principalmente em relação ao seu campo pedagógico e à vinculação com a formação inicial de unidocentes, como é o caso das oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Algumas pesquisas que possuem relação com essa temática são: Stein (1998), Almeida (2005) e Queiroz e Marinho (2006), que realizaram suas investigações voltadas a oficinas de música em espaços externos à universidade, direcionando ao ensino não-formal. Os pesquisadores Campos (1988) e Fernandes (1993), por outro lado, analisaram o contexto histórico das oficinas de música no Brasil. Do ponto de vista de oficinas de música atreladas a laboratórios de ensino como as do Programa LEM, não foram encontradas referências no contexto da literatura brasileira.

A realização da pesquisa

Metodologicamente, optamos por desenvolver um estudo de caso, principalmente, por abranger como objeto de estudo o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, que nos despertou interesse por suas peculiaridades e seu contexto (Stake, 1999), nos levando a compreendê-lo a partir de múltiplas perspectivas provenientes do ponto de vista daquelas unidocentes que vivenciaram as oficinas de música durante seu processo de formação inicial na Pedagogia/UFSM.

A pesquisa tratou de um estudo intrínseco de caso (Stake, 1999), no qual os dados obtidos determinaram resultados correspondentes ao próprio objeto de estudo. De acordo com Stake (1999, p. 17, tradução nossa), “em um estudo intrínseco, o caso está pré-selecionado [...] Se é possível, devemos [...] identificar um possível informador e [contar] com atores (as pessoas estudadas) dispostos a dar sua opinião [...]”.

³ As atividades de ensino contemplam disciplinas oferecidas por e nesse espaço. Na Pedagogia abrange as disciplinas citadas no texto, na Licenciatura em Música, Didática da Música I e II e Estágio Supervisionado I, II, III, IV, e na Educação Especial, a disciplina de Educação Musical.

⁴ Programa de Ensino e Extensão, organizado de forma compartilhada entre alunas de Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Música e a comunidade educacional de Santa Maria. É voltado, em especial, à formação contínua de professores que atuam nas escolas da rede pública de ensino. Seu principal objetivo é formar, assessorar e orientar profissionais e instituições em ações direcionadas a prática musical escolar e não-escolar, abrangendo diferentes contextos e situações de ensino de música.

⁵ O espaço é amplo, constituindo-se em dois ambientes. O primeiro é destinado aos alunos, em geral, e a bolsistas. Também é utilizado para consultas em dois computadores, que possibilitam o acesso à Internet e, ainda, a arquivos com textos e projetos organizados no próprio LEM ou da área da educação musical e educação. Esse local possui uma biblioteca especializada em educação musical, com livros, dissertações, teses, artigos, relatórios de estágio, arquivos em áudio, discografias (em formato de CDs), instrumentos musicais, como xilofones, metalofones, teclados, tambores, violões etc. O espaço destinado às aulas dos cursos mencionados, mais amplo, abrange cadeiras e mesas suficientes para uma turma de, em média, 25 alunos, com um variado acervo de instrumentos confeccionados por acadêmicas(os) a partir de material alternativo, como chocalhos, reco-recos, tambores, tubos, quadro branco etc. Além disso, possui dois aparelhos de som estéreo, ar-condicionado, máquina fotográfica, gravador de áudio, dentre outros materiais colocados à disposição dos alunos da instituição interessados tanto em pesquisar no próprio laboratório quanto em levá-los para sua prática educativa em escolas e outros espaços.

Como instrumento de coleta dos dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada individual (EI⁶) e a entrevista semi-estruturada em grupo (EG⁷). A amostra das entrevistadas na pesquisa foi determinada, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 70), pela pesquisa qualitativa “[...] apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” sobre determinado objeto de estudo, o que de fato ocorreu nessa investigação. Ainda, a amostra da pesquisa foi *não-probabilística* (Laville; Dionne, 1999), visto que alguns critérios, como ser aluna ou ex-aluna da Pedagogia, ter sido oficinanda, no mínimo, por seis meses e estar atuando em sala de aula foram requisitos utilizados para a seleção das entrevistadas.

Para a realização da pesquisa, a partir dos critérios já mencionados, contamos com a participação direta de quatro alunas e quatro ex-alunas do curso de Pedagogia da UFSM. Durante a realização das entrevistas individuais, cada entrevistada sugeriu um nome fictício para que fosse possível manter o anonimato durante as análises, sendo estes: Loreta, Cora, Ane, Flora, Adélia, Ananda, Cibele e Letícia. No total, foram oito sessões de entrevistas semi-estruturadas individuais, que, após serem transcritas, geraram pautas descritivas contendo os principais pontos dialogais que facilitaram a visualização das narrativas. Após a organização dessas entrevistas, foi realizada uma sessão de entrevista semi-estruturada em grupo (Bauer; Gaskell, 2002) com tópicos dialogais específicos resultantes de pontos destacados da análise realizada nas entrevistas individuais. Ainda, foi mantido pelas pesquisadoras um diário de campo (DC) com anotações gerais sobre o desenvolvimento da pesquisa. Ao final, os dados foram organizados em um caderno de entrevistas (CEn).

A análise dos dados ocorreu concomitantemente à sua coleta, o que resultou em um modelo misto (Laville; Dionne, 1999), no qual as categorias foram sendo construídas no decorrer da pesquisa, a partir do que se evidenciava e se destacava, com relação à temática das narrativas das oficinandas entrevistadas. Algumas categorias emergiram dos objetivos da pesquisa, tais como as concepções, contribuições e necessidades formativas musicais, que serviram como guia inicial para o desenvolvimento do cruzamento dos dados com o referencial teórico estabelecido.

A análise dos dados foi feita por meio de uma análise qualitativa de conteúdo, segundo Laville e Dionne (1999, p. 228), determinada pela *construção interativa* de uma explicação, principalmente, porque essa modalidade, na perspectiva destes autores,

[...] não supõe a presença prévia de um ponto de vista teórico. O processo de análise e interpretação é aqui fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. (Laville; Dionne, 1999, p. 227).

A análise gerou um diálogo entre dados empíricos e teóricos, na qual destacamos a possibilidade de compreensão de um programa de formação musical e pedagógico-musical desenvolvido no formato de oficinas de música desenvolvido para a formação de professores unidocentes.

O processo músico-formativo na Pedagogia/ UFSM: contexto geral

Compondo uma das exceções do Brasil, no que tange à formação inicial musical em curso de pedagogia, o curso da UFSM⁸ contempla em sua matriz curricular, desde 1984, disciplinas, de caráter obrigatório, voltadas a essa área do conhecimento. Inicialmente, compunha a matriz curricular desse curso uma disciplina que totalizava 90 horas/aula, denominada Metodologia do Ensino da Música⁹ (MEN 344 para a habilitação em séries iniciais e MEN 351 para habilitação em pré-escola).

Em decorrência da reestruturação curricular, no ano de 2004, essa disciplina foi reorganizada em duas disciplinas, a saber, Educação Musical I (MEN 1043, no quinto semestre) e Educação Musical II (MEN 1047, no sexto semestre), ambas com 45 horas/aula. Em 2007, em função da readequação curricular às Diretrizes Nacionais para a Pedagogia – Resolução CNE/CP 1/2006 (Brasil, 2006) –, as disciplinas passaram a ser nomeadas de Educação Musical (MEN 1180, no sexto semestre) e Educação Musical para a Infância (MEN 1189, no sétimo semestre) com 60 e 30 horas/aula respectivamente.

Além da estrutura curricular do curso, da formação musical e pedagógico-musical curricular vol-

⁶ A entrevista semi-estruturada individual realizada com cada uma das oficinandas envolvidas na pesquisa, foi identificada durante a análise dos dados a partir da sigla EI.

⁷ A entrevista semi-estruturada em grupo foi identificada pela sigla EG na análise dos dados.

⁸ O curso de Pedagogia e a matriz curricular, que serão referidos neste texto, são de turno diurno.

⁹ As disciplinas estão lotadas no Departamento de Metodologia do Ensino – Centro de Educação desde a sua criação.

tada a acadêmicas(os) da Pedagogia, foi sendo construída uma perspectiva de trabalho compartilhado com a Música – Licenciatura, que viesse a complementar e expandir a formação musical e pedagógico-musical obrigatória. Ao justificar a proposta de implementar atividades que integrassem esses cursos, Pedagogia e Música – Licenciatura, Bellocchio (2002, p. 43) aponta que

particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior pude perceber um distanciamento entre os cursos universitários, no caso as Licenciaturas em Música e em Pedagogia. De certa forma, é como se um funcionasse independentemente do outro, ainda que seja notório que a prática profissional posterior implicará a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais dos cursos referidos. Buscando romper com esse distanciamento (racionalismo), empreendo ações na formação inicial que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos em Música ou, referidos de outra forma, professores unidocentes não especialistas em Música e professores especialistas.

Em conseqüência, elaboramos um trabalho colaborativo entre cursos, com licenciandos e professores da Licenciatura em Música e da Pedagogia. Assim, em meio a estruturas e reestruturções curriculares, no primeiro semestre de 2000, iniciamos as atividades musicais de ensino de flauta doce na disciplina Metodologia do Ensino para as Séries Iniciais¹⁰ e, no segundo semestre, foi organizado um grupo vocal. Essas atividades foram consideradas o embrião do que viria a constituir-se o “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” e as oficinas de música

Foi a partir do ano de 2000 que as atividades colaborativas entre os cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia organizaram-se em oficinas¹¹ de formação musical e pedagógico-musical para professores não-especialistas em música, sobretudo os que estão em processo de formação inicial para atuação docente, os quais exercerão suas atividades nos primeiros anos da educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação ao conceito de oficinas, na área da educação e educação musical, são poucos os estudos que as definem, o que resultou na dificuldade de encontrarmos uma definição condizente com

as práticas desenvolvidas no âmbito do LEM. Corrêa (1998) define oficina de ensino como sendo uma atividade vinculada à questão da dialogicidade, prática de trabalho enfatizada por Paulo Freire. Para Corrêa (1998, p. 151) a oficina é

[...] um campo aberto, uma terra de quem dela queira servir-se, cultivá-la e fazê-la avançar até uma espécie de “ecossistema” de saberes. A oficina passa a constituir-se numa busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive, daquilo que os que amam sabem, do saber que o rodeia, constituindo-se em práticas que tenham a ver com alegria de viver, e não com a sujeição a tecnologias pedagógicas que o querem outro, um outro que ele não quer ser.

Outrossim, a utilização do termo “oficina de música”, de acordo com Paz (2000, p. 234), pode seguir duas diferentes vertentes. Enquanto metodologia de ensino está fortemente ligado a uma proposta pedagógica vinculada de alguma maneira à música contemporânea, e como procedimento metodológico, abarca atividades práticas voltadas para a docência que implica modos diferenciados de potencializar o desenvolvimento dos envolvidos no trabalho.

Paz (2000, p. 246), ao tratar do tema oficina de música, comenta que a organização de atividades no formato de oficinas “[...] é muito livre e não pode ser padronizado. A ênfase é sempre dada ao trabalho do aluno; o professor atua como um estimulador sensível [...]”, na direção de explorar o potencial daqueles que as procuram. Entretanto, “[...] uma caracterização *ipsis litteris* da metodologia da Oficina de Música só é viável quanto as suas características mais gerais” (Paz, 2000, p. 247).

A definição de procedimento metodológico de oficina contempla a idéia central de oficinas de música oferecidas pelo LEM. Dessas oficinas podem participar em especial acadêmicas(os) das Licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial e da Licenciatura em Música. Geralmente, estes últimos envolvem-se com a docência em espaços formativos alternativos ao da sala de aula tradicional, e nas oficinas de música do LEM exercem a docência como oficineiros,¹² entretanto, participam também ativamente como oficinandos.¹³ Alguns acadêmicos de diferentes cursos da UFSM as procuram como um complemento para a sua formação profissional. Outros,

¹⁰ Uma das habilitações em Pedagogia oferecidas pela UFSM até 2004.

¹¹ Oficinas oferecidas, a partir de então, gratuitamente aos interessados, sem critérios de seleção.

¹² O termo “oficineiro” é utilizado, baseando-se na dissertação de Almeida (2005), referindo-se àquelas pessoas que ministravam as oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

¹³ O termo “oficinando” é utilizado, baseando-se na dissertação de Almeida (2005), referindo-se às pessoas que participavam das oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

tais como alguns funcionários da instituição e pessoas da comunidade em geral, as procuram como possibilidade de socialização.

Em 2003,¹⁴ a partir do trabalho que estava sendo construído, organizamos o “Programa LEM: Tocar e Cantar”.¹⁵ Nessa época, o programa alcançou uma dimensão maior com o acréscimo das oficinas de violão e percussão, ampliando as modalidades de instrumentos ofertados. Cada oficina tinha um ou dois encontros semanais, com duração de 1h15, no espaço do Laboratório de Educação Musical, no horário entre os turnos da manhã e tarde.

De acordo com Bellochio, Cunha e Pimenta (2003, p. 168), as oficinas, a partir de processos de “planejamento, ações, observações, reflexões e replanejamentos”, que aconteceram através de reuniões e estudos, visando ao acompanhamento e ao desenvolvimento musical e pedagógico-musical de futuros profissionais da educação viabilizaram

o contato com um instrumento [musical], notação musical, técnicas de execução do instrumento e as discussões feitas sobre as práticas entre os acadêmicos de ambos os cursos e os orientadores, (o que) tem aberto caminhos para um trabalho onde a Educação Musical vem se tornando mais concreta para os futuros profissionais da educação, tanto da Pedagogia como da Educação Musical.

Atualmente, o programa abrange oito oficinas. Dessas, seis são oferecidas semanalmente nos horários alternativos aos das aulas, ainda com duração de 1h15, sendo as oficinas Flauta Doce, Canto Coral, Grupo Vocal CE – Canta, Violão, Percussão, Grupo Instrumental, Linguagem e Apreciação Musical. A oficina Vivências Musicais é voltada para as acadêmicas da Pedagogia e é oferecida em conjunto com a disciplina Educação Musical, e a oficina Construção de Instrumentos Musicais é oferecida em módulos.

Em função da diversidade de participantes nas oficinas estabeleceram-se, como contribuições, inúmeras experiências frente à música e, conseqüentemente, pontos de vista musicais diferenciados. Isso fez com que as oficinas se caracterizassem como espaço formativo complementar, pela possibilidade cotidiana de estabelecer uma relação dialógica (Freire, 1999). De acordo com Bellochio et al. (2006, p. 787), essas relações ocorrem

[...] entre professores em formação inicial para a unicodência e professores em formação inicial para a

especificidade da educação musical, professores especialistas. Esses diálogos são pautados por interesses sobre como melhor trabalhar a educação musical na escola, considerando especificidades do trabalho e modos possíveis de articulação entre as propostas de um licenciado para a docência na educação infantil e anos iniciais e de um licenciado em Música.

Assim, a organização das oficinas de música originou-se de uma série de reflexões sobre a formação musical e pedagógico-musical de futuros profissionais da educação.

“Programa LEM: Tocar e Cantar”: o processo músico-formativo sob a óptica das oficinas

A oficina de música do Programa LEM tornou-se um espaço aberto a todos os interessados na busca pela construção de conhecimentos específicos sobre a temática que os motiva e instiga. Entretanto, os objetivos envolvidos em cada uma das oficinas não foram fixos, em especial porque as discussões foram sugeridas por aqueles que dela participaram, emergindo, na maioria das vezes, das vivências musicais de cada participante, o que sugeriu que as preocupações que se sobressaíram foram provenientes das necessidades formativas musicais de cada oficinando.

O espaço formativo que compreendeu a oficina de música do LEM funciona, até hoje, como lugar de reflexões e, acima de tudo, de problematização sobre determinados assuntos que permearam os encontros. Acrescentamos a isso, um espaço para vivenciar e colocar em prática conhecimentos construídos tanto durante a formação profissional quanto pessoal.

Por ser um espaço de formação musical caracterizado como diferenciado entre os cursos de pedagogia, foi considerado pelas entrevistadas como meio de aprofundamento dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais necessários para o trabalho com música durante a unicodência. Loreta apontou que “[...] esse laboratório é uma fonte, um lugar onde eu posso buscar essa fundamentação que eu preciso para poder aplicar corretamente o que é música, e ensinar também” (CEn, EI, p. 4), demonstrando que nas oficinas de música do LEM foi possível conectar os conhecimentos teóricos aos práticos, buscando-se subsídios para o trabalho com música nas escolas.

¹⁴ A professora Luciane Garbosa passa nesse ano a coordenar o Programa junto à professora Cláudia Bellochio.

¹⁵ Programa vinculado ao Policen/UFMS e Pró-Reitoria de Extensão.

Complementarmente, Flora comentou que o espaço compreendido pelo LEM foi importante por proporcionar vivências ímpares no que se relaciona tanto as oficinas quanto às disciplinas, expondo qu:

[...] é um espaço que na minha concepção é fundamental principalmente para a Pedagogia. Porque as aulas são sempre nas salas de aula normal, e quando chega, como vai acontecer uma aula de música em uma sala de aula normal? [...] tem que ter aquele laboratório justamente por isso, para a gente poder mexer nos jogos, nos instrumentos, em tudo que tem lá, para poder conhecer e poder trabalhar futuramente com as crianças! (CEn, EI, p. 48).

Esse depoimento evidenciou a importância conferida pelas ministradas ao Laboratório de Educação Musical e a tudo que se relacionou a ele, como as disciplinas e as oficinas de música. Principalmente, porque ofereceu instrumentalização às futuras professoras para que, durante a prática, pudessem estabelecer conexões entre aquelas experiências mais representativas de formação e a relação de como ensinar conteúdos específicos da música. Assim, criar a partir de modelos vivenciados, estabelecendo uma metodologia própria, leva o professor a sentir a necessidade de pesquisar sobre conteúdos e modos de ensinar dinâmicos que venham a compor seus planejamentos.

De acordo com Leitão (2004, p. 28), os modelos vivenciados, além dos

[...] já conhecidos cursos, palestras, seminários, oficinas, aulas de atualização, devem incluir também as necessárias condições que fomentem formas de organização dos próprios professores em cada unidade educativa, em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas, o aprofundamento de questões a elas pertinentes, espaços de trocas e convivências, o desenvolvimento de outras linguagens de expressão, o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre prática/teoria/prática. Enfim, espaços que favoreçam um exercício autônomo e sistemático das relações entre os seus fazeres, saberes, poderes.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” vem possibilitando às acadêmicas do curso de Pedagogia uma formação diferenciada na área de música. Em especial, por oferecer para as unidocentes diferentes pontos de vista sobre o ensino de música. A oficina é um espaço livre (Corrêa, 1998, p. 158), o que viabiliza que pessoas com uma mesma intenção reúnam-se com a perspectiva de intercâmbios de saberes.

Ane salienta que o LEM e, conseqüentemente o programa, é um espaço de trocas, pois

[...] além de ser um laboratório que oferece recursos, inúmeros materiais, é um espaço de convivência e aprendizagem ao mesmo tempo entre os pares, [...] eu

consgo ver a relação do ensinar e do aprender, porque quando entrava um componente diferente, ao mesmo tempo em que a gente ensinava aquilo que a gente já tinha aprendido, a gente reaprendia o que tinha vivenciado! (CEn, EI, p. 30).

Essas ressignificações resultantes do processo músico-formativo na oficina possibilitaram respostas para os questionamentos e reflexões originados em um grupo interessado nos mesmos conhecimentos. Esse processo caracterizou-se como complementar ao processo formativo das disciplinas, pois buscou considerar todos os saberes construídos a partir das experiências ligadas à formação musical e pedagógico-musical da graduação.

Flora (CEn, EI, p. 61), assim como manifestaram as demais ministradas, descreveu a oficina de música e a disciplina Educação Musical a partir de sua vivência nas mesmas, sem traçar distinções, mas, ao mesmo tempo, mencionando que ambas, em conjunto, tiveram função determinante no seu processo músico-formativo. Na mesma direção, Cora estabeleceu a relação entre os conhecimentos musicais teóricos e práticos construídos em ambas as situações. O raciocínio nesse enfoque aconteceu, sobretudo, de acordo com Joly (2003, p. 121), pelo “[...] êxito profissional [depende] de sua capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

As experiências concretas sobre os conhecimentos teórico-musicais propuseram diferentes maneiras de ver a música, possibilitando maior segurança em atividades práticas que a envolveram. A segurança profissional foi um dos aspectos revelados entre as entrevistadas para que pudéssemos começar um trabalho com música, em vista do que expõe Spanavello (2005, f. 86), de que “[...] há uma grande dificuldade em apropriar-se dos saberes constituídos, durante o processo de formação musical inicial, de modo a transpô-los às suas práticas cotidianas”.

Loreta abordou essa característica, após ter participado do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, e Ane comentou apresentar segurança para trabalhar com música na educação infantil, depois de ter passado pela disciplina e pelas oficinas. Assim, Ane expôs a oficina que freqüentou:

[...] foi complementar, porque uma vez por semana é pouco para a gente ver tanta coisa! E é muita coisa, material, o repertório, e com as oficinas isso se ampliava, porque naquele tempo restrito das disciplinas tu tinhas uma ânsia de ver o máximo possível, e nem sempre dava tempo! E com as oficinas a gente se sentia mais à vontade de perguntar, de explorar, de ter mais aquele tempo, de pesquisar mais. [...] E isto te dá mais

segurança de poder avançar um pouco mais, porque tu tens que ter um domínio da música para poder construir isso com a criança, para ti poder explicar, porque tu tens que saber [...]. (CEn, EI, p. 35).

Ane também salientou que “para trabalhar com criança tem que ser dinâmico, tem de ser criativo [...]” e que o espaço da oficina permitiu “[...] partilhar isso com quem tem experiência e com as coisas que a gente cria na cabeça [e] é muito legal, acho que a gente ganha muito, enquanto professor e enquanto aluno!” (CEn, EI, p. 36).

Acreditamos muitas vezes que o professor unidocente “[...] pelo fato de trabalhar com sujeitos que estão iniciando sua aprendizagem, não necessita de muitos conhecimentos, o que é uma inverdade. No caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer” (Bellochio, 2003, p. 128). Com isso, destacamos que a unidocência representou a presença de apenas uma professora frente a turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que não significou um isolamento da possibilidade de trabalho compartilhado com outros professores.

Isso expressou que, mesmo com a presença de um professor especialista em música nas escolas, ainda assim, a postura e a relevância frente ao trabalho com música pelo unidocente foram imprescindíveis. Cibele manifestou-se, dizendo que “o trabalho com música na sala de aula é mais ou menos como o trabalho com português, matemática, precisa ter criatividade por parte do professor. Idéias tu tens de monte, tu pesquisas nos livros [...] isso não é um problema” (CEn, EI, p. 84). Isso salientou ainda mais o aprimoramento do processo músico-formativo nos cursos de pedagogia, o saber expressar e pensar musicalmente para que o trabalho conjunto entre especialistas e não-especialistas em música se tornasse viável. Bellochio (2003, p. 131) aborda também que

“[...] embora faltem conhecimentos mais específicos sobre a linguagem musical, em sentido mais estrito, se fazem presentes as múltiplas vivências musicais e experiências não-formais que cada um possui e que, certamente, alicerçam suas concepções e realizações nesse campo”.

Seguramente, esses aspectos auxiliaram, durante a formação musical inicial das unidocentes, tanto na(s) disciplina(s) quanto nas oficinas. Em específico, pudemos identificar essa contribuição pela característica ampla que abrange o processo de formação de um indivíduo. Resgatamos, aqui, Marin (1996), que salienta a retomada de saberes formativos construídos, a partir do cotidiano das pessoas, vividos em situações educativas infor-

mais e formais desde muito antes do ingresso na graduação.

O papel do unidocente, ao trabalhar com educação musical no universo infantil, é expandir o conhecimento de mundo, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual ele está inserido, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical. Souza (2007, p. 19) aponta que “a música, por ser conectada à etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos, e, assim, nos comunicar com os outros”.

Ane apontou que a função do unidocente no trabalho com música, é “[...] levar um conhecimento diferente, mais científico e artístico, levar algo mais que não é só aquilo daquela cultura que eles vivenciam no dia-a-dia [...]” (CEn, EI, p. 42), propiciando a reflexão acerca de algumas concepções existentes sobre música e sobre “o processo de desenvolvimento musical das crianças” (Brito, 2003, p. 52).

Para Adélia, a educação musical, além de suas peculiaridades,

“[...] é fundamental para vários outros aprendizados [...], precioso meio para o contato com outras culturas, ela [...] deveria desenvolver desde o início da educação infantil para ser uma aprendizagem constante [...] ao ter prazer, que o aluno vai ter uma apreciação legal, alguma coisa mais apurada, depois aos poucos avançando. (CEn, EI, p. 67).

Nesse sentido, Fonterrada (2007, p. 30) aponta a “[...] música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo”, conexões que devem cercar a atividade do unidocente desde a educação infantil, o que, partindo desse raciocínio, fará com que o unidocente construa diferentes perspectivas com relação às concepções musicais que permeiam os contextos educativos em que se insere. Cibele propôs que a atitude do unidocente seja de “[...] ver isto com seriedade. [...] de ele mostrar para a criança que aquilo é importante para ela [...] de ele fazer alguma coisa para que a criança perceba que aquilo ali é aula!” (CEn, EI, p. 85-86).

As narrativas apresentadas na pesquisa representaram o quanto as professoras unidocentes, reservadas as suas possibilidades e limites no campo da música, podem ser profissionais comprometidas com o desenvolvimento musical de seus alunos, e que essa prática é passível de reflexão constante e de possibilidades de intercâmbios entre as diferentes áreas do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Alguns desafios enfrentados pelo unidocente foram evidenciados na pesquisa no que se relacionou à receptividade da escola para o trabalho com música em sala de aula, o que está vinculado aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos por esses profissionais, durante seu processo formativo, e que permitiram defender práticas dessa natureza e, ainda, modificar a maneira de ver a música nas práticas docentes das professoras que se encontravam atuando há mais tempo na vida das crianças.

A princípio, os argumentos das dificuldades podem ser traduzidos em desmotivação para o trabalho do unidocente com música, porque além de precisarem se atualizar constantemente para que suas práticas musicais e de docência em música sejam profícuas, a reflexão sobre a prática musical torna-se imprescindível.

O desejo de mudança da educação musical no âmbito escolar demonstrou-se intrínseco a todas as entrevistadas, no entanto, a estrutura formativa das unidocentes, bem como a estrutura física e material para receber a educação musical na escola ainda continua frágil e envolve concepções arraigadas em diferentes estigmas que cercam a música, sobretudo no que se relaciona ao dom. Assim, cabe também aos professores unidocentes que tiveram a oportunidade de acesso à formação musical e pedagógico-musical, durante a sua formação profissional, e não somente aos especialistas em Música, ampliar essa relação e potencializar mudanças na área.

Considerações finais

Partindo do exposto sobre pontos específicos da pesquisa, e principalmente dos objetivos a que essa pesquisa se comprometeu, pudemos observar um satisfatório crescimento formativo das oficinas, em função dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos nas disciplinas curriculares da Pedagogia/UFSM e nas oficinas de música do "Programa LEM: Tocar e Cantar", o que resultou numa melhor preparação para o trabalho com música em espaços educativos. Observamos também que experiências como essas podem oportunizar a transformação das concepções musicais e pedagógico-musicais a partir do que é vivenciado nas oficinas no que tange à segurança para a prática musical no espaço da sala de aula.

As concepções musicais, que pudemos evidenciar no âmbito escolar, foram relacionadas, no momento da entrevista, à ausência de formação específica em música durante a formação profissional.

A formação de professores, constituída pelas dimensões pessoal, social, técnica etc., está vinculada à ampliação de conhecimentos, às competências e à pretensão de formar-se, que responsabilizam unicamente o sujeito que a sente como necessidade de obtê-la ou não (García, 1999, p. 21-22), sendo estas construídas ao mesmo tempo individual e socialmente.

Outro objetivo dessa investigação foi mapear as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unidocência. Primeiramente, foi possível identificar que para a presença da educação musical na escola, é preciso modificar algumas perspectivas da escola sobre o trabalho com música. Ainda, apontaram-se, como necessidades formativas musicais das próprias oficinas, a procura pelas oficinas, desde o ingresso no curso, e a necessidade de aprender a tocar um instrumento musical, porque puderam perceber que isso lhes proporcionaria outras oportunidades para trabalhar com música em sala de aula, e destacaram também a necessidade de participar de mais de uma oficina, entre outros fatores voltados aos aspectos provenientes da experiência educativa de cada oficina.

No que esta pesquisa se relaciona ao espaço escolar, emergiu das narrativas das entrevistadas a necessidade do trabalho conjunto na escola entre unidocentes e os profissionais especialistas em música, e, ainda, uma conscientização de que a música é uma área do conhecimento que deve ser introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva. Voltamos-nos, assim, na direção de construir conhecimentos tanto específicos quanto gerais, que abranjam a música na busca por formar indivíduos mais críticos quanto ao que eles vivenciam dentro dos contextos em que se inserem, tornando-os sujeitos aculturados musicalmente.

O trabalho com música na escola, principalmente o realizado por professores não-especialistas em música, no caso, os unidocentes, não é recente, exemplo disso é a formação musical oferecida desde as práticas desenvolvidas nos colégios normais do Rio de Janeiro de 1880, retratada por Fuks (1991) no livro *O Discurso do Silêncio*. No entanto, é crescente (vide artigos publicados pela *Revista da Abem* e apresentados em congressos e seminários de educação e educação musical) a preocupação com a maneira como estes profissionais vêm tratando a música no âmbito das escolas. Algumas discussões vêm sendo realizadas no âmbito do Congresso Nacional,¹⁶ desde 2006, no que tange à preocupação com modificações curriculares das escolas públicas do país, para que passem a contemplar

o ensino de música, ressaltando a relação entre os profissionais da área de música e os unidocentes.

Apontamos que a formação de professores unidocentes no espaço das oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” tem se tornado algo imprescindível, influenciando inúmeras iniciativas dentro das escolas, por parte daqueles que tiveram

contato com as oficinas aqui reportadas. Acreditamos que devam ser disseminados programas dessa natureza entre os demais espaços formativos de unidocentes, que, em grande parte, nem mesmo contemplam disciplinas específicas de formação musical e pedagógico-musical em suas matrizes curriculares, para que possa ser concretizado o trabalho com música que propusemos nessa pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, C. G. de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELLOCHIO, C. R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2003. p.174-181. 1 CD-ROM.
- BELLOCHIO, C.; CUNHA, E.; PIMENTA, H. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2003. p. 166-170. 1 CD-ROM.
- BELLOCHIO, C. et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 786-789. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2008.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CAMPOS, D. A. *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 1988.
- CORRÊA, G. C. Oficina: novos territórios em educação. In: LUENGO, J. M. (Org.). *Pedagogia libertária: experiências hoje*. Florianópolis: Imaginário, 1998. p. 77-172.
- FERNANDES, J. N. *Análise da eficácia das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1993.
- FONTEERRADA, M. T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 27-34, out. 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinéri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez. 2004.
- MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 153-165.
- PAZ, E. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

¹⁶ Isso abrange a aprovação em 2007 do projeto de lei nº 330/2006, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas. Em 2008, o projeto de lei nº 2732/2008 foi aprovado pela Câmara dos Deputados e no mês de agosto o presidente em exercício José de Alencar sancionou a lei garantindo a educação musical nas escolas. A divulgação destes acontecimentos é realizada através da campanha “Quero Educação Musical na Escola”, na página <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br/>.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. 1 CD-ROM.

SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 15-20, out. 2007.

SPANAVELLO, C. S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.

STEIN, M. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

Recebido em 20/07/2008

Aprovado em 11/08/2008