



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”:
UM LUGAR DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO
PROFISSIONAL**

por

IVAN CARLOS SCHWAN

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”:
UM LUGAR DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO
PROFISSIONAL**

Por

IVAN CARLOS SCHWAN

Dissertação apresentada a banca examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Linha de Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”:
UM LUGAR DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO
PROFISSIONAL**

Elaborado por
Ivan Carlos Schwan

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio
(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben (UFRGS)

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)

Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Santa Maria, 21 de agosto de 2009.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Inácio e Iris, a minha irmã,
Carla, e a minha noiva, Tatiana, que sempre me incentivaram e
apoiaram ao longo deste percurso.*

Agradeco

A Deus, por estar sempre junto de mim, me iluminando e dando forcas para superar os momentos dificeis e alcançar minhas conquistas.

Aos meus pais Inacio e Iris, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram de todas as formas ao longo dessa caminhada. Vos amo muito! Essa conquista tambem é de vocês.

A minha irmã Carla, pelo amor, carinho, auxilio e alegria em todos os momentos.

A uma pessoa em especial, minha noiva Tatiana, que esteve sempre ao meu lado me auxiliando, incentivando e compreendendo, mesmo nos momentos em que minha mente já não dominava minhas ações. Muito obrigado pelo amor, carinho, paciência, dedicação e companheirismo.

A Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio pela orientação segura e cuidadosa, pela confiança, respeito, amizade e dedicação.

Aos professores do PPGC pelos momentos de discussão e reflexão que muito contribuíram para minha formação.

As professoras Dr.^a Luciana Marta Del Ben, Dr.^a Luciane Wilke Freitas Barbosa e Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan, por aceitarem compor minha banca de avaliação e por acolherem minha pesquisa, trazendo valiosos questionamentos e sugestões.

Aos oficineiros Joana, Luis Antônio, Alcindo, Régis, Caruzza, Ana e Jairo, pela disponibilidade em participar da pesquisa e pelas reflexões acerca do "Programa LEM: Tocar e Cantar".

Aos colegas da linha de pesquisa Educação e Artes e demais colegas de mestrado, especialmente a Alexandra Furquim, Frankiele Oesterreich,

Kelly Wente, Daniela Moraes, Josélia Ferra, Carolina Pinheiro, Juliano Siqueira, Ana Cláudia Paim, Angélica Taschetto, Silvânia Irgang, Maria Augusta Medeiros, Alysson Amaral, Mariana Nedel, André Peck, pela amizade, disponibilidade, reflexões e pelos momentos de descontração e confraternização.

A todos os envolvidos com o "Programa L.C.M.: Tocar e Cantar", amigos, estudantes, coordenadores e colegasicineiros e ex-oficineiros, especialmente a Helmielen Souza, Helena Sala e Cleber Cunico pelos momentos compartilhados nas oficinas de música e pelo auxílio em todos os encontros que não pude estar presente.

A todos os familiares, avós, tios, primos..., em especial ao Tio Miguel, que me acolheu e incentivou nesta caminhada.

Aos colegas professores e funcionários do Centro Municipal de Ensino Fundamental de Teutônia, especialmente a Noemi Blömker e Paulo Brust, pelo apoio, incentivo, compreensão e flexibilidade ao longo desses dois anos de convivência.

A todos os amigos e colegas que de alguma forma incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigado!

RESUMO

**Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria**

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”:
UM LUGAR DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO PROFISSIONAL**

**AUTOR: IVAN CARLOS SCHWAN
ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de Agosto de 2009.**

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e ao grupo FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. O objetivo da pesquisa foi investigar as repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar” para a formação inicial e desenvolvimento docente, sob a perspectiva dos licenciandos em música/oficineiros. Para tanto, buscou-se conhecer os objetivos dos licenciandos ao participarem comoicineiros das oficinas do Programa LEM, analisar as relações que estabelecem entre as oficinas de música, sua formação inicial e seu desenvolvimento docente, compreender pressupostos que fundamentam o desenvolvimento da docência nas oficinas e, ainda, situar o “Programa LEM: Tocar e Cantar” no contexto da formação acadêmico-profissional. Como abordagem metodológica optou-se pela pesquisa qualitativa para analisar as perspectivas de seteicineiros, sujeitos da pesquisa. Para a coleta dos dados o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, que ocorreu em duas etapas: a primeira em sessão Individual (EI) e a segunda em grupo (EG). A análise dos dados foi constituída pela análise qualitativa de conteúdo, realizada a partir da relação entre as perspectivas dosicineiros, as oficinas de música, a formação inicial e o desenvolvimento da docência. A partir da interpretação e do embasamento nos referenciais sobre a formação docente e desenvolvimento profissional, foi possível compreender acerca do processo formativo dos licenciandos em música nas oficinas do Laboratório de Educação Musical, analisando esse espaço como um lugar de formação e atuação acadêmico-profissional. Como considerações finais, apresentam-se o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, abordando sua significação para os licenciandos, as relações entre as vivências nas oficinas de música e a formação profissional, e expondo os objetivos dosicineiros ao participarem do Programa e os pressupostos que fundamentam a sua docência nas oficinas de música. Ainda, destaca-se o Programa LEM como lugar de formação e atuação acadêmico-profissional.

Palavras-chaves: educação musical; formação de professores de música; oficinas de música, “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

ABSTRACT

**Masters Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria**

**"PROGRAM LEM: PLAYING AND SINGING":
A PLACE OF PROFESSIONAL ACADEMIC EDUCATION AND PERFORMANCE**

**AUTHOR: IVAN CARLOS SCHWAN
SUPERVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Date and Place of Presentation: Santa Maria, August 21, 2009.**

This work is linked to the line of research Education and Arts in the Post Graduation Program in Education, in the Federal University of Santa Maria and the group FAPEM: Training, Action and Research in Music Education. The objective of the present research was to investigate the impact of the Program LEM: Playing and Singing "for the training and teacher development, from the perspective of student teachers in music/workshop organizers. According to this objective, it is intended to know the aims of undergraduate students to participate as workshop participants of the workshops of the program LEM to analyze the relationships established between the music workshops, its training and development staff, understanding the assumptions that underlie the development of education in the workshops and also place the "Program LEM: Play and Sing" in the context of academic and professional training. The qualitative methodological approach was chosen to analyze the perspectives of seven workshop participants as the subjects of the present research. For data collection it was used the semi-structured interview, which took place in two stages: the first session on Individual (EI) and the second group (EG). Thus, data analysis was established by qualitative analysis, performed from the relationship between the perspectives of workshop participants, workshops in music, education and the development of education. From the interpretation of the background and the references about teacher training and professional development, the conception of the process of training student teachers in music workshops in the Laboratory for Music Education was developed, researching this area as a place of training and academic and professional performance. As a result, we present the "LEM Program: Play and Sing" by addressing its significance for the undergraduates, the relationship between the experiences in music workshops and training, and setting out the objectives of the workshop participants to participate in the program according to assumptions that underlie their teaching in music workshops. Still, we highlight the LEM program as a place of training and academic and professional performance.

Keywords: music education, teacher training in music, music workshops, "LEM Program: Play and Sing".

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FAPEM	- Grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.
LEM	- Laboratório de Educação Musical
CE	- Centro de Educação
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/Comissão Permanente
CAL	- Centro de Artes e Letras
LAMEN	- Laboratório de Metodologia do Ensino
UNICRUZ	- Universidade de Cruz Alta
UNISC	- Universidade de Santa Cruz do Sul
PROLICEM	- Programa da Licenciaturas
EI	- Entrevista Semi-Estruturada Individual
EG	- Entrevista Semi-Estruturada em Grupo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Tabela referente aos participantes da pesquisa.....	56
Figura 2 – Territorialização da formação dos licenciandos em música....	115

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	04
AGRADECIMENTOS	05
RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	09
LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS.....	10
SUMÁRIO	11

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPITULO 1

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA.....	18
1.1 Formação inicial, formação docente e formação profissional.....	18
1.2 Desenvolvimento profissional docente.....	24
1.3 Formação e desenvolvimento profissional de professores: estudos na Educação Musical.....	27

CAPÍTULO 2

2. OFICINAS DE MÚSICA	32
2.1 Oficinas de música: situando um tema.....	32
2.2 Oficinas do Laboratório de Educação Musical.....	38
2.3 Oficinas de música: discutindo a formação profissional sob a perspectiva de espaço, lugar e território.....	45

CAPITULO 3

3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1 Abordagem	51
3.2 Participantes.....	52
3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.....	56
3.3.1 Entrevista semi-estruturada.....	56
3.3.1.1 Entrevista semi-estruturada individual (EI)	58
3.3.1.2 Entrevista semi-estruturada em grupo (EG).....	60
3.4 Procedimentos de análise dos dados	61

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS

CAPITULO 4

4. O “PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”	65
4.1 Objetivos e motivações dos licenciandos frente às oficinas de música do Programa LEM.....	66
4.2 Relação entre as oficinas, a formação inicial e o desenvolvimento profissional.....	72
4.3 Fundamentação da docência nas oficinas de música: a perspectiva dos oficineiros.....	89

CAPITULO 5

5. UM LUGAR: O “PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR” NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	105
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	124
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	131
-----------------------	------------

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
--	------------

APÊNDICE B: Termo de confidencialidade.....	132
--	------------

APÊNDICE C: Roteiro da entrevista semi-estruturada individual.....	133
---	------------

APÊNDICE D: Roteiro da entrevista semi-estruturada em grupo.....	134
---	------------

INTRODUÇÃO

Essa dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS¹ e ao grupo de estudos e pesquisas Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM)².

A opção por pesquisar as oficinas de música oferecidas pelo Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) através do “Programa LEM: Tocar e Cantar”³ do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, decorre de vivências e de meu envolvimento pessoal como oficinairo⁴ por três anos, pois essas oficinas fazem parte de minha formação como professor de música. Durante minha formação acadêmica, as experiências de ensino e produção musical nas oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, as problematizações sobre a formação inicial e o processo de desenvolvimento do professor de música sempre estiveram presentes nas atividades e reflexões que eu tecia acerca da docência.

Minha inserção no Programa LEM ocorreu quando ainda estava cursando Música – Licenciatura, no ano de 2006, como oficinairo da “Oficina de Violão”, na qual permaneci até o final do ano de 2008. Também como oficinairo, participei da oficina “Grupo Vocal CE Canta” nos anos de 2007 e de 2009.

1 O curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria é constituído por quatro Linhas de Pesquisa: LP1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, LP2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas, LP3 - Educação Especial e LP4 - Educação e Artes.

2 Esse grupo de estudos e pesquisas é coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e possui as seguintes linhas de pesquisa: (a) formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em educação musical, (b) práticas acadêmicas, escolares e não-escolares para o ensino de música e (c) produção e análise de material didático.

3 Coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Ribeiro Bellochio e pela Prof^ª. Dr^ª. Luciane Wilke Freitas Garbosa, desenvolvido no âmbito da extensão. O “Programa LEM: Tocar e Cantar” focaliza a formação musical e pedagógico-musical de professores em processo de formação inicial. Este programa se caracteriza por promover ações de formação complementar, onde o desenvolvimento do trabalho ocorre de forma compartilhada entre alunos e professores da área de Educação Musical, atuantes nos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Música - Licenciatura, o que possibilita o diálogo entre as perspectivas e possibilidades de ambos os Cursos e entre professores em formação inicial. Atualmente este programa integra sete subprojetos que se configuram em oficinas de educação musical, possibilitando o contato de licenciandos em música com um contexto diferenciado de formação pedagógica e pedagógico-musical.

4 O termo “oficineiro” é utilizado por Almeida (2005), para designar os profissionais que atuam no ensino dentro do espaço da oficina. De acordo com a autora, os termos utilizados para identificar este profissional são diversificados como: “educador cultural”, “monitor”, “agente social”, entre outros, sendo que “nas oficinas eles são denominados de oficinairos [...]” (ALMEIDA, 2005, p. 122).

A experiência nas oficinas de música me proporcionou possibilidades diferenciadas com relação a minha formação e atuação docente, pela oportunidade de desenvolver e vivenciar um trabalho compartilhado com acadêmicos de diferentes cursos. A partir dessas tive liberdade e autonomia para organizar minhas ações como professor, o que me permitiu antecipar relações de docência e construir conhecimentos relativos à prática educativa.

No LEM foram construídas aprendizagens relevantes que contribuíram para minha formação e para as minhas ações como docente, sobretudo, durante os quatro semestres nos quais realizei o Estágio Supervisionado. Além disso, hoje como professor de educação básica, percebo que na docência com crianças e adolescentes repercutem trabalhos que desenvolvi no LEM. Estas aprendizagens e conhecimentos ali edificados tomam significado frente a situações concretas na ação educativa, no momento em que me encontro diante dos educandos, atuando como professor de música.

Minha vivência comoicineiro nas oficinas de música, efetuou-se em um ambiente coletivo, com graduandos/oficinandos⁵, de diferentes cursos da UFSM, sendo que estes, em sua maioria, não possuíam formação musical formal. Isto me desafiou e permitiu experimentar e criar formas e maneiras de ensinar, através da troca de conhecimentos e experiências significativas com o ensino de violão em grupo e canto coral. Neste constante processo de aprendizagem da docência, que caracterizou minhas ações comoicineiro, pude refletir e problematizar sobre meu desenvolvimento profissional como professor de música.

Porquanto, a inserção no universo das oficinas de música levou-me a transitar em “novos espaços” da formação acadêmica, espaços de projetos, o que tornou possível a construção de relações entre os conhecimentos provenientes do curso de Música – Licenciatura e aqueles advindos das experiências nas oficinas de música, constituindo uma formação complementar àquela. Estes saberes trouxeram diversas contribuições e proporcionaram-me fundamentos e conhecimentos pedagógico-musicais.

Dessa forma, a partir de minhas vivências e do envolvimento com o Programa LEM, comecei a perceber que, também, outrosicineiros possuíam significações de e para a docência, atreladas ao trabalho que desenvolviam nestas

⁵ O termoicineiro é utilizado com base em Almeida (2005), referindo-se aos participantes das oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

oficinas de música. Este fato me instigou a pesquisar as oficinas de música e levou-me a questionar como o envolvimento dosicineiros com o Programa LEM poderia gerar significados e concepções para seu desenvolvimento como docentes e, a partir disso, como estes significados repercutiam, para os licenciandos/oficineiros, na construção formativa do “ser professor”.

Nessa trajetória reflexiva a partir da imersão no trabalho, comecei a fazer questionamentos sobre o Programa LEM, como um possível espaço de construção da docência para os licenciandos em música. Assim, algumas indagações começaram a surgir em minha mente: Por que os licenciandos em música se envolvem com o Programa LEM? Como os licenciandos que atuam e que já atuaram comoicineiros nas oficinas de música representam questões que estão subjacentes às oficinas para a sua formação inicial? Como sua relação com a docência é desenvolvida por meio de sua participação no Programa LEM? Como as oficinas de música repercutem para a construção da profissionalidade docente dos licenciandos? Que papéis e quais os significados que o LEM assume na formação inicial e no desenvolvimento docente dosicineiros? Que pressupostos de docência em educação musical estão presentes nas perspectivas dos licenciandos com relação ao Programa LEM?

Ao longo de minhas reflexões, a delimitação do objeto de estudo para a pesquisa de mestrado foi sendo estruturada e tomando forma. Nesse sentido, a temática de que trata a dissertação é a da formação inicial e do desenvolvimento docente de licenciandos em música que atuam e que já atuaram comoicineiros no “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

As significações sobre o processo de formação inicial e sobre a construção da docência estão implicitamente presentes no contexto do Programa LEM, à medida que osicineiros compartilham este espaço através de suas relações como professores de música. Estes significados dão sentido ao próprio Programa LEM, e envolvem diferentes perspectivas, valores e visões que abrangem os processos vivenciados pelos licenciandos no decorrer de suas atividades comoicineiros.

Ao analisar as representações que as oficinas de música do LEM adquirem para a formação e desenvolvimento docente dosicineiros, são explicitadas as relações de significado que conferem a este espaço a condição de lugar. Da mesma forma, ao explicitar os valores e concepções que se tornam preponderantes neste lugar são estabelecidas as condições de legitimação de um território formativo.

Assim, o objetivo da pesquisa que gerou a dissertação foi investigar as repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar” para a formação inicial e desenvolvimento docente, sob a perspectiva dos licenciandos/oficineiros. Como objetivos específicos procurei (a) conhecer os objetivos dos licenciandos em música ao participarem como oficinairos das oficinas do Programa LEM; (b) analisar as relações que estabelecem entre as oficinas de música, a formação inicial e o desenvolvimento docente; (c) compreender os pressupostos que fundamentam o desenvolvimento da docência nas oficinas; (d) situar o “Programa LEM: Tocar e Cantar” no contexto da formação acadêmico-profissional.

A pesquisa, de natureza qualitativa, proporciona flexibilidade para analisar as falas dos participantes. A partir desta, procurei atingir os objetivos propostos, especialmente, compreendendo as repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar” para a formação acadêmico-profissional e desenvolvimento docente dos licenciandos em música.

Os estudos utilizados para fundamentar a pesquisa e compreender os seus achados envolveram autores da área da Educação e da Educação Musical. Na Educação, com relação à formação inicial de professores: Nóvoa (1995), Garcia (1999), Imbernón (2004), Mizukami (2004), Pacheco (2004) e Diniz-Pereira (2008); com relação ao desenvolvimento profissional docente: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), Comarú (2008), Lima (2008) e Silva *et al.* (2008); com relação às discussões sobre espaço, lugar e território: Ferreira (2007), Lopes (2007) e Cunha (2008). Os estudos de Educação Musical foram realizados com base em autores que discutem a formação de professores e a formação inicial de professores de música, a exemplo dos trabalhos de Beineke (2000), Del Ben (2001), Cereser (2003), Mota (2003), Joly (2003) e Bellochio (2004, 2007). Sobre os trabalhos que tratam de oficinas de música, busquei embasamento em Corrêa (1998), Fernandes (2000), Almeida (2005) e Correa (2008).

A dissertação está estruturada em duas partes. Na primeira parte apresento o referencial teórico-metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo discute questões acerca da formação de professores, de modo especial a formação inicial, o desenvolvimento docente. Nesse momento teço aproximações acerca desses dois tópicos com relação ao contexto da educação musical.

No segundo capítulo, que abrange as oficinas de música, abordo algumas de suas características e conceitos, situando historicamente a existência do Laboratório de Educação Musical e do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Também trago à discussão os conceitos de espaço, lugar e território, como possibilidade de compreensão das oficinas de música com relação à formação profissional de professores.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, no qual trago a abordagem de investigação e osicineiros que participaram como sujeitos da pesquisa. Descrevo, também, os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e, ainda, os procedimentos de análise.

Na segunda parte da dissertação, é apresentada a análise e a discussão dos achados da pesquisa. O quarto capítulo apresenta o “Programa LEM: Tocar e Cantar” sob a perspectiva dosicineiros. Primeiramente, destaco os objetivos e motivações dos licenciandos frente ao Programa LEM e, em seguida, a relação entre as oficinas de música, a formação inicial/acadêmico-profissional e o desenvolvimento docente. Ao final, discuto, através da perspectiva dosicineiros, sobre os pressupostos da docência emergidos das oficinas do LEM.

O quinto capítulo trata o Programa LEM como um lugar na formação docente, no qual as oficinas de música são analisadas sob os conceitos de espaço, lugar e território de formação e desenvolvimento de professores de música. Por fim, apresento os resultados, pontuando as considerações finais sobre o estudo.

PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA

1.1 Formação inicial, formação docente e formação profissional

No campo da educação, discute-se a idéia de que a formação inicial de professores é uma etapa importante de sua profissionalização, porém não exclusiva. No entanto, também são partilhadas dúvidas e frustrações com relação a este percurso vivenciado pelo sujeito durante sua formação profissional. Isso ocorre, entre outros fatores, devido aos diferentes modos de conceber a formação inicial docente, seus objetivos e funções.

De modo especial, no contexto da formação de professores, tem sido produzidas discussões sobre o uso de conceitos atribuídos ao termo *formação*⁶. Todavia, esse não supõe uma definição fixa ou idéia universal. Garcia (1999) estabelece relações entre os estudos de Honoré (1980), Menze (1980), Berbaum (1982), Ferry (1991) e Zabalza (1999a) entre outros, abordando a conceitualização e organização do termo formação.

O conceito de formação pode ser considerado sob múltiplas perspectivas e diferentes definições. Entretanto, torna-se necessário observar que, segundo Garcia (1999):

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o

6 No Dicionário da Língua Portuguesa (2009, s/p), o termo formação é definido como: “*sf (lat formatiōne)* **1** Ato ou modo de formar ou construir algo; criação; constituição. **2** Modo como uma pessoa é criada; educação. **3** Conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução. **4** Conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica, etc.). **5** Disposição (de objetos ou pessoas); organização. **6** Grupo de pessoas com objetivos comuns. **7** Transmissão de conhecimentos, valores ou regras. **8** Conjunto de valores morais e intelectuais [...]”.

indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. (GARCIA, 1999, p. 21-22)

A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação de cada pessoa. Este processo depende de uma série de fatores que incluem as possibilidades e condições de aprendizagem, as experiências vivenciadas pelo sujeito e abrange ainda um fator pessoal, que está relacionado às formas de organizar e dinamizar os processos formativos.

No decorrer do transcurso histórico, a formação de professores em geral e a formação inicial em particular esteve associada a necessidades e exigências da sociedade, sendo transformada em função de processos políticos, sociais, culturais e econômicos.

Conforme Garcia (1999, p. 77), a formação inicial de professores “é uma função que progressivamente, ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a seqüência e conteúdo instrucional do programa de formação”. Isto conota um processo de formação inicial organizado em espaços e tempos formais que visam uma formação profissional, proposital e sistemática.

O processo de formação inicial tem como uma de suas funções possibilitar a reflexão e a conscientização acerca de modelos, experiências docentes e concepções de ações educativas, problematizando o existente e potencializando novas situações. Entende-se, então, que a formação inicial de professores representa uma atividade intencional, desenvolvida em um contexto organizado e institucional, que abrange metas, finalidades e compreende a aprendizagem de conhecimentos, propósitos e habilidades, preferencialmente de modo crítico.

Para Diniz-Pereira (2008), deve-se ultrapassar a idéia de uma “formação inicial” e trata-la na perspectiva de uma “formação acadêmico-profissional”. De acordo com Diniz-Pereira (2008):

O termo “formação inicial”, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação *iniciar-se* muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255)

O autor defende a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” para esta etapa que ocorre nas instituições de ensino superior. A crítica de Diniz-Pereira (2008) em relação ao termo “formação inicial” refere-se a idéia de uma “preparação que *se inicia* a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente, desconhecendo, dessa maneira, momentos e experiências anteriores importantíssimos nesse processo de formação” (ibid, p. 255).

Já para Imbernón (2004), o papel da formação inicial de professores é o de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui, segundo ele, no começo da socialização profissional e da ascensão de princípios e regras práticas. O desenvolvimento deste processo ocorre, especificamente, em instituições de ensino superior, abrangendo um período empregado na construção de conhecimentos que serão necessários para as ações pedagógicas dos professores.

Esta interrelação de conhecimentos, experiências, valores, concepções, que se estabelecem durante a formação inicial, também é sustentada por dimensões sociais e culturais nas quais se inserem os futuros professores. Assim, a formação inicial, na abrangência acadêmico-profissional, representa uma das significativas etapas de estruturação pessoal e profissional, abrange também o desenvolvimento especializado de conhecimentos que abarcam “o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar” (IMBERNÓN, 2004, p. 58). Logo, supõe a compreensão de um processo sistemático e organizado, edificado na relação com exigências sociais, contextuais, pessoais e psicológicas, dentre outras, como uma parte importante no desenvolvimento da formação profissional do professor.

A formação inicial é inerente a uma noção social e culturalmente construída, permeada por ideologias, crenças, valores e interesses. Contudo, não se pode deixar de considerar que nem sempre tem havido um olhar mais abrangente sobre a formação docente, especialmente quando se trata de documentos que regulam as políticas educacionais ou de cursos de formação, não só inicial, mas também continuada dos professores. É, por isso, que não se pode deixar de questionar o que significa “ser professor” neste contexto de formação.

Para Pacheco (2004, p. 12) “ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano relacional

ao cognitivo e prático”. Nesta perspectiva, a formação inicial é parte essencial desta aprendizagem, na qual são constituídas as bases para o exercício profissional futuro.

No contexto brasileiro, a resolução CNE/CP Nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, deliberada pelo CNE, no § 3º do Art. 6º, define que a formação do professor deverá,

[...] além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...]. (BRASIL, 2002)

Assim, a formação inicial, acadêmico-profissional, deve favorecer o desenvolvimento docente, a partir de uma prática educativa informada e estruturada em conhecimentos educacionais, reflexiva, considerando que as diversas situações que serão enfrentadas pelos professores desencadeiam formas diversificadas de planejamento e ação docente.

A formação de professores passou por inúmeras modificações em busca de alcançar o “status” de formação profissional, uma vez que a docência, em muitos momentos da história da educação, foi assumida como “profissão genérica”, como uma “semi-profissão”, e não como ofício constituído por saberes específicos. Conforme Moita (1995), a formação profissional de professores

[...] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma [aposentadoria], passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (MOITA, 1995, p.116)

Portanto, estar em formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). Assim, a formação não ocorre por meio de uma aglomeração de conhecimentos, mas se desenvolve através de um processo que abrange, além de saberes, habilidades, normas e valores construídos no contexto de formação inicial, também

a reflexão crítica com base na e sobre a prática pedagógica que o docente vivencia. Ainda segundo Nóvoa (1995) a formação

[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa pelos processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28)

A formação profissional implica a constituição de um processo formativo que abrange tanto uma dimensão social quanto individual, sendo que o processo formativo está vinculado à produção do conhecimento do professor. É inviável pensar a formação de professores fora do conhecimento docente, dos saberes colocados em prática na relação professor, aluno e conteúdo. Conhecimento este que, segundo Garcia (1999), refere-se a “conhecimentos dos meios, de psicologia, de técnicas de ação educativa, de investigação e avaliação”, bem como sobre o “ensino eficaz”, sobre “mudança e inovação”, “contexto de ensino” e sobre o “ensino e currículo” (ibid, p. 82). Relacionados a estes, não menos importantes, estão os saberes sociológicos, filosóficos e de gestão educacional, enfocados pelo mesmo autor.

Nessa perspectiva, as dimensões profissionais da profissão docente também podem ser analisadas sob os aspectos da formação e da atuação do professor, vinculados, de acordo com Garcia (1999), a um “saber pedagógico”, a um “saber-fazer” e um “saber porquê”.

A profissão docente comporta, entre muitos fatores, um conhecimento prático, pedagógico e específico e um compromisso ético e moral, adquirido não só ao longo dos processos de formação, como também nos processos vivenciados pelo professor no momento em que realiza suas ações educativas. Pacheco (2004) aponta que um dos principais desafios empreendidos na formação do professor,

[...] não é o de seguir a uniformidade da formação docente, a estandarização de competências, mas o de problematizar o docente como pessoa que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o dos propósitos das seitas da formação para o desempenho unicamente voltado para o lado cognitivo da aprendizagem. (PACHECO, 2004, p. 14)

Esta compreensão implica a construção de diferentes tipos de conhecimentos na formação do docente, incluindo conhecimentos específicos, pedagógicos, curriculares e práticos. Para Mizukami (2004), a base de

conhecimento para a formação de professores consiste em “um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 38), sendo que estes conhecimentos vão sendo construídos gradualmente, a partir de diferentes processos vivenciados pelo professor.

O processo de formação constitui-se, para Moita (1995, p. 115), como “a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa [e, dessa forma, vai construindo uma identidade profissional. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”. Isto ocorre, porque a formação é um processo que, longitudinalmente, perpassa várias etapas ou momentos, nas quais as experiências vivenciadas originam conhecimentos que se interrelacionam. O processo formativo comporta ainda “a emergência de conhecimentos apropriados à especificidade das situações em que trabalham os professores” (BOLIVAR, 2002, p. 179), e supõe modificações importantes nas ações desenvolvidas pelos docentes.

Para Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004) requer-se pensar uma formação docente que ultrapasse a concepção de formação acadêmica instituindo-se uma concepção de formação profissional. Assim, a formação profissional do professor exige uma outra perspectiva de formação inicial, “não mais calcada unicamente no conhecimento teórico, no conhecimento cultural e na idéia de que a prática profissional competente deriva do domínio da ciência básica e de técnicas e métodos para sua aplicação” (ibid, p. 27-28). Trata-se de compreender e valorizar uma formação “sustentada na prática, entendida esta como a possibilidade de pensar situações-problema e assim poder mobilizar saberes, técnicas, regras e valores para solucioná-las” (ibid, p. 28). Revela-se então a necessidade de uma formação acadêmico-profissional que problematiza a própria docência, promovendo o avanço das ações dos professores.

Portanto, ao longo de sua formação profissional, o professor desenvolve variadas formas de conhecimento, que são construídas a partir de diversas situações por ele vivenciadas e internalizadas. Neste sentido, a perspectiva de uma formação profissional deve abarcar experiências e vivências, de tal forma que aproxime o universo do docente em processo de formação profissional com seu espaço de atuação.

1.2 Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento da profissão docente compreende uma variedade de ações, experiências, conhecimentos, aprendizados e características desenvolvidas pelos professores ao longo de seus processos de formação, dentre os quais a formação acadêmico-profissional. Abrange, além de uma formação específica, possibilidades de reflexão, organização e estratégias que fundamentem as ações docentes.

Os processos de formação docente implicam também em processos de desenvolvimento profissional dos professores, de sua profissionalização, o que se constitui também das necessidades e interesses formativos. Como apontam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003),

[...] o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um sistema complexo de desenvolvimento [...], é compreendido como capacidade de autonomia compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças [...]. O desenvolvimento profissional se favorece quando os professores (as) têm oportunidades de refletir, pesquisar, de forma crítica, com seus pares sobre suas práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas políticas educativas. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 26)

Diante desta concepção, o desenvolvimento profissional docente passa a legitimar e reconhecer a ação do professor como atividade intencional, com possibilidade de transformar-se em processos de estruturação, desenvolvimento, problematização e reconstrução da docência, desenvolvida de maneira consciente. Neste sentido, o aporte de conhecimentos de um profissional não é adquirido ou construído de forma isolada, mas sim na interrelação de seu processo formativo com o contexto em que se insere o docente.

Este processo de desenvolvimento profissional associa-se à idéia de profissionalização, que ainda relaciona-se à forma como o professor

[...] compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação, diante do inesperado, do desconhecido que constitui grande parte de sua atividade e como reflete sua prática educativa distanciado do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino. (BELLOCHIO, TERRAZAN E TOMAZETTI, 2004, p. 28)

Assim, torna-se necessário o reconhecimento de que o processo de desenvolvimento profissional docente exige a participação ativa e comprometida dos professores. Portanto, muito deste desenvolvimento profissional é conduzido pelos próprios sujeitos, “não só por serem eles os beneficiários primeiros desse processo, mas especialmente pelo fato de que ao se assumirem sujeitos de sua formação, os professores avançam na direção de sua emancipação intelectual” (WIELEWICKI et al., 2008, p. 8). Este processo de desenvolvimento profissional docente, no qual o professor se assume como sujeito que aprende e problematiza com suas possibilidades, é composto por várias e distintas fases, possuindo princípios éticos e didáticos que envolvem reflexão, pesquisa e contextualização das ações dos professores.

Garcia (1999) considera que a concepção de desenvolvimento profissional pressupõe uma perspectiva de formação que prioriza o caráter contextual e organizacional, direcionado para a mudança, superando uma visão sustentada em ações de aperfeiçoamento docente.

Desse modo, entende-se que o desenvolvimento profissional do professor pode ser resultado de um trabalho que perpassa vários ângulos e dimensões, abrangendo um percurso de múltiplas aprendizagens, provenientes da construção de diversos conhecimentos que sustentam as práticas dos professores. Para Silva et al. (2008)

Assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para atividade do professor. Com isso estamos nos referindo à idéia do profissionalismo, isto é, a consideração da docência [...] como atividade profissional complexa que requer uma formação específica mas não desvinculada da reflexão analítica sobre os saberes docentes. (SILVA et al., 2008, p. 2)

Nesta perspectiva, uma das condições para o desenvolvimento profissional está centrada no comprometimento com a aquisição de conhecimentos e competências próprios à docência, conhecimentos estes que necessitam ser reiterados a partir da análise da ação docente.

Comarú (2008) ressalta que o desenvolvimento profissional

[...] não pode ser dissociado do desenvolvimento pessoal, ou seja, da história de vida do professor, visto que a partir do seu processo de formação contínuo devem-se tomar como referência as dimensões coletivas e participativas de trabalho, a fim de que, das novas práticas dessa formação,

surjam as necessidades de conscientização, consolidação e autonomia da classe docente. (COMARÚ, 2008, p. 3)

Ao reconhecer que o desenvolvimento profissional não pode ser dicotomizado do desenvolvimento pessoal do professor, torna-se necessário uma formação capaz de abranger tanto o equilíbrio entre teoria e prática, quanto o domínio da especialidade, visto que a profissionalização docente requer uma preparação direcionada a esse exercício.

Para Lima (2008) o desenvolvimento profissional se estende ao longo da carreira docente, “tendo como princípio experiências pré-formativas, a formação inicial, prosseguindo com a formação continuada” (ibid, p. 6). Ainda, segundo essa autora, este processo “distingue-se por se evidenciar como uma aprendizagem contínua, interativa e cumulativa, que combina com uma diversidade de formatos de aprendizagem” (ibid, p. 6).

Assim, a formação profissional de professores pressupõe um processo, caracterizado por tensões e aprendizagens, no qual devem ser consideradas necessidades sociais, pessoais, psicológicas e contextuais como parte do desenvolvimento profissional. Nesta direção, Garcia (1999) ressalta que a formação do professor precisa levar em conta a cultura docente, caracterizada por conhecimentos, valores e paradigmas da profissão que estão integrados a seu desenvolvimento como docente.

Para Lima (2008), o desenvolvimento profissional docente deve

[...] mobilizar e integrar de forma equilibrada as seguintes dimensões: o saber, que pressupõe aquisição e organização de conhecimentos; o saber-fazer que diz respeito ao desempenho profissional e a atitudes face ao ato educativo; e o saber-ser, que envolve a compreensão sobre a própria atuação profissional, as relações interpessoais no entorno da formação e do exercício docente. (LIMA, 2008, p. 2)

A profissionalização docente mobiliza os âmbitos do conhecimento do professor, da mediação desse conhecimento na atuação e da compreensão do “ser professor”. Dessa forma, a docência se constitui como um exercício profissional complexo, que exige, portanto, uma formação específica e contextualizada.

Uma parte importante do desenvolvimento profissional do professor é a sua formação inicial, acadêmico-profissional, somada a internalização de experiências

vividas ao longo de sua formação, aos conhecimentos que edificam a profissão de professor e as formas de concepção e desenvolvimento que o próprio sujeito tem da docência.

Portanto, a formação inicial comporta elementos relacionados a aspectos pessoais, sociais, culturais e históricos que envolvem conhecimentos e representações decorrentes das experiências vivenciadas e internalizadas pelos indivíduos. A estes elementos, é agregada a formação profissional, realizada em instituições de ensino superior, na qual são desenvolvidos conhecimentos e especificidades da profissão docente.

1.3 Formação e desenvolvimento profissional de professores: estudos na Educação Musical

A partir de trabalhos, fundamentados no estudo acerca da formação de professores em sentido mais geral, expostos anteriormente, é possível perceber que a formação inicial do professor de música compreende diversos processos, conhecimentos e competências que caracterizam a complexidade da qualificação profissional exigida deste docente para o ensino de música em diferentes espaços educativos. Esta formação exige a confluência de fundamentos teóricos e práticos, necessitando o desenvolvimento de estratégias e metodologias para a problematização dos processos de aprender e ensinar música, nos quais os conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, psicopedagógicos, contextuais e pessoais servem de alicerce para o desenvolvimento da docência.

O processo de formação do professor de música também é um processo de formação pedagógica, formação musical e formação pedagógico-musical. De acordo com Libâneo (2007), formação pedagógica caracteriza-se como a

[...] mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos, e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” da intervenção pedagógica. (LIBÂNEO, 2007, p. 28)

Em função disto, a formação pedagógica integra e articula conhecimentos teóricos e práticos, evidenciando uma interdependência entre a teoria pedagógica e

a prática educativa. Esta formação inclui objetivos, conteúdos e métodos e circunscreve as relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem.

Bolzan (2002) destaca que a formação pedagógica se refere a

[...] um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o “papel do professor” que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino. (BOLZAN, 2002, p. 22)

A formação pedagógica compreende assim, o processo de aquisição, construção e desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades. Para o ensino de música, esta condição, além de instrumentalizar, deve constituir-se como problematizadora, abarcando o domínio do saber teórico-conceitual, do saber-fazer e suas relações com o desenvolvimento do professor de música.

Partindo desta compreensão, é possível observar que estes aspectos estão interligados com o a formação pedagógico-musical. Esta, de acordo com Kraemer (2000),

[...] tem que colocar a disposição não apenas o conhecimento sobre os fatos e contextos, mas também **princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional**. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar. (KRAEMER, 2000, p. 66 – grifos do autor)

Na construção do conhecimento pedagógico e pedagógico-musical, o professor em formação inicial, acadêmico-profissional, precisa estruturar ações formativas capazes de mobilizar diferentes processos de aprendizagem e potencializar condições de desenvolvimento destes processos. Essa capacidade compreende a formação do professor de música e o conhecimento sobre aquilo que ensina, pois nas suas ações educativas são articulados conhecimentos específicos e pedagógicos, “sobre” e “para” a educação musical.

A formação inicial de professores de música, de acordo com Bellochio (2007), abrange pelo menos uma dupla dimensão,

A primeira refere-se à formação musical do professor, o professor precisa saber fazer, conhecer sobre o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais. A segunda dimensão, requer a constituição e a realização da formação pedagógico-musical, envolvendo a compreensão epistemológica da área e suas derivações para o ensino. (BELLOCHIO, 2007, p. 10)

Assim, existe a necessidade de uma formação acadêmico-profissional que abranja as competências específicas da área de música, bem como os conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais. Aqui, salienta-se a importância de uma formação integradora que vise desenvolver a compreensão e a reflexão, na qual se constitui um profissional capaz de articular as diferentes dimensões que abarcam seu desenvolvimento como professor de música.

Bellochio (2004) destaca que o conhecimento para um professor de música

[...] envolve a compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar. Demanda aprendizados sobre como organizar a aula de música para o cotidiano das atividades na escola, desenvolvê-la junto aos alunos, observar a relação desses com o trabalho desenvolvido, refletir e replanejar as aulas. (BELLOCHIO, 2004, p. 209)

Considerando que a formação inicial do professor de música trata ainda de um conjunto de ações reflexivas, o conhecimento deste docente encontra-se em constante processo de desenvolvimento. Sobre esta visão, também existe a idéia de que a formação inicial do professor de música vá além da mera aquisição de conhecimentos ou habilidades musicais. Esta exige ainda uma preparação cultural, pedagógica, psicológica e epistemológica, além de uma postura e uma sensibilidade musical para seu desenvolvimento como professor e suas futuras ações educativas.

Segundo Beineke (2000), a formação do professor de música necessita que sejam compreendidos

[...] os conhecimentos voltados para a própria ação de que os professores se utilizam para resolver as situações singulares, incertas e conflituosas com as quais se defrontam no contexto prático, a fim de construir conhecimentos baseados na reflexão sobre as experiências educativas dos professores. (BEINEKE, 2000, p. 41)

Esta visão implica considerar que o conhecimento do professor de música é influenciado por suas experiências e reflexões. Neste sentido, se reconhece a necessidade de abordar a formação inicial deste docente partindo das perspectivas e dos conhecimentos por ele produzidos.

Cereser (2003) destaca a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre a formação inicial do professor de música, em função dos diferentes contextos e espaços que abrange o ensino de música. O professor de música necessita “flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e experienciado na prática, além de ter competência de

perceber e agir em realidades distintas” (CERESER, 2003, p. 27).

Neste ponto, para além da bagagem de conhecimentos e informações, a formação inicial do professor de música comporta o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, “de colocar esses conhecimentos em diálogo e em cooperação, não só entre si, mas também com o mundo, com as experiências de vida de cada um” (PENNA, 2006, p. 41). Esta possibilidade implica na necessidade de lidar com a diversidade humana, educativa, sociocultural, artística e musical, atendendo aos anseios e questionamentos apontados pelas experiências do docente.

Neste entendimento, Oliveira (2006) sustenta que a formação inicial possibilita ao docente uma noção clara de suas funções, permitindo que possa desenvolver sua identidade profissional como professor de música. Assim, ressalta a importância dos conhecimentos sobre como articular os diferentes aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, musicais e multidisciplinares que abrangem o processo de formação e as ações docentes.

É importante que este processo

[...] seja contextualizado no conjunto de conhecimentos trabalhados para o desenvolvimento dos alunos, seja problematizado e gere conhecimentos musicais críticos, gerando esquemas de ação criativos, possíveis de serem construídos e reconstruídos em situações de sala de aula. (BELLOCHIO, 2007, p. 11)

Isso significa também uma compreensão alargada de questões que envolvem a formação inicial deste docente, suas práticas de ensino e os múltiplos espaços nos quais a educação musical está inserida.

A constituição do processo de desenvolvimento do professor de música abrange uma formação que

[...] permite ao aluno, futuro professor, encontrar-se na sua própria personalidade musical, desenvolver a sua imaginação para compreender e nomear novas situações bem como construir alternativas credíveis, por exemplo, concretizadas num projecto individual de intervenção na Prática Pedagógica. (MOTA, 2003, p. 20-21)

Esta compreensão abarca a necessidade de reflexão sobre as vivências e práticas que permeiam a formação inicial do professor de música.

Assim, perguntas e problematizações constantes sobre a própria prática docente auxiliam o professor a construir um conhecimento específico que amplia

suas possibilidades de atuação no exercício profissional. Joly (2003) compreende que o domínio e o desenvolvimento dos conhecimentos específicos do professor de música

[...] são fundamentais na formação de um professor reflexivo, que conhece as necessidades (pedagógico-musicais) de seus alunos e faz o seu planejamento de uma forma consciente na tentativa de supri-las e, efetivamente, avançar no desenvolvimento do conhecimento e prática musicais. (JOLY, 2003, p. 122)

A formação profissional do professor de música constitui “um processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, que compreende uma história pessoal; uma aprendizagem docente em cursos especializados no início e durante a carreira; e uma experiência e prática na profissão” (AZEVEDO, 2007, p. 31). Neste entender, a formação docente implica uma perspectiva de desenvolvimento profissional, com vista à qualificação do professor de música.

O desenvolvimento do professor de música compreende, pois, o domínio dos conhecimentos que são objetos diretos de seu trabalho e que na prática docente se corporificam. Del Ben (2001) destaca que “os professores, como pessoas que vivenciam diretamente o ensino, possuem um saber específico, construído a partir de suas próprias experiências e reflexões sobre os fenômenos educativos” (ibid, p. 12). Este saber abrange não só o conhecimento musical, como também o conhecimento pedagógico e prático, devendo considerar a importância que existe na relação entre os aspectos específicos, didáticos e práticos envolvidos em suas ações. Cabe salientar que os conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais são de suma relevância para a formação deste profissional. No entanto, vale destacar que não se restringem a prática em sala de aula do contexto escolar, tendo em vista os diversos espaços ocupados pela educação musical atualmente. A multiplicidade de contextos e possibilidades que a ação educativa do professor de música pode abranger necessita de uma formação que seja capaz de inserir-lhe em diferentes contextos de ensinar e aprender música.

CAPÍTULO 2

2. OFICINAS DE MÚSICA

2.1 Oficinas de música: situando um tema

Na área de Educação e Educação Musical, alguns estudos abordam a temática das oficinas de música, principalmente no que se refere à propostas educacionais mais longitudinais, que não tenham as mesmas características de *workshop*⁷. Os trabalhos que estão relacionados com essa temática são os de Stein (1998) que estuda processos de ensino e aprendizagem em oficinas de música, Queiroz e Marinho (2006), que focalizam oficinas de educação musical em espaços externos à universidade, além de Almeida (2005), que investiga sobre o ensino de música, na forma de oficinas, inserido em espaço educativo não-formal. Existem ainda os estudos de Campos (1988) e de Fernandes (2000), que tratam da constituição histórica das oficinas de música no Brasil. Com relação a oficinas de música vinculadas a laboratórios de ensino, são escassos os trabalhos. Correa (2008) é um dos poucos textos que analisa as oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” no processo músico-formativo de unidocentes do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria.

Os conceitos de “oficina” são caracterizados e compreendidos de diferentes formas entre os autores. A diversidade advém, entre muitos fatores, de uma diversidade de práticas que são desenvolvidas sob o “rótulo” de oficina e da falta de uma sistematização destas propostas.

Os autores aqui abordados referem-se ao conceito de oficina a partir de diferentes perspectivas. Fernandes (2000) traz uma análise histórica vinculada à existência da oficina como um processo alternativo ao processo tradicional de ensino de música. Correa (2008) analisa as oficinas do ponto de vista musical e pedagógico-musical, relacionadas à formação inicial de professores, sobretudo vinculadas à formação acadêmico-profissional na Pedagogia, no contexto de uma instituição de ensino superior. Stein (1998) aborda a conceito de oficina no processo

⁷ *Workshop*: palavra de origem inglesa que em português significa Oficina ou Laboratório de trabalho. O sentido de *workshop* está relacionado a curso ou oficina de caráter rápido, que não pressupõe a idéia de uma proposta mais longitudinal.

de ensino e aprendizagem musical em projetos sociais na cidade de Porto Alegre/RS.

Em estudo no campo da educação, Corrêa (1998) aborda a oficina através de uma conceitualização dialógica e reflexiva de ensino, definindo-a e orientando sua existência como

[...] 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 ama 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. (CORRÊA, 1998, p. 151)

Neste entender, a oficina é caracterizada como um contexto amplo, que permite a busca de novos meios de desenvolvimento e construção do saber. A oficina compreende um espaço onde são construídas diversas experiências, permitindo ao indivíduo edificar conhecimentos, entrelaçados com suas vivências, que resultam em diferentes formas de aprendizagem, o que requer ensinar também diversificadamente. Portanto, a oficina enquanto proposta é mais abrangente quanto à formação do sujeito como pessoa, pois leva em consideração o contexto no qual está inserido e suas relações com este.

Segundo Silva e Corrêa (1998), o trabalho com oficinas busca “[...] construir saberes (coletivos e/ou individuais), investigando, interagindo, experimentando, pesquisando, estudando sobre estudos, temas os mais variados [...]” (ibid, p.151). Dessa forma, a oficina abarca muitas possibilidades de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos sujeitos que se encontram envolvidos em sua proposta.

A compreensão de significados e características das oficinas possibilita o entendimento das implicações desta abordagem para o campo da educação musical. Como sugere Fernandes (2000), a oficina de música pode assumir vários sentidos, sendo que

Para alguns significa a designação de uma metodologia de ensino que se vale de um ensino puramente ativo ou prático. Mas também pode esconder um curso exclusivamente teórico-tradicional. A Oficina de Música, numa primeira vista, parece ser um curso de música, pequeno e rápido. Na maioria das vezes a Oficina de Música é uma abordagem pedagógico-musical que traz consigo um novo enfoque pedagógico e estético. (FERNANDES, 2000, p. 11)

Para o autor, este enfoque pedagógico e estético está relacionado a uma proposta vinculada à música contemporânea, sustentada na ação do aluno, valorizando o caráter da exploração e criação.

O trabalho com oficinas abrange várias alternativas de construção de conhecimentos, sendo que esta abordagem busca o desenvolvimento da aprendizagem pela descoberta, onde “as soluções dos problemas e a formação de conceitos devem surgir através da própria ação dos alunos” (ibid, p. 83), desenvolvendo-se assim, “a capacidade de trabalho autônomo, de reflexão crítica, de transcender e de relacionar fatos” (FERNANDES, 2000, p. 85).

Nesta perspectiva, a oficina oferece ao indivíduo grande autonomia e flexibilidade, propiciando, por meio de experiências, trocas e problematizações, diversas vivências e possibilidades que possam contribuir para o desenvolvimento de seus conhecimentos. Assim, a oficina é uma proposta que é adotada coletivamente, junto aos sujeitos que dela participam. Segundo Fernandes (2000), a oficina trata da

[...] aquisição do conhecimento como um ato social/grupal, tornando-se assim uma maneira de perceber, trabalhar, ter uma atitude em relação à produção do conhecimento. Na oficina o trabalho é integrado, em grupo, no qual se recria o processo de criação ao se pensar como pensar. Este é o aspecto pedagogicamente mais positivo da oficina. Você pensa coletivamente. Na proposta da Oficina de Música, pensa-se na estruturação coletivamente, resolvendo problemas e socializando as soluções na hora. (FERNANDES, 2000, p. 83)

A proposta da oficina está fundamentada em uma maneira coletiva de pensar, criar e problematizar, onde se articulam diversos pontos de vista. Neste espaço, emergem concepções e representações decorrentes de processos compartilhados pelo grupo.

A oficina é compreendida então “como um lugar onde as transformações e as transmissões são negociadas em busca de um compartilhamento significativo para todas as partes” (STEIN, 1998, p. 15), tratando, portanto, da produção de conhecimento de forma compartilhada, pois, na oficina, o conhecimento não é centralizado na figura do professor, mas construído através do pensar coletivo. Este pensar coletivo também é salientado por Almeida (2005, p. 64), quando assinala que “a prática de conjunto é um recurso metodológico utilizado [...] para trabalhar com a diversidade de interesses presentes na oficina”, o que evidencia que o trabalho desenvolvido na oficina se sustenta nas diversas relações estabelecidas

coletivamente.

Stein (1998, p. 9) considera a oficina de música como “uma situação cultural alternativa de ensino e aprendizagem musical”, na qual a ênfase atribuída à educação está voltada ao desenvolvimento criativo do aluno e à socialização da cultura, caracterizando um trabalho muito aberto, que aceita propostas novas a cada instante.

Por se tratar de uma proposta que viabiliza mais rapidez do que a do ensino tradicional, o contato direto com o fazer musical e a ênfase à criação e à composição, através da oficina de música modificam a relação que o sujeito estabelece com as formas de aprendizagem, acarretando “a conquista do prazer de fazer música, já que faz-se música desde o início” (FERNANDES, 2000, p. 69). Neste sentido, a oficina caracteriza-se como uma abordagem metodológica que atribui grande importância ao fazer musical, valorizando o caráter prático na aprendizagem, onde a “teorização [ocorre] de acordo com a necessidade” (FERNANDES, 2000, p. 85).

Partindo de abordagens fundamentadas em novas práticas pedagógicas, embasadas na liberdade de criação e na construção de uma relação de ensino e aprendizagem que abarca a linguagem musical contemporânea, a oficina de música é estruturada e organizada com base na experimentação, reflexão e elaboração coletiva.

Fernandes (2000) assinala que com as oficinas a “pedagogia musical sofreu atualização não só de materiais didáticos e técnicas, mas também nos próprios fundamentos filosóficos e psicopedagógicos das atividades” (ibid, p. 54). Dessa forma, na proposta da oficina são valorizados aspectos como a livre expressão criativa e o papel ativo do indivíduo no processo de aprendizagem.

A oficina de música caracteriza-se por ser um espaço aberto e flexível a novas propostas. Contudo, Fernandes (2000) alerta que existem regras e parâmetros que devem ser respeitados com relação à oficina:

[...] ela é um mecanismo onde a música deve ser situada dentro de um campo de conhecimento abrangente: o universo sonoro, cujo material a ser organizado não é outra coisa senão os parâmetros de um fenômeno acústico [...] pretende ser iminentemente criativo, mas nem por isso isento de normas e leis a serem seguidas. (FERNANDES, 2000, p. 83)

Nesta linha de pensamento, a oficina é um processo que valoriza a criatividade, tendo como objeto principal de seu estudo o “universo sonoro”. Entretanto, Fernandes (2000) chama a atenção para as limitações que podem estar presentes nas oficinas se esse processo for deturpado, em virtude de um exagero com relação à experimentação, correndo o risco de a oficina “cair numa degeneração, um *laissez-faire*” (ibid, p. 120), que acarretaria na “carência de formação de conceitos na oficina” (ibid, p. 120).

A oficina de música se caracteriza por ser uma proposta aberta e flexível, mas que possui intencionalidades que norteiam o trabalho desenvolvido. Conforme Fernandes (2000),

[...] é um processo de redimensionamento da conscientização do universo sonoro circundante, juntamente com o desenvolvimento de auto-conhecimento, auto-expressão e análise, que conseqüentemente deverá ser um processo dialético, proporcionando reflexão, crítica e auto-crítica. (FERNANDES, 2000, p. 87)

Nesta perspectiva, a construção do sujeito ocorre de forma crítica e reflexiva, enfatizando a exploração de seu potencial criativo. As atividades da oficina dependem da realidade local e de fatores relacionados ao seu contexto social, sendo que não existe um esquema pronto, nem recursos ou procedimentos fixos. A experimentação e a exploração tornam-se os fios condutores do processo, que envolve também a criação, reflexão e conceitualização. Na oficina os conteúdos decorrem do processo e são tratados de maneira flexível sendo norteados pelos objetivos dos participantes.

De acordo com as considerações de Correa (2008, p. 94), “a oficina de música se configura como um espaço aberto a quem dele queira participar, no qual os envolvidos buscam construir conhecimentos específicos sobre a temática que os motiva e instiga”. Neste sentido, uma característica relevante na oficina é que ela apresenta objetivos variados e que não são fixos. São objetivos intrínsecos à própria proposta da oficina como um todo, e também objetivos daqueles sujeitos que nela estão inseridos. Portanto, o processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos é norteadado pela relação coletiva e destaca-se entre os diversos objetivos que se encontram presentes no contexto da oficina.

Nesta perspectiva, “a oficina não é estática, ela é dinâmica e aceita sempre propostas novas, inserindo-as na sua prática” (FERNANDES, 2000, p. 129). A

oficina, então, pressupõe um movimento dinâmico, que sugere abertura ao novo, o que identifica seu caráter criativo enquanto proposta.

O conceito e as características da oficina de música, desde sua origem até a atualidade, têm se configurado através de diferentes percursos, assumindo variados objetivos e metodologias. Nesse sentido, as oficinas olhadas a partir de suas especificidades, podem apresentar características peculiares, de acordo com os diversos modos e espaços por ela ocupados, podendo tomar rumos diversos na construção do conhecimento em Educação Musical.

Em virtude da dinâmica e flexibilidade que as oficinas proporcionam enquanto proposta, existem inúmeros exemplos da utilização dessa metodologia de ensino, não só no campo musical, como também nas diversas áreas de conhecimento. Paradoxalmente, estes exemplos que retratam sua existência não têm se constituído em objeto de estudos e pesquisas que produzam relatórios científicos e possibilitem avançar o conhecimento acerca da relação de oficinas de música com o campo da educação musical.

Como exemplos representativos de algumas oficinas de música na região sul do país, podem-se citar os trabalhos realizados na Oficina de Música de Curitiba, com vinte e sete anos de realização em 2009, também o Festival de Música de Londrina, que realiza oficinas de música desde 1980. Entre exemplos de trabalhos desenvolvidos sob forma de oficina de música no contexto da Universidade Federal de Santa Maria estão o projeto “Oficina de Música – UFSM”⁸ realizado desde 1993, no Centro de Artes e Letras – CAL, assim como o “Festival Internacional de Inverno”⁹, no qual ocorrem diversas oficinas de música, que em julho de 2008

8 Coordenado pelo Prof. Ms. Oscar Daniel Morales, este projeto é desenvolvido desde 1993, no Centro de Artes e Letras da UFSM. Este projeto é aberto aos alunos, funcionários, professores da universidade e pessoas interessadas na cultura popular que não atuam no âmbito da universidade. De acordo com o coordenador, é desenvolvido em três âmbitos principais: **Ensino**; os alunos que demonstram inquietudes à respeito da cultura popular latino-americana têm na Oficina o ambiente necessário. **Pesquisa**; através do conhecimento cientificamente organizado, se produz na procura da identidade como homem social e como nação. **Extensão**; o conhecimento não fica enclausurado e nem limitado à sala de aula e se parte para o intercâmbio com a comunidade, no sentido mais amplo possível, tentando desta forma não só a apresentação de um trabalho, e mais, que seja este o ponto culminante de uma ação de criação coletiva, transformada e evoluída a partir do contato com outras fontes culturais” (MORALES, 2009). Nesse contexto, o próprio projeto constitui-se, na sua integralidade, como uma oficina, na qual os alunos experimentam e produzem música.

9 Promovido e coordenado pelo Departamento de Música do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, com o apoio da Prefeitura de São João de Polêsine, da comunidade de Vale Vêneto e da University of Georgia-EUA. O Festival é realizado anualmente, no mês de julho, sendo destinado a estudantes de música, professores, educadores musicais e interessados. Tem como principais objetivos “a criação de espaços para o desenvolvimento e

realizou sua 23ª edição, além do Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação – CE, onde desde 1996 são desenvolvidas oficinas de música.

2.2 Oficinas do Laboratório de Educação Musical

Ao tratar do tema das oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, consideramos que este Programa tem estabelecido uma relação com a formação inicial de professores de música na UFSM. Estas oficinas vêm oferecendo possibilidades que abrangem a formação acadêmico-profissional de licenciandos em música através de um trabalho complementar, no qual existe a oportunidade de uma formação diferenciada na medida em que envolve, através de um espaço compartilhado, alunos e professores de diferentes cursos da UFSM.

O Laboratório de Educação Musical - LEM é um dos laboratórios que fazem parte dos Laboratórios de Metodologia do Ensino - LAMEN¹⁰, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, através do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), do Centro de Educação (CE), da UFSM.

O Laboratório de Educação Musical contempla ações formativas em quatro linhas: atividades de ensino destinadas aos cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia e Educação Especial; Grupo de pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical; o “Programa LEM: Tocar e Cantar”; o “Programa SOM”¹¹.

aperfeiçoamento da atividade musical, numa integração com a comunidade da região que, buscando resgatar suas origens, passa a compartilhar de um ideal comum: a música como elemento de transformação social. [...] o Festival tem procurado atender diversas áreas da música, com classes de música instrumental, vocal, regência e educação musical” (trecho de texto on-line). As classes constituem-se de oficinas ministradas por professores de diferentes nacionalidades.

10 O Laboratório de Metodologia do Ensino – LAMEN, congrega nove laboratórios: Alfabetização e Linguagem; Artes Cênicas; Artes Visuais; Biologia; Física; História; Matemática; Química e Educação Musical. O conjunto de laboratórios do LAMEN pertence ao Departamento de Metodologia do Ensino - MEN, que atende a todas as licenciaturas da UFSM. Junto com o **MEN**, existem mais três departamentos que fazem parte do Centro de Educação: o **ADE** – Departamento de Administração Escolar, o **EDE** – Departamento de Educação Especial e o **FUE** – Departamento de Fundamentos da Educação.

11 Programa de Formação, Assessoria e Orientação em Música, o Programa SOM é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa e Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio. “Tem como objetivos centrais formar, assessorar e orientar profissionais e instituições em ações ligadas ao ensino de música escolar e não escolar, abarcando diferentes contextos e situações de ensino. O programa constitui-se em um trabalho conjunto realizado entre professores, graduandos e pós-graduandos ligados aos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura e Bacharelado em Música, e o Programa de Pós-Graduação em Educação. Neste sentido, o SOM se organiza a partir

Assim, o LEM se caracteriza como um ambiente que proporciona a construção de diversos conhecimentos contribuindo, de forma complementar, ao desenvolvimento formativo de futuros professores. Seus principais objetivos são:

Proporcionar um espaço para atividades de educação musical a alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial e Licenciatura em Música; desenvolver atividades articuladas entre a graduação e o Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Artes (Educação Musical); articular atividades de ensino com atividades de pesquisa e extensão em educação musical; manter e realizar empréstimos de materiais didáticos na área de Educação Musical; viabilizar programas e projetos de educação musical, no ensino, na pesquisa e na extensão, que potencializem o desenvolvimento da educação musical na formação de professores e em escolas. (LEM, 2007, p. 4)

A importância do Laboratório de Educação Musical, principalmente por pertencer a um Centro de Educação, constitui-se em disponibilizar recursos materiais e discussões pedagógicas para o desenvolvimento pedagógico-musical na formação docente e por abranger um espaço de diálogo, de trocas, de reflexões e de construção coletiva.

Conforme Correa (2008), o Laboratório de Educação Musical - LEM, espaço em que está inserido o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, emergiu da iniciativa da proposta da professora

[...] Cláudia Ribeiro Bellochio, partindo de sua preocupação com a formação inicial de futuros professores, e com atividades que integrassem o trabalho conjunto entre as licenciaturas, inicialmente Licenciatura em Música e Licenciatura em Pedagogia na UFSM. (CORREA, 2008, p. 58)

Através de discussões entre docentes e graduandos dos cursos de Música - Licenciatura e Pedagogia, esta proposta foi concretizada, “dando início a uma trajetória ampliada de oficinas de música no contexto do LEM” (CORREA, 2008, p. 58).

Ao explicar a proposta de implementar atividades que aproximassem e desenvolvessem a formação de professores entre os cursos de Música - Licenciatura e Pedagogia, Bellochio (2001) cita que:

Essa iniciativa deriva da necessidade de se pensar a formação inicial como importante etapa da formação profissional do professor. Particularmente, ao

de quatro linhas de ação: (a) formação musical e pedagógico-musical de professores em serviço, (b) formação musical e pedagógico-musical inicial; (c) concertos didáticos em espaços escolares e não-escolares; e (d) orientação de grupos e de profissionais vinculados a bandas escolares” (FURQUIM, SCHWAN E GARBOSA, 2009, p. 1-2).

longo de meu exercício profissional na formação superior, pude ir percebendo distanciamentos entre os cursos universitários. De certa forma, é como se um funcionasse independente do outro. Buscando romper com esse racionalismo, é que temos empreendido ações que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos, ou referido de outra forma, professores unidocentes e professores especialistas. (BELLOCHIO, 2001, p. 51)

A partir dessa idéia, percebe-se que a história das oficinas de música do LEM está amplamente ligada ao curso de Música - Licenciatura e de Pedagogia da UFSM, sendo que estas oficinas foram estruturadas a partir da colaboração entre os cursos. Neste sentido, Bellochio, Cunha e Pimenta (2003) relatam que as atividades relativas às oficinas de música, que futuramente constituiriam o Programa LEM, tiveram início a partir do primeiro semestre do ano de 2000, com o ensino de flauta-doce¹² na disciplina de Metodologia do Ensino de Música, para alunas do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais, através de um projeto de extensão. Neste mesmo ano, a partir do segundo semestre, “foi organizado o Grupo Vocal, oferecido aos acadêmicos interessados em participar das oficinas oferecidas no Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação” (CORREA, 2008, p. 59), o que deu início às duas primeiras oficinas do LEM.

Em 2003, ocorreu a ampliação de ofertas de oficinas, com a criação da oficina de violão e da oficina de percussão. Conforme Bellochio et al. (2003), no relatório encaminhado ao PROLICEN/UFSM, as oficinas de música eram então realizadas por seis acadêmicos oficinairos do curso de Música – Licenciatura e orientadas por quatro professores¹³. Realizadas através de encontros semanais, as oficinas tinham a duração de 1h e 15 min e ocorriam no Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação – LEM/CE, sala 3368, espaço no qual ainda ocorrem grande parte das mesmas.

Conforme Bellochio, Cunha e Pimenta (2003), as oficinas visavam o desenvolvimento musical e pedagógico-musical dos professores em processo de formação inicial, propiciando

O contato com um instrumento, notação musical, técnicas de execução do instrumento e as discussões feitas sobre as práticas entre os acadêmicos de ambos os cursos e os orientadores, [abrindo] caminhos para um trabalho

12 Este trabalho foi coordenado pelos professores Dr. Guilherme Sampaio Garbosa e Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio.

13 Orientavam as oficinas neste ano os professores: Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio – “Grupo Vocal CE Canta”, Prof. Subs. Eduardo Guedes Pacheco – “Percussão”, Dr. Guilherme Sampaio Garbosa – “Flauta-Doce” e Ms. Marcos Kröning Correa – “Violão”.

onde a Educação Musical vem se tornando mais concreta para os futuros profissionais da educação, tanto da Pedagogia como da Educação Musical. O processo tem se constituído por planejamentos, ações, observações, reflexões e replanejamentos por meio de reuniões e estudos. (BELLOCHIO, CUNHA E PIMENTA, 2003, p. 168)

Ainda no ano de 2003, aconteceria a criação do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, decorrente do trabalho desenvolvido conjuntamente entre os cursos de Música – Licenciatura e Pedagogia. Buscando integrar conhecimentos e ações musicais na formação de futuros professores, o Programa LEM “caracteriza-se como um programa que reúne ações de ensino, extensão e pesquisa, iniciado em 2003, o qual integra projetos de formação musical e pedagógico-musical desenvolvidos através de oficinas” (LEM, 2007, p. 2). Segundo Bellochio et al. (2006), o “Programa LEM: Tocar e Cantar” passou a ter como objetivos

(a) ampliar trabalhos “de”, “para” e “sobre” a educação musical na formação inicial de professores; (b) possibilitar ações integradas entre professores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia; (c) proporcionar desenvolvimento musical e pedagógico musical aos envolvidos; (d) suscitar o debate sobre a relação entre cursos na academia. (ibid, p. 787)

A partir de então, o Programa LEM assume novas proporções, sendo organizado, de acordo com Bellochio, Cunha e Pimenta (2003), em quatro grupos de práticas musicais: Projeto 1 - “Grupo Vocal CE Canta”; Projeto 2 - “Oficina de Flauta Doce”; Projeto 3 - “Oficina de Violão”; Projeto 4 - “Oficina de Percussão”.

A partir de 2004, o LEM passa a contar com a participação da professora Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa. Neste ano, além das oficinas de Violão, Flauta Doce, Percussão e Grupo Vocal, o Programa LEM foi ampliado com a oficina de “Construção e Utilização de Instrumentos Musicais com Materiais Alternativos”. Sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa, esta oficina foi pautada na utilização de instrumentos de percussão convencional e instrumentos de percussão alternativos. Neste ano ocorreu uma grande procura das oficinas por acadêmicos de diversos cursos da UFSM, funcionários da instituição e pessoas da comunidade em geral, sendo que o Programa LEM manteve comoicineiros quatro licenciandos em música e um mestrando¹⁴ em educação.

No ano de 2005, foram mantidas as oficinas de Violão, Flauta Doce,

14 Além de coordenar a oficina de Percussão, junto com a Prof^a. Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa o, então, mestrando Eduardo Guedes Pacheco, também atuava como oficineiro desde 2003.

Percussão, Grupo Vocal, sendo que a oficina Construção e Utilização de Instrumentos Musicais com Sons Alternativos viria a se constituir na oficina denominada de “Grupo Instrumental”. A oficina passou a desenvolver atividades de aprendizagem musical voltadas à prática pedagógica, tais como jogos e brincadeiras musicais, através da utilização de instrumentos de percussão convencionais e alternativos. A continuidade das oficinas durante os anos de 2004 e 2005, viabilizou também a continuidade na participação dosicineiros e oficinandos, de um ano para o outro, permitindo, de acordo com Correa (2008, p. 64), que o “desenvolvimento musical e pedagógico-musical deste grupo se constituísse de forma diferenciada, avançando conhecimentos ao longo de dois anos”.

Em 2006, as oficinas de “Apreciação Musical” e “Linguagem Musical” foram acrescidas ao projeto, dando oportunidade aos participantes das oficinas de terem um maior contato com a literatura, teoria, apreciação e análise musical sendo que, neste ano, o Programa LEM contou com nove oficineiros. Estas oficinas foram sendo criadas em função “das necessidades formativas apontadas por acadêmicas (os) dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música ao longo destes anos” (CORREA, 2008, p. 65), o que permitiu uma ampliação do Programa LEM, edificando novas contribuições para a formação e desenvolvimento das pessoas envolvidas com as oficinas de música.

No ano de 2007, o Programa LEM viria a incluir ainda a oficina de “Vivências Musicais”, com o objetivo de abordar vivências musicais internalizadas pelos oficinandos e também vivências construídas ao longo da oficina. Neste mesmo ano, é realizada, através do Laboratório de Educação Musical, uma parceria entre o “Programa LEM: Tocar e Cantar” e o “Programa SOM”. Assim, como estes dois programas pertencem ao mesmo laboratório, o LEM, as ações, reflexões e problematizações presentes em cada programa se articulam e se retro-alimentam, o primeiro programa com foco mais voltado à formação inicial de professores e o segundo a formação continuada.

Em 2008, são mantidas, através do Programa LEM, oito oficinas, sendo que as oficinas de Apreciação Musical e de Linguagem Musical se fundem, passando a denominar-se oficina de “Linguagem e Apreciação Musical”. Neste ano também foi re-integrada e re-organizada a oficina de “Construção de Instrumentos Musicais”. Dentre as oficinas de música, seis são oferecidas semanalmente em horários alternativos às aulas, sendo elas as oficinas de Flauta Doce, Grupo Vocal, Violão,

Percussão, Grupo Instrumental, Linguagem e Apreciação Musical, Construção de Instrumentos Musicais. Além destas, a oficina de Vivências Musicais é oferecida ao curso de Pedagogia em conjunto com a disciplina de Educação Musical, além da oficina de Construção de Instrumentos Musicais, realizada em módulos.

No ano de 2009, o Programa LEM conta com as oito oficinas que estiveram presentes em 2008, sendo ministradas por quatorzeicineiros ao todo, o que demonstra um grande crescimento em relação à busca dos licenciandos por este espaço de formação e desenvolvimento docente. As oficinas de música são monitoradas pelosicineiros, graduandos do curso de Música - Licenciatura, sendo coordenadas por professores mestres e doutores do Centro de Educação e do Centro de Artes e Letras da UFSM. Também existe a participação de um docente da UNICRUZ/UNISC, coordenador de uma das oficinas.

De acordo com Bellochio et al. (2008), no relatório encaminhado ao PROLICEN/UFSM, o “Programa LEM: Tocar e Cantar”

[...] centrou-se em possibilitar, por meio da implementação de oficinas no Laboratório de Educação Musical (LEM), formação musical e pedagógico-musical aos alunos dos cursos de Pedagogia e de Educação Especial, bem como demais licenciaturas e pessoas da comunidade em geral. (BELLOCHIO et al., 2008, p. 5)

Além do trabalho nas oficinas, são realizadas reuniões mensais entre toda a equipe de trabalho,icineiros e coordenadores dos projetos, para aprofundamentos e discussões acerca do desenvolvimento do trabalho nas oficinas de música.

Os licenciandos em Música geralmente procuram as oficinas como espaços alternativos à sala de aula tradicional, buscando complementar sua formação e desenvolvimento como docentes, já que nesse espaço podem inserir-se em atividades de docência. Também procuram as oficinas as acadêmicas do curso de Pedagogia, que buscam formação musical para ampliarem seu desenvolvimento profissional. Existem, ainda, acadêmicos de diferentes cursos da UFSM, que se inserem nas oficinas de música com o objetivo de realizarem atividades artístico-musicais. Além destes, também compartilham do espaço do Programa LEM, funcionários da instituição e pessoas da comunidade em geral, que encontram nas oficinas de música maneiras de socialização e relacionamento com outras pessoas. Essa diversidade entre os participantes das oficinas de música “estabelece, como contribuição, diferentes experiências frente a música e, conseqüentemente, pontos

de vista musicais diferenciados” (CORREA, 2008, p. 70).

Estas pessoas caracterizam o público das oficinas de música, denominado deicineiros e icinandos. Os icineiros são os monitores das oficinas de música, responsáveis por ministrarem as mesmas. Os icinandos são as pessoas que participam das oficinas, que vem em busca de experiências e vivências musicais. Entre os icinandos, a média de pessoas que iniciam nas oficinas varia em torno de 15 a 25 pessoas, com exceção do “Grupo Vocal CE – Canta” que inicia com cerca de 35 a 40 pessoas. Contudo, no decorrer do semestre ocorre uma oscilação entre o número de participantes que freqüentam as oficinas, constituindo a chamada “clientela flutuante”, já característica de atividades extra-classe que são realizadas em Instituições de Ensino Superior, como as universidades, por exemplo.

As oficinas de música do Programa LEM se caracterizam como um espaço de aprendizagem e construção de conhecimentos, que valoriza as experiências e vivências dos icineiros e icinandos que nelas estão inseridos, buscando proporcionar formação musical e pedagógico-musical na abrangência do que é proposto. Como enfatiza Correa (2008), sobre estas oficinas de música:

As atividades desenvolvidas visam integrar, de modo amplo, opções de trabalho com a música a partir de conhecimentos musicais adquiridos nas oficinas e próximos a experiência de seus participantes e, também, conhecimentos pedagógico-musicais, que resultam em alternativas acessíveis ao contexto de prática educativa. (CORREA, 2008, p. 64)

Assim, as oficinas são organizadas a partir de reflexões e problematizações relacionadas à formação complementar de futuros profissionais que venham a atuar com música. Neste espaço as pessoas procuram uma formação específica, que possa abarcar e atender suas expectativas e objetivos.

Neste sentido, as oficinas caracterizam-se por oferecer uma formação complementar à formação inicial de futuros docentes. Assim, o espaço destinado a oficina de música proporciona possibilidades de diálogo, troca de experiências e reflexões, no qual os processos vivenciados por professores em formação inicial, contribuem para seu desenvolvimento docente.

Bellochio (2003) destaca, sobre a formação complementar de professores no contexto do LEM, que

Os trabalhos compartilhados, entre diferentes cursos, têm sido potencializadores da formação inicial desses profissionais no âmbito da UFSM. Da mesma forma, a antecipação dos acadêmicos, em formação

inicial, em situações concretas que os desafiem a elaboração pedagógica e realizações musicais tem sido destacada como ação fundamental para uma aproximação maior entre a formação e os desafios do exercício profissional. Percebemos assim que além do espaço curricular que organiza as práticas de ensino no curso de formação profissional, faz-se necessária a busca de alternativas que possam ampliar o espaço interno das disciplinas e, por conseguinte, ampliar os processo de formação musical e pedagógico-musical do futuro profissional do ensino, sejam esses especialistas em educação musical ou professores unidocentes. (BELLOCHIO, 2003, p. 43)

Nesta perspectiva, as atividades nas oficinas de música integram diversas formas de trabalho com educação musical vinculadas às vivências dos participantes. A partir destas experiências, de desenvolvimento musical e pedagógico-musical, emergem alternativas possíveis à qualificação de professores no contexto da docência. Assim, o “Programa LEM: Tocar e Cantar” tem se constituído como um espaço fundamental para potencializar o desenvolvimento de ações docentes de professores em formação inicial.

2.3 Oficinas de música: discutindo a formação profissional sob a perspectiva de espaço, lugar e território

Como vimos expondo, as oficinas de música do LEM caracterizam-se como um espaço aberto, que permite a construção e o desenvolvimento de variadas formas de conhecimento. Neste espaço se edificam diferentes formas de aprendizagens que estão relacionadas às experiências, vivências e ao contexto dosicineiros e oficinandos que nele se inserem. No entender de Correa (2008), a oficina é um espaço que possibilita uma abertura aos indivíduos que dele queiram participar, no qual estes constroem conhecimentos específicos sobre aquilo que os motiva e os estimula a aprender.

Esta consideração faz refletir e questionar, nesta pesquisa, sobre qual o sentido deste *espaço* para a formação inicial e desenvolvimento profissional dos licenciandos em música que participam como oficineiros no “Programa LEM: Tocar e Cantar”. A partir disso, também se questiona como este espaço se constitui e é legitimado, pelos oficineiros, como *lugar* de formação e desenvolvimento profissional. Ainda: como o lugar pode vir a se estabelecer em um *território* para a formação e desenvolvimento docente dos licenciandos, oficineiros do Programa LEM.

Nesse contexto, é relevante esclarecer os pressupostos conceituais de *espaço*, *lugar* e *território*, entendendo que são referenciais que atravessam as reflexões desta investigação sobre a formação inicial e o desenvolvimento docente nas oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Compreender e conceituar o que é *espaço* não é tarefa fácil, embora a experiência e a vivência do mesmo perpassasse todos os momentos de nossa existência, como seres humanos. Porquanto, reflexões sobre a idéia de *espaço* sempre foram objeto de estudo dos filósofos do pensamento ocidental, sendo que existem diferentes concepções e definições¹⁵ sobre o mesmo. Para Detoni (2007, p. 21) “tais preocupações dirigem-se à constituição ontológica do *espaço* e a uma epistemologia dentre as abordagens científicas que dele se ocupam”. Neste sentido, não existe entre os estudiosos um consenso universalmente aceito sobre a idéia ou o conceito de *espaço*.

O *espaço* sempre teve importância na vida humana, e pode ser entendido de variadas formas, quer compreendido como aquele que contém as pessoas, as coisas e as relações¹⁶; ou entendido como a materialidade externa ao sujeito¹⁷; ou concebido como sendo constituído *a priori*, por relações que nele se estabelecem e são por ele estabelecidos¹⁸; ou ainda, compreendido como percepção subjetiva do homem frente sua relação com o mundo¹⁹.

Contudo, não é objetivo deste estudo embrenhar-se em uma discussão filosófica sobre as diferentes formas de conceber e conceituar *espaço*, nem explorar as múltiplas possibilidades teóricas que o termo instiga, mas sim discutir, sob a perspectiva da formação inicial e do desenvolvimento docente, o que significa o *espaço* das oficinas de música do Laboratório de Educação Musical para osicineiros que delas participam.

Nesta pesquisa, que abrange o “Programa LEM: Tocar e Cantar” como um *espaço* para a formação e para o desenvolvimento profissional dos licenciandos em

15 Nicola Abbagnano, em seu **Dicionário de filosofia** assim descreve e problematiza sobre a idéia de *espaço*: “A noção de *espaço* deu origem a três problemas diferentes, ou melhor, a três ordens de problemas: 1ª a respeito da natureza do *espaço*; 2ª a respeito da realidade do *espaço*; 3ª a respeito da estrutura métrica do *espaço*” (ABBAGNANO, 1998, p. 348). Ainda, de acordo com Detoni (2007), na história do pensamento filosófico ocidental, de um modo geral, os estudos sobre o *espaço* podem ser reunidos nas chamadas correntes intelectualista e empirista que até a atualidade defendem posições diferentes.

16 De acordo com Abbagnano (1998, p. 348) esta é a concepção fundada por Aristóteles.

17 Abbagnano (1998, p. 351) esclarece que esta noção de *espaço* foi fundada por Tomas Hobbes

18 Conforme Abbagnano (1998, p. 351) esta é a idéia defendida por Kant.

19 De acordo com Abbagnano (1998, p. 349), Heidegger é quem sustenta esta concepção.

música que participam como oficinairos, o conceito de *espaço* é compreendido, então, como sendo “sempre potencial, pois abriga a possibilidade da existência [...]” (CUNHA, 2008, p. 184) de formação e de desenvolvimento profissional.

Portanto, é preciso considerar que os diferentes espaços de formação docente abrangem diferentes modos e possibilidades para que ela ocorra. Assim também, as características de cada espaço repercutem nas diversas possibilidades que estes espaços podem oferecer. Contudo, estas possibilidades de formação podem se concretizar ou não, sendo que dependem em grande parte das vivências e experiências que o sujeito realiza num determinado espaço.

Como aponta Cunha (2008, p. 184) “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização”. Portanto, o espaço, sendo potencial, possibilita que ocorra a construção de uma formação e desenvolvimento docente, mas necessariamente não garante que essa formação e desenvolvimento sejam efetivados, pois isso depende de sua significação como lugar de formação pelos indivíduos que neste espaço estão inseridos.

Neste sentido, o *espaço* das oficinas do Programa LEM se torna cada vez mais importante de ser discutido, de ser pensado nesta pesquisa. Não apenas num sentido de distribuições espaciais e localização, mas principalmente considerando um dos aspectos básicos, tanto no que se refere ao espaço de formação docente, quanto para a compreensão de como este *espaço* pode passar a ser considerado como instrumento de construção acadêmico-profissional das concepções dos oficinairos, vindo a adquirir significados e representações.

Conforme ressalta Ferreira (2007, p. 108), “quanto mais conhecemos um espaço, menos abstrato ele se torna, contudo, cada vez mais, dotado de valor. Assim, de acordo com essa significação, já não é mais concebido como espaço e sim como lugar”. De fato, o espaço ao adquirir sentido transforma-se em lugar, considerando que o *lugar*²⁰ não se define exclusivamente por si mesmo, mas pelos conjuntos de relações que lhe dão significado.

Neste entendimento, o que define um espaço como lugar é o reconhecimento da propriedade deste espaço como dotado de significados, valores e concepções. Para Cunha (2008)

20 A idéia de lugar existe desde a antiguidade. Sobre lugar, Abbagnano (1998) assim escreve: “Situação de um corpo no espaço. Há duas doutrinas do lugar: 1ª de Aristóteles, para quem o lugar é o limite que circunda o corpo, sendo portanto uma realidade autônoma; 2ª moderna, para qual o lugar é certa relação de um corpo com os outros” (ABBAGNANO, 1998, p. 632).

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (CUNHA, 2008, p. 184)

O lugar reveste-se de grande importância, por representar sentidos, símbolos e uma diversidade de experiências dos sujeitos que o significam como *lugar*. A ocupação de um espaço, através dos sujeitos que lhe atribuem significados, o legitima como lugar. Portanto, não existem lugares neutros, considerando-se as dimensões políticas e culturais que os permeiam, “pois eles extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos” (CUNHA, 2008, p. 184).

A subjetividade dos sujeitos é que atribui sentido ao lugar, identificando-o como “o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (ibid, p. 185). Neste sentido, os espaços se constituem como lugares, sendo que “passam a ser dotados de valores e inserem-se na geografia social do grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão [...]” (LOPES, 2007, p. 77).

Assim, o lugar passa a ser legitimado pela sua contextualização e sentido que lhe é dado por meio das relações estabelecidas pelos indivíduos e atividades que ali se encontram constituídas. Um determinado contexto torna-se lugar de formação docente e de desenvolvimento profissional quando os indivíduos que participam desse processo ativamente vivenciam e vinculam-se às experiências desenvolvidas nesse contexto. Nesta direção, o sujeito que constrói significados neste lugar “faz, também, parte do lugar. Atribui sentidos a o que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar [...]” (CUNHA, 2008, p. 185).

As vivências, que conferem a um determinado espaço a condição de lugar de formação e de desenvolvimento docente, reconhecem neste espaço não só as possibilidades, mas as condições que potencializam os significados e concepções que os sujeitos estabelecem com este lugar. Neste entendimento, são constituídas diversas relações, que se estabelecem através da produção de significados, vindo a identificar determinados espaços como lugares.

Portanto, o “Programa LEM: Tocar e Cantar” pode se constituir como lugar

de formação e desenvolvimento docente na medida em que osicineiros o nomeiam como tal e expressam os significados da experiência de formação que vivenciaram nas oficinas de música. Para se constituir em lugar torna-se necessário a evidência da legitimidade dessa proposta formativa, percebida através do reconhecimento de sua pertinência e significação para osicineiros.

Definidos os conceitos de *espaço* e *lugar*, faz-se ainda algumas considerações acerca do que se entende como *território*. Para Lopes (2007)

A noção de território tem tido variado sentido no meio acadêmico. Do conceito mais amplo coligado ao território oficial do estado, a espaços menores como o dos diferentes grupos urbanos presentes nas nossas cidades, a variação da escala não altera sua construção como um espaço delimitado por e a partir de relações de poder. (LOPES, 2007, p. 78)

Os territórios são dotados de significado e abrangem uma quantidade de valores e condições, definidos por relações de poder, não sendo possível a existência de um território neutro. Segundo Cunha (2008, p. 185) “ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer”.

Nesta perspectiva, os territórios possuem uma ocupação que ocorre através de uma relação de forças, revelando suas intencionalidades. Nas colocações de Lopes (2007, p. 79) “o território, é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção”.

Considerando-se como espaços de construção social, os territórios são permeados de valores, signos e representações, abarcando uma rede de idéias e informações que exercem preponderância no confronto entre as diversas forças que ali estão presentes. Assim, o território passa a

[...] ser compreendido como um conjunto de relações sociais que se imbricam e projetam num determinado espaço suas representações, cujas fronteiras se deslocam no espaço-tempo e são prenhos de subjetividade em suas manifestações [...]. (LOPES, 2007, p. 78)

Nesta explicitação, percebe-se que a construção dos territórios ocorre na confluência entre espaço, tempo e relações de poder, advindas do conjunto de interesses dos sujeitos que, dessa forma, estabelecem sentidos para a existência do

território. Portanto, o território materializa representações dos interesses de um determinado grupo e sua ótica, em um determinado momento de tempo, balizado pelo poder estabelecido através das concepções que edificam esse território.

A idéia de território abarca as perspectivas dos indivíduos que estabelecem vivências e significações, através de um conjunto de relações constituídas pelas ações dos sujeitos em seu contexto. Cunha (2008, p. 185) explicita a relação entre espaço, lugar e território da seguinte forma “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”.

Em função de uma aproximação maior com a área da educação, o conceito de território adotado para esta pesquisa vai ao encontro das considerações de Cunha (2008), que o define como lugar valorizado legal e institucionalmente, que indica “uma condição resultante do seu reconhecimento no contexto de uma estrutura de poder” (ibid, p. 185).

Ao definir as formas, modelos e perspectivas para que um espaço se estabeleça como lugar de formação e desenvolvimento docente, são assumidos sentidos, intenções, significados e concepções que legitimam a construção desse espaço como lugar. Contudo, para que o lugar se constitua em território, é necessário o estabelecimento de expressões, visões e ações que sejam preponderantes e denotem certa estabilidade e reconhecimento social.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” pode se constituir como território de formação docente e desenvolvimento profissional na medida em que se tornam perceptíveis fatores que incluem um aporte por parte da instituição que sustenta esta proposta de formação docente, neste caso a UFSM. Decorre, ainda, do tempo de ocupação, num sentido mais longitudinal de vivências dosicineiros nas oficinas de música, o que revela a intensidade de uma legitimação como território formativo e o reconhecimento de seus efeitos pelos oficineiros, beneficiários destas ações formativas.

Assim, as oficinas de música podem se constituir como meios de desenvolvimento de situações de docência para os licenciandos em música que se encontram em um processo de construção profissional, sendo identificadas como espaço, lugar ou território de formação e desenvolvimento docente.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem

Investigar as repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, na visão dos oficinairos, para a sua formação inicial / acadêmico-profissional e desenvolvimento docente, exigiu o aporte de uma metodologia que pudesse abarcar as necessidades que a pesquisa apontou. Considerando-se a natureza deste estudo, que abrange interações sociais, concepções, significados, crenças e valores, a pesquisa se caracteriza pela a abordagem qualitativa. Esta abordagem corroborou para a compreensão do processo pelo qual os indivíduos constroem significados e para descrever em que consistem tais significados, considerando a complexidade de relações que existe entre o sujeito e seu contexto social.

Para Minayo (2001), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (ibid, p. 22). Ela se preocupa com um “nível de realidade que não pode ser quantificado” (ibid, p. 22). Ou seja, ela “trabalha com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (ibid, p. 22).

A abordagem qualitativa viabilizou a compreensão acerca das concepções dos oficinairos que atuam e que já atuaram no Programa LEM sobre este espaço de relação do licenciando em música com a docência. Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se por ter um caráter descritivo, que possibilita que os dados sejam analisados em seus detalhes e particularidades, destacando o contexto e as circunstâncias envolvidas com o objeto de estudo, permitindo a apreensão e interpretação das diferentes “perspectivas dos participantes” (ibid, p. 51), dando fundamental importância aos “significados” que estes constroem e expressam em contexto real de sua existência.

Os significados atribuídos pelos oficinairos são de extrema relevância, em virtude da consideração dos fatores relacionados ao envolvimento e às

representações dos sujeitos da pesquisa com relação ao objeto de estudo, neste caso, as oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, que como vimos constituem-se como espaço de formação docente. Neste sentido, a abordagem qualitativa “considera a subjetividade e abarca a interpretação, dando importância a concepções, valores e atitudes” (MOREIRA, 2002, p. 57). Estes pressupostos do estudo qualitativo viabilizaram que se pudesse investigar a compreensão que os envolvidos nas oficinas de música têm deste espaço na construção de suas perspectivas de formação inicial e desenvolvimento da docência.

3.2 Participantes

Fizeram parte desta pesquisa os licenciandos em música que participam e que já participaram comoicineiros das oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Assim, os sujeitos da investigação foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- participar ou ter participado comoicineiro no “Programa LEM: Tocar e Cantar” pelo período mínimo de dois semestres;
- cursar Música - Licenciatura;
- disponibilizar-se em participar de entrevista semi-estruturada individual e de entrevista em grupo, assim como ler a transcrição das entrevistas e sugerir alterações no texto das mesmas.

Com base nesses critérios, foram convidados a participar da pesquisa nove sujeitos, sendo que sete aceitaram participar do estudo. Estes são aqui denominados comoicineiros, por ministrarem ou terem ministrado as oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Para identificar os participantes da pesquisa foi solicitado, na realização da entrevista semi-estruturada individual (EI), que osicineiros sugerissem codinomes, não relacionados a seus nomes verdadeiros ou a nenhum nome de outrosicineiros em atuação nas oficinas, na época. Tal procedimento teve o objetivo de preservar em anonimato a identidade dos sujeitos. Ainda, foi mantida a relação de gênero com relação aos codinomes de cada participante. A seguir, são apresentados cada um dosicineiros que participaram da pesquisa.

Oficineiro 1 – **Joana**

A primeira entrevistada ingressou no curso de Música - Licenciatura no segundo semestre de 2004 e ainda está cursando o mesmo. Iniciou sua participação no Programa LEM durante o ano de 2007, ministrando a oficina de “Linguagem Musical”²¹, na qual continua comoicineira atualmente. A sua formação anterior à universidade decorre de experiências musicais com aulas de piano, percussão, flauta-doce e teoria musical em um conservatório de música, atividades de canto coral em igrejas e projetos sociais, além de aulas particulares de piano e teclado. Joana atua, há um ano e meio, como professora de música no ensino fundamental em uma escola particular, onde, além das aulas regulares, desenvolve oficinas de canto coral e flauta-doce. Também é professora de teclado e musicalização infantil em uma escola de música, na qual atua há dois anos. Além disso, ministra aulas de teoria musical em uma escola pública ligada a um projeto de extensão da UFSM.

Oficineiro 2 – **Luis Antônio**

O segundoicineiro entrevistado ingressou no curso de Música - Licenciatura em 2004 e formou-se no segundo semestre de 2008. Iniciou ministrando a oficina de “Flauta-Doce” no ano de 2006, permanecendo comoicineiro até o segundo semestre de 2008. Foi responsável pela oficina de “Construção de Instrumentos”, desde 2008, além de ter atuado, no ano de 2007, durante um semestre, na oficina de “Vivências Musicais”. Sobre sua formação anterior à universidade, o entrevistado relata que iniciou seu aprendizado musical na família, com lira e violão, realizando também gravações experimentais. Luis Antônio também comenta que teve experiências com adaptação e criação de instrumentos musicais e que, mais tarde, viria formar uma banda de rock com seu irmão. Além destas experiências, estudou violão erudito através de aulas particulares. Como experiência profissional Luis Antônio atua como professor de música em uma escola do interior de um município próximo a Santa Maria.

Entrevistado 3 – **Alcindo**

O terceiro entrevistado iniciou o curso de Música - Licenciatura no ano de 2004 e graduou-se no segundo semestre de 2008. Participou comoicineiro da

21 A oficina de “Linguagem Musical” foi posteriormente agrupada com a oficina de “Apreciação Musical”, no ano de 2007, tornando-se uma só oficina: “Linguagem e Apreciação Musical”.

oficina de percussão durante o primeiro semestre do ano de 2007, tornando-se também oficinairo, durante dois semestres. Acerca das experiências musicais anteriores à graduação, descreve que começou a estudar música por morar com o irmão e ouvir muita música com ele. No ensino médio teve aulas formais de música, aprendendo violoncelo e violão. Alcinando também participou de bandas de rock tocando guitarra e cantando, além de ter aulas particulares de violão. Atualmente ministra aulas particulares de violão e flauta-doce.

Oficineiro 4 – **Régis**

O quarto oficinairo entrevistado ingressou no curso de Bacharelado em Música – Percussão, no ano de 1994, transferindo-se para o curso de Música - Licenciatura em 1995, o qual viria a trancar em 1996. No ano de 2005, retomou as atividades de graduação e se formou no segundo semestre de 2008. Participou como oficinairo do Programa LEM ministrando a oficina de “Flauta-Doce”, durante os dois semestres do ano de 2008. Sobre sua experiência musical anterior à graduação, relata que teve aulas particulares de violão e guitarra. Também participou de várias bandas como guitarrista, realizando gravações e tocando em festivais. Além das aulas particulares de instrumento que ministra e das atividades musicais como instrumentista, Régis exerce outra profissão, não relacionada à área da música.

Entrevistado 5 – **Cazuza**

O quinto entrevistado iniciou o curso de Música - Licenciatura no ano de 2003 e se formou no segundo semestre de 2008. Iniciou sua participação no Programa LEM durante o segundo semestre 2007, ministrando a oficina de “Apreciação Musical”, na qual permaneceu até julho de 2008, quando esta oficina já havia se fundido com a oficina de “Linguagem Musical”. Sua formação musical anterior a universidade decorre de experiências informais com música. Cazuza comenta que aprendeu a tocar violão sem professor, buscando informações com amigos e através da internet. Também teve aulas de teoria musical antes de ingressar no ensino superior. Atualmente, ministra aulas particulares de violão, guitarra e contrabaixo, além de atuar como instrumentista.

Entrevistado 6 – Ana

A sexta oficina entrevistada ingressou no curso de Música - Licenciatura no ano de 2004, graduando-se no segundo semestre de 2008. Ana iniciou como oficina ministrando a oficina do “Grupo Instrumental” no primeiro semestre de 2007, permanecendo até o final desse mesmo ano. Também atuou na oficina de “Canto Coral” a partir do segundo semestre de 2007, permanecendo durante todo o ano de 2008. Com relação a sua formação anterior a universidade, Ana relata que teve as primeiras experiências musicais na família, que sempre esteve envolvida com música. Durante o ensino fundamental e médio teve aulas de educação musical, violino e canto coral, participando também de uma orquestra. Além destas vivências, participou de cursos de regência, técnica vocal e canto coral. Ana relata, ainda, que atuou como regente de coro e professora de música em diversas escolas, mesmo durante a graduação, além de ministrar aulas de flauta-doce e violino.

Entrevistado 7 – Jairo

O sétimo entrevistado iniciou sua graduação em Música - Licenciatura no ano de 2004 e graduou-se ao final do ano de 2008. Ingressou como oficina no Programa LEM durante o segundo ano de graduação, em 2006, ministrando a oficina de “Linguagem Musical”, onde permaneceu até o primeiro semestre de 2007. Sobre suas experiências musicais anteriores à graduação, Jairo relata que estão relacionadas a vivências familiares, pois seus tios e irmãos também são músicos. Além destas, comenta que teve aula de música na escola, durante o ensino fundamental, também aulas coletivas de violão em oficinas oferecidas pela prefeitura de sua cidade e aulas particulares de música. Jairo atua como professor de música em uma escola particular, na educação infantil e atende as turmas do maternal a segunda série.

Figura 1 - Tabela referente aos participantes da pesquisa

Participantes da Pesquisa	Período no Curso de Graduação (Ano)	Período de atuação nas Oficinas do Programa LEM (Ano)	Atividades de docência paralelas a formação acadêmico-profissional
ALCINDO	2004 - 2008	2007	Aulas particulares de violão e flauta-doce.
ANA	2004 - 2008	2007 - 2008	Professora de música no Ensino Fundamental. Aulas particulares de flauta-doce e violino. Atividades musicais como regente de coral.
CAZUZA	2003 - 2008	2007 - 2008	Aulas particulares de violão, guitarra e contrabaixo.
JAIRO	2004 - 2008	2006 - 2007	Professor de música no Ensino Fundamental.
JOANA	2004 - 2009	2007 - 2009	Professora de música no Ensino Fundamental. Aulas particulares de piano.
LUIS ANTÔNIO	2004 - 2008	2006 - 2008	Professor de música no Ensino Fundamental.
RÉGIS	1994 - 2008	2008	Aulas particulares de guitarra. Atividades musicais como instrumentista.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Para a realização da pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta dos dados a Entrevista Semi-estruturada Individual (EI) e a Entrevista Semi-estruturada em Grupo (EG).

3.3.1 Entrevista Semi-estruturada

Tendo em vista a natureza do problema e os objetivos traçados para esta pesquisa, optou-se por realizar um estudo através de entrevistas. A entrevista foi utilizada com o propósito de dialogar com osicineiros e conhecer os significados que estabelecem sobre seu desenvolvimento pedagógico-musical como docentes nesse espaço de ensinar e aprender música, as oficinas. Para tanto, foram

considerados, principalmente, os aspectos provenientes das falas decorrentes das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Segundo Bauer e Gaskell (2005):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2005, p. 73)

Neste sentido, buscou-se a entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa, pois permite a “compreensão da lógica de produção do sentido pelo entrevistado” (BRANDÃO, 2002, p. 37). Este instrumento possibilitou, através da interação entre pesquisador e entrevistado, abarcar a temática das repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, para a formação inicial e desenvolvimento profissional dosicineiros, com grande complexidade e flexibilidade. Isto ocorreu porque, ao mesmo tempo em que o roteiro de entrevista esteve focado em problematizações e questionamentos decorrentes de hipóteses pré-estabelecidas pelo pesquisador, a entrevista semi-estruturada permitiu que novas perspectivas de compreensão fossem acrescentadas no momento do relato do entrevistado. Esta relação tornou possível identificar uma colaboração entre os sujeitos envolvidos, sendo que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168).

Para Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista trata de uma discussão orientada para um objetivo definido, que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, que são utilizados na pesquisa. O estudo através de entrevistas possibilitou, a partir do relato dos entrevistados, descrever e analisar a problemática em questão e o contexto no qual se insere o objeto de estudo, abarcando características e detalhes importantes para esta pesquisa.

De acordo com Brandão (2002), a utilização da entrevista requer uma atenção permanente do “pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos [...]” (ibid, p. 40). Assim, a entrevista semi-estruturada como instrumento

metodológico, interessou diretamente a investigação, devido ao processo de interpretação dos significados, no ato da concretização das reflexões dos sujeitos da pesquisa.

Sobre o emprego da entrevista, Brandão (2002) considera que

No momento em que a percepção social transita pela consciência individual, ela passa por uma triagem, é modelada e reelaborada, segundo os valores do entrevistado (subjetividade), reinscrevendo-se, ao mesmo tempo, no social, em virtude da situação de interação com o pesquisador e da experiência empírica de rememorar [...] (BRANDÃO, 2002, p. 41)

Tendo em vista estes elementos, juntamente com o objeto de estudo que foi investigado, percebe-se que a entrevista semi-estruturada possibilitou a proposição de questões mais abertas, proporcionando maior liberdade para que os entrevistados pudessem estabelecer uma relação representativa de significados a partir de suas vivências nas oficinas de música do Programa LEM.

Após os licenciandos aceitarem participar das entrevistas, foram definidos horários para a realização das mesmas, de acordo com a disponibilidade de cada sujeito. Assim também, a entrevista em grupo, foi agendada com antecedência, de modo que todos osicineiros entrevistados pudessem estar presentes.

As entrevistas foram realizadas no período referente aos meses de outubro a dezembro de 2008. Estas foram gravadas em áudio, através de um aparelho de MP3, sendo que a entrevista em grupo foi registrada em áudio e vídeo. Com a autorização dos sujeitos da investigação, através da assinatura de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”²² (APÊNDICE A) e de um “Termo de Confidencialidade” (APÊNDICE B), as entrevistas puderam ser realizadas. Todas as entrevistas foram transcritas gerando um documento denominado Caderno de Entrevistas (CE). O Caderno de Entrevistas é composto pela transcrição das sete Entrevistas Individuais e da Entrevista em Grupo.

3.3.1.1 Entrevista semi-estruturada individual (EI)

As sete entrevistas semi-estruturadas individuais foram realizadas entre os meses de outubro a dezembro de 2008, sendo seis realizadas no Centro de

²² Os termos que se encontram respectivamente nos apêndices A e B, foram analisados e aprovados no mês de dezembro de 2008, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM (www.ufsm.br/cep), sob número de protocolo 0288.0.243.000-08.

Educação e uma no Centro de Artes e Letras da UFSM, de acordo com a disponibilidade de cada oficinairo. Estas entrevistas tiveram em média um tempo de duração de aproximadamente uma hora.

A entrevista semi-estruturada individual como instrumento de coleta dos dados, possibilitou que os licenciandos colaboradores do estudo relatassem sobre suas vivências e experiências de formação nas oficinas de música, respondendo a um roteiro semi-estruturado de questões (APÊNDICE C), organizado nas seguintes categorias: Formação inicial; “Programa LEM: Tocar e Cantar”; Formação e construção da docência nas oficinas de música.

A utilização da entrevista semi-estruturada individual tornou-se fundamental, na medida em que se buscou compreender as perspectivas de formação inicial e desenvolvimento docente dos oficinairos que atuam e atuaram no “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Esta possibilitou que fossem realizados questionamentos referentes às concepções, perspectivas, contribuições e objetivos do licenciando ao participar do Programa LEM, procurando compreendê-los a partir dos relatos das entrevistas. Bauer e Gaskell (2005) destacam que através da entrevista semi-estruturada individual é possível conseguir “detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e seqüência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações, em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa” (ibid, p. 78).

Nesta direção, a opção por entrevistar os sujeitos implicou a necessidade de questionar sobre suas experiências, sobre o contexto envolvido e as circunstâncias em que estas vivências abarcam o objeto de estudo. Para Bauer e Gaskell (2005), na entrevista individual, o ponto de vista do entrevistado é explorado em detalhe, pois este possui o papel central na construção do diálogo.

Neste sentido, a entrevista semi-estruturada individual tornou possível que os oficinairos relatassem suas vivências de docência no Programa LEM, explicitando suas representações e perspectivas com relação a formação inicial e desenvolvimento profissional. Como instrumento de coleta dos dados, este tipo de entrevista permitiu explorar diferentes pontos de vista dos sujeitos sobre o objeto de estudo, fornecendo informações essenciais para compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto investigado.

3.3.1.2 Entrevista semi-estruturada em grupo (EG)

A entrevista semi-estruturada em grupo foi realizada no dia 12/12/2008, às 09 horas no Laboratório de Educação Musical CE/UFSM. Esta foi pensada devido a possibilidade de se abarcar variados pontos de vista, dialogando com os sujeitos que participam e que já participaram como oficinairos nas diversas oficinas oferecidas pelo “Programa LEM: Tocar e Cantar”. As questões levantadas para esta entrevista (APÊNDICE D) foram organizadas nos seguintes temas: Formação Inicial e Licenciatura em Música; “Programa LEM: Tocar e Cantar”; Oficina de música e oficinairo; Oficina de música e formação profissional. As temáticas abrangeram tópicos comuns aos entrevistados com relação ao objeto de estudo, emergidos a partir de uma análise preliminar das entrevistas individuais. A entrevista em grupo teve a duração de aproximadamente uma hora e quarenta e cinco minutos.

A relevância para esta pesquisa, de utilizar a entrevista semi-estruturada em grupo, se justifica pois

[...] o grupo, distinto de determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma. Ocorrem processos dentro dos grupos que não são vistos na interação diádica da entrevista em profundidade. A emergência do grupo caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, esse sentido de um destino comum presente quando dizemos “nós”. (BAUER; GASKELL, 2005, p. 75)

Assim, a entrevista em grupo possibilitou que os sujeitos envolvidos levassem em consideração os pontos de vista eram levantados no decorrer dos diálogos entre o grupo, caracterizando um nível diferente de relações, daquele que ocorreu na entrevista individual.

Como destaca Flick (2009), a entrevista em grupo é

[...] uma técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficaz, a qual fornece alguns controles de qualidade sobre a coleta de dados: os participantes tendem a controlar e a contrabalançar uns aos outros, o que, em geral, elimina opiniões falsas ou radicais. A extensão à qual exista uma opinião relativamente consistente sendo compartilhada pode ser rapidamente avaliada. (FLICK, 2009. p. 181)

Portanto, as vantagens da entrevista em grupo referem-se, principalmente, a riqueza dos dados que são produzidos de forma compartilhada, pelo fato de estimularem interações e discussões entre os entrevistados. Neste sentido, a

discussão em grupo pode “revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e eliminadas no intercambio social” (FLICK, 2009, p. 186).

A entrevista em grupo ofereceu novas contribuições para a pesquisa, pois durante as discussões foram surgindo outras perspectivas e pontos de vista relacionados aos temas comuns entre os entrevistados. Esta relação de aspectos compartilhados entre a entrevista individual e a entrevista em grupo, veio a enriquecer os dados coletados e gerar novas compreensões sobre o objeto em estudo desta pesquisa. Assim, a flexibilidade adquirida através da relação entre estas duas formas de entrevista permitiu “obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 190).

Participaram da entrevista em grupo seis dosicineiros que realizaram a entrevista individual: Joana, Luis Antônio, Alcindo, Cazuzza, Ana e Jairo. A realização desta entrevista possibilitou analisar quais as relações estabelecidas entre os relatos dos sujeitos, especialmente por abrangerem experiências, tempos e vivências diferenciadas durante a formação no curso de Música - Licenciatura e a participação comoicineiros de diferentes oficinas. Com relação ao entrevistado que não compareceu à entrevista em grupo, este não apresentou justificativa.

Considerando que esta entrevista ocorreu de forma interativa, surgiram reflexões e diálogos compartilhados coletivamente, acerca das experiências vivenciadas pelosicineiros. Dessa forma, este instrumento de coleta de dados tornou-se válido para a presente pesquisa, pois através de um roteiro semi-estruturado de questões, as discussões emergidas do grupo deicineiros possibilitaram novas contribuições para o estudo, sendo que todos os entrevistados interagiram e refletiram de forma crítica sobre os questionamentos levantados.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise e organização dos dados desta pesquisa ocorreram paralelamente ao processo de sua coleta. Após a transcrição e organização das entrevistas em Cadernos de Entrevista (CE), analisou-se os achados, visando a busca de informações sobre as principais temáticas abordadas pelos sujeitos da pesquisa. Esta leitura preliminar teve o objetivo de evidenciar, nas falas dos licenciandos

oficineiros do Programa LEM, tendências e padrões que abrangessem concepções e perspectivas sobre a temática da formação inicial e desenvolvimento da docência. Foi dessa leitura que emergiram os temas da entrevista em grupo (EG).

Para Laville e Dionne (1999), a organização dos conteúdos ou unidades de significado em temas

[...] pode melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo, pois ele se vê obrigado, mais do que com os fragmentos que dependem da estrutura lexical ou gramatical, a construir suas unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 217)

Nesta direção, a análise dos dados além da classificação das unidades de texto possibilitou a construção de redes que representaram, de forma sistemática, os sentidos atribuídos ao objeto de estudo pelos entrevistados.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que o processo de análise abrange “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (ibid, p. 205).

Desse modo, as categorias iniciais de análise emergiram do problema, dos objetivos e do referencial teórico da pesquisa, sendo estas relacionadas aos objetivos dos oficinairos, as concepções e significados sobre o processo de desenvolvimento pedagógico-musical nas oficinas de música e os pressupostos que norteiam seu desenvolvimento como docentes no Programa LEM, servindo como referência para o cruzamento dos dados com o aporte teórico da investigação.

Isto possibilitou que fossem construídos índices com os pontos de maior importância para a compreensão do que se buscou investigar com a pesquisa. Neste sentido, a “consideração do conteúdo, juntamente com a intensidade, pode definir um índice” (BAUER; GASKELL, 2005, p. 194). A estruturação destes índices possibilitou organizar os principais destaques temáticos abordados nas entrevistas sobre as perspectivas de formação inicial e de desenvolvimento da docência a partir das vivências nas oficinas de música.

Na medida em que os dados foram sendo coletados e organizados, foram emergindo novas temáticas, relacionadas ao objeto de estudo desta investigação. Por meio desta organização, as categorias iniciais da pesquisa foram sendo modificadas e reestruturadas. A partir da seleção dos dados que mais claramente evidenciaram as idéias e as concepções docentes dos entrevistados foram

agrupados em função de sua significação, de acordo com as representações que emergiram das concepções, contribuições e relações estabelecidas pelos entrevistados sobre as vivências nas oficinas do Programa LEM. Dessa forma, as categorias de análise estiveram embasadas em eixos temáticos emergidos da entrevista semi-estruturada individual e da entrevista semi-estruturada em grupo, no referencial teórico, nas questões e nos objetivos da pesquisa.

Portanto, a análise de dados adotada para a investigação caracterizou-se por uma “análise qualitativa de conteúdo” (LAVILLE; DIONNE, 1999). Na perspectiva de Laville e Dionne (1999), a análise qualitativa de conteúdo permite abordagens às

[...] nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na relação entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227)

Assim, a utilização deste tipo de análise possibilitou que os elementos constitutivos de significado fossem analisados através da interpretação. De acordo com Bardin (1988), a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1988, p. 38).

Neste sentido, a análise de conteúdo foi importante para este estudo, pois permitiu que fossem feitas inferências de conhecimentos a partir da construção de explicações, recorrendo-se a indicadores de significados e concepções. Para Bauer e Gaskell (2005) a análise de conteúdo é um procedimento para “produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER; GASKELL, 2005, p. 191), sendo possível a realização de “descrições objetivas e sistemáticas” (ibid, p. 191), partindo dos dados em direção ao contexto em que estão inseridos, para a construção de explicações através da interpretação dos mesmos.

Nessa pesquisa procurou-se estabelecer compreensões acerca da construção de idéias e concepções de formação inicial e desenvolvimento da docência de licenciandos em música, a partir das suas vivências no "Programa LEM: Tocar e Cantar". Nesta perspectiva de análise qualitativa de conteúdo,

[...] os dados são reunidos, primeiramente, segundo um *significado comum* de primeira ordem (dados brutos), e, em seguida, em torno de categorias de análise relativas, seja a problemática de pesquisa, seja um quadro

hipotético e/ou teórico com o qual se pretende organizar aqueles dados.
(SOUZA FILHO, 2004, p. 122)

A análise empregada para a presente pesquisa permitiu uma possibilidade de interpretação dos fenômenos investigados, relacionando-os com seu contexto, o que tornou possível abarcar concepções, valores e opiniões relativas ao objeto de estudo. Assim, o interesse não esteve centrado apenas em conhecer o conteúdo dos significados estabelecidos pelos sujeitos sobre suas perspectivas de formação inicial e desenvolvimento da docência nas oficinas de música, mas também a forma como estes significados foram estruturados e organizados pelos sujeitos no contexto do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 4

4. O “PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”

Neste capítulo busca-se apresentar o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, visando enfatizar sua significação para os licenciandos em música, expondo os seus objetivos iniciais ao participarem comoicineiros. Também são destacadas relações entre as vivências nas oficinas e a formação profissional compreendendo, a partir dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, os pressupostos que fundamentam a sua docência nas oficinas de música.

O processo de interpretação dos dados é permeado pela relação triangulada entre as perspectivas dosicineiros, suas concepções e o contexto de formação pedagógico-musical vivenciado por estes sujeitos nas oficinas de música. As perspectivas dosicineiros são tomadas no sentido de uma compreensão a partir da visão que estabelecem acerca das oficinas de música. As idéias e concepções são examinadas em função de como concebem, analisam e interpretam suas ações de trabalho comoicineiros. Assim, nesta pesquisa busca-se estabelecer compreensões acerca do espaço formativo das oficinas, analisando como este processo de formação vivenciado pelos licenciandos, comoicineiros, repercute em seu desenvolvimento docente.

Tomando como referência os pontos de vista identificados nas falas dosicineiros, o Programa LEM é abordado em função das concepções e significados construídos neste lugar de relação do licenciando com a docência em música, e das repercussões advindas do processo de formação pedagógico-musical construído nas oficinas.

Nesse capítulo são abordadas as dimensões dos objetivos e motivações dos licenciandos frente ao Programa LEM, a relação entre as oficinas e a formação profissional e apontados alguns pressupostos²³ com relação a docência nas oficinas.

23 No Dicionário da Língua Portuguesa (2009, s/p), o termo pressuposto é definido como: “(pré-suposto) Adjetivo - que se pressupôs. Nome masculino - 1 Conjectura antecipada; pressuposição; suposição. 2 Condição prévia. 3 Propósito. 4 Desígnio; tenção. 5 Direito; o que é considerado como antecedente necessário de outro”.

4.1 Objetivos e motivações dos licenciandos frente às oficinas de música do Programa LEM

Os motivos que levam os licenciandos em música a buscar uma formação docente, paralelamente ao currículo do Curso de Música - Licenciatura, se constituem como um dos objetivos de procura do LEM. Tais motivos são determinados por diversos fatores, tais como: a trajetória pessoal de formação, as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas por cadaicineiro, seus processos formativos experienciados durante a graduação e mesmo anterior a ela, dentre outros.

Assim, os objetivos que levaram Jairo a buscar uma aproximação com o Programa LEM decorrem de fatores referentes à procura por maiores conhecimentos sobre a profissão docente e desenvolvimento pedagógico-musical. Jairo (EI) relata:

Eu procurei dar aulas aqui [no LEM] por causa da minha formação. Para ver como eu me sentia como professor, porque é da metade do Curso em diante que tu conhece mais um pouco sobre a tua profissão. Até então, tu sabe que tu está estudando pra ser professor e isso, isso e aquilo. Mas é quando tu começa a dar aula que tu percebe realmente. Então, eu me preocupei com essa parte, com a minha parte profissional, de ver como é que era. (JAIRO, CE, EI, p. 5)

Ao longo da graduação, os licenciandos em música vão construindo várias concepções relacionadas à questão do “ser professor”. Entretanto, estas vão sendo constituídas, de modo mais consciente, no momento em que ocorre a ação educativa, a docência em espaço de ensino e de aprendizagem, formal ou não. Neste sentido, o entrevistado relata: “*uma das minhas preocupações era ter uma bagagem como professor. Eu não queria sair do Curso e aí começar a procurar um emprego sem ter nenhuma experiência [...]*” (CE, EI, p. 5), referindo-se a questões relacionadas ao desenvolvimento da docência em situação de práticas educativas.

Jairo manifesta que seu interesse em atuar comoicineiro também advém da preocupação em buscar formação na e para a docência que viesse a complementar seu currículo profissional, sendo que as oficinas de música são “*uma experiência que tu tem ainda dentro da universidade e que tu pode ter no teu currículo. Tu tem comprovação de que tu deu aula, tu estava sob orientação*” (CE, EI, p. 5). Este aspecto também é enfatizado por Cazuza (EI), quando salienta que

visou adquirir “*experiência, para de repente ter alguma coisa que pudesse colocar no currículo*” (CE, EI, p. 4). Assim, percebe-se que os sujeitos interpretam as dimensões de seu desenvolvimento docente através de aspectos que envolvem tanto a formação acadêmico-profissional como a atuação do professor, considerando que a busca por estes conhecimentos os motivou a ingressarem nas oficinas de música. Como aponta Nóvoa (1995), um aspecto importante para a formação docente é a experimentação e a busca de diferentes conhecimentos, os quais devem se articular com as práticas educativas do professor.

Dentre os aspectos que se destacam como incentivo a participar das oficinas do LEM estão a identificação com a proposta da oficina e a necessidade de desenvolver conhecimentos acerca dos conteúdos de ensino. Cazuzza (EI) salienta: “*eu me identifiquei com aquilo, e achei que era uma boa, até mesmo para eu estudar mais [...] foi isso, me identificar com o conteúdo e estudar pra fazer aquilo ali*” (CE, EI, p. 4-5). Tais motivos instigaram Cazuzza a participar das oficinas, indicando razões referentes a fatores que dependem do interesse pessoal em relação à experiência e aos conhecimentos específicos almejados pelo entrevistado.

As oficinas de música são caminhos importantes para o desenvolvimento de experiências de ensino para os futuros professores. Para Luis Antônio (EI), a busca pelas oficinas ocorreu por elas se constituírem como “*uma alternativa para o professor que está querendo experiências nessa questão de ensino*” (CE, EI, p. 15). Outro fator relevante à participação de Luis Antônio no Programa LEM refere-se a necessidade de busca de uma maior segurança para desenvolver atividades de docência, mais especificamente com relação ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado Curricular, disciplina do Curso de Música - Licenciatura, como argumenta sua procura por

[...] algo que vai te anteceder ao estágio [...] essa questão de tu estar se preparando para o estágio, muita coisa ali vai acontecer, muita experiência tu vai adquirir para o estágio. Então, tu já vai estar melhor preparado, vai entrar no estágio mais calmo, digamos assim, sem esses temores que o estágio traz. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 8)

Esses fatores o levaram a procurar as oficinas de música, salientando sua relevância para o desenvolvimento de outras atividades que desenvolve como professor, principalmente, no que se refere às questões que envolvem a busca por

experiências significativas de ensino, que venham a proporcionar maior segurança para suas práticas educativas.

A partir das falas dos entrevistados é possível identificar razões que os motivaram a inserir-se no Programa LEM relacionadas à construção e desenvolvimento de um aprendizado da profissão. Estes motivos tornam-se evidentes na fala de Alcindo (EI) quando destaca: *“ao mesmo tempo que eu iria estar ensinando eles, ao mesmo tempo eu iria estar aprendendo a ensinar, iria estar aprendendo mais sobre percussão, sobre como fazer atividades, um pouco de tudo eu acho”* (CE, EI, p. 8). Neste sentido, a opção por inserir-se nas oficinas demonstra que existe uma busca por uma formação que abarque o desenvolvimento de competências referentes aos âmbitos de **o que** e do **como** ensinar, a exemplo do que relata Luis Antônio (EI),

O Curso me preparou para eu poder dar aula, no caso, aprender a tocar o instrumento, conhecer métodos [...] e aqui [no LEM] seria pôr em prática, mais isso, eu vejo mais como pôr em prática e a forma de como pôr em prática essas questões do conteúdo. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 21)

Estas necessidades referentes à formação são apontadas como razões para a participação de Alcindo e de Luis Antônio nas oficinas de música. Tais razões emergem da busca por “um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Alcindo (EI) relata que, antes de atuar comoicineiro do Programa LEM, também participou como oficinando da oficina de percussão: *“como eu sempre fui de me envolver com percussão corporal, sempre curti muito [...] daí eu fiz um semestre de percussão também, porque eu queria aprender mais e tal, como oficinando”* (CE, EI, p. 7). Por ter criado uma aproximação muito grande com a proposta da oficina Alcindo, posteriormente, tornou-se oficineiro. O mesmo salienta que isto ocorreu, pois seu objetivo

[...] era batucar mesmo. Eu queria fazer percussão e queria que alguém fizesse também. Eu entrei, porque eu estava a fim de fazer mesmo, porque eu comecei a me aproximar muito de percussão. O objetivo era se reunir pra fazer música, cara, sem o intuito de se apresentar ou de montar um repertório, tocar porque é prazeroso fazer isso, é bom fazer isso. E, colocar isso na cabeça das pessoas, dos alunos, esse tipo de coisa. E eu estava louco para fazer algumas coisas com percussão corporal. Então, eu podia fazer isso com eles, e eles também estavam a fim de fazer aquilo. Foi por curtir! (ALCINDO, CE, EI, p. 7 - 8)

O Programa LEM, por ser constituído de oficinas, é um espaço aberto a muitas possibilidades, sendo que tais possibilidades podem originar diversos objetivos aosicineiros que buscam uma inserção neste espaço. Nesta perspectiva, Luis Antônio destaca que a oportunidade de propor uma nova oficina, com base em suas pesquisas pessoais, o estimulou a atuar nas oficinas: *“Aqui foi uma maravilha! As portas estão abertas para trazer essas coisas, e eu queria trazer mesmo, eu queria trazer esse meu mundo para o mundo acadêmico”* (CE, EI, p. 23), salientando que o LEM emergiu como uma *“possibilidade de experimentar o que tu está no momento pesquisando, ou trabalhando, ou acreditando no que é que pode contribuir com o ensino de música”* (CE, EI, p. 13).

Sobre isso, Correa (1998) sublinha que as oficinas possuem um caráter aberto a novas possibilidades, onde o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorre através da construção de conhecimentos conectados com a realidade e o contexto dos indivíduos.

Aicineira Joana relata que tinha vontade de participar do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, mas não havia buscado uma forma concreta de se inserir nas oficinas. Entretanto, ao ser convidada a participar do Programa, a icineira enxergou uma possibilidade de realizar as práticas docentes referentes à disciplina de Práticas Educativas²⁴, presente no currículo do Curso de Licenciatura em Música. Joana (EI) relata:

Eu tinha vontade de participar do projeto porque achava um espaço interessante, mas nunca procurei um meio de entrar, e um dia a professora Cláudia me convidou e eu entrei para fazer minhas Práticas Educativas,

24 Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM, as Práticas Educativas do curso estão organizadas de três formas: **a) no âmbito interno de disciplinas de formação em educação musical e em educação.** Cada uma dessas disciplinas será ofertada com uma carga horária de 60h. Trinta horas deverão ser utilizadas para o aprofundamento teórico da área em questão e as restantes, desenvolvidas como prática educativa. Importante ressaltar que a montagem/distribuição entre carga horária teórica e carga horária prática fica a critério do professor responsável pela disciplina. **b) no âmbito interno de disciplinas de formação musical.** Essas disciplinas deverão ser desenvolvidas de tal forma que contemplem atividades práticas de realização musical em múltiplos espaços pedagógicos, formais e não formais. **c) na atividade docente em outros espaços educativos.** A duração dessa prática educativa é de 135h. Nela, o aluno, sob a orientação de um professor do Curso, desenvolverá atividades compartilhadas de docência nas áreas propostas no Curso Extraordinário de Música e em outros espaços educativos, como: Igrejas, Associações Comunitárias, Estúdios de Gravação, etc. É importante que, nesse momento, haja um engajamento profundo de professores atuantes na área de formação musicológica e instrumental, já que muitas atividades de referidas práticas educativas estarão vinculadas ao ensino de teoria e percepção musical, ao ensino de instrumento musical e também as possibilidades de gravação e editoração de material musical. A prática educativa em outros espaços além da escola é fundamental para que os alunos desenvolvam trabalhos de educação musical em outros espaços pedagógicos alternativos aos usuais. (UFSM, 2009, s/p).

mas como era um espaço que me interessava, eu continuei até hoje. Quando eu ouvi pela primeira vez sobre a oficina, fiquei pensando sobre o que seria o trabalho de linguagem musical. Então minha curiosidade virou a vontade de trabalhar com essa oficina. (JOANA, CE, EI, p. 4-5)

Ao explicar seu processo de aproximação com o LEM, Ana descreve que este processo ocorreu a partir da participação em um projeto de pesquisa orientado por uma das coordenadoras do Programa LEM, que a incentivou posteriormente a ministrar uma das oficinas de música. Ana (EI) relata,

Eu comecei fazendo o projeto de pesquisa com a professora Luciane. Ela faz [pesquisa] sobre o instituto onde eu estudei. Ela faz a pesquisa dele [instituto] na década de trinta, mas eu estudei lá na década de noventa, então isto me chamou a atenção e eu queria muito participar. Eu lembro que vim aqui, fiz um questionário, respondi com ela, fui selecionada e comecei a pesquisa. Como ela é a responsável pelo o grupo instrumental, eu comecei ministrando [oficina] com o grupo instrumental. Aí depois, quando estava fazendo estágio com a professora Cláudia, ela me convidou para o coro, e eu entrei. Então optei em ficar com o coro. (ANA, CE, EI, p. 6)

Ana participou comoicineira do Grupo Instrumental e do Grupo Vocal, mas decidiu optar em trabalhar com a oficina de canto coral em função de possuir maior vivência e aproximação com o canto coral, “o coro é minha paixão, trabalhar com o coro eu acho que é meu chão, eu gosto de fazer isso” (CE, EI, p. 5).

As experiências com ensino de música, anteriores a graduação, são fatores que influenciam nas escolhas do que os licenciandos buscam para sua formação acadêmico-profissional. Esses aspectos fizeram Ana optar por trabalhar com a oficina de canto coral, o que aponta para fatores que dependem de sua experiência pessoal em relação à docência.

A inserção de Régis nas oficinas de música ocorreu devido ao fato de ter sido convidado por um dosicineiros que já participava do Programa LEM, para ministrar a oficina de flauta-doce, a fim de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido nesta oficina. Como relata Régis (EI),

Eu me aproximei do programa porque o Luis Antônio me convidou, para ministrar flauta-doce, porque ele estava a fim de abrir uma “Flauta II”. Então ele abriu as inscrições para “Flauta II” e eu fiquei com a “Flauta I”, que era o que ele fazia... então a gente tem lá na (oficina de) Flauta: “Flauta I” e “Flauta II”. (RÉGIS, CE, EI, p. 6)

Embora Régis considere o espaço das oficinas como uma oportunidade de desenvolvimento docente ao licenciando em música, salienta que, inicialmente, não

manifestava interesse em participar do LEM:

Basicamente, eu fiz isso para dar uma mão pro Luis Antônio. Eu não tinha interesse nenhum, porque, na realidade, eu já tinha as minhas aulas particulares. Como eu te falei, o meu foco dentro do Curso aqui é o diploma, para eu fazer o meu mestrado. Quer dizer, eu não estou muito ligado com esse negócio de poder estar vindo, até porque eu tenho os meus espaços e meus espaços são bem remunerados. Então, eu fiz mais pelo Luis Antônio do que pelo projeto. Eu nunca me envolvi com o projeto, mas foi uma experiência muito legal. Isso eu posso te dizer, embora eu não tenha buscado e eu tenha feito isso pelo meu amigo Luis Antônio, pra mim foi legal, foi uma experiência super boa, porque eu pude vir a enxergar que existe também um espaço bacana, que é o LEM, que é onde o pessoal pode estar se inserindo, que pode estar vindo a trabalhar todo o seu conhecimento teórico, pode estar botando em prática isso. (RÉGIS, CE, EI, p. 6)

Por buscar um foco formativo diferenciado dentro do Curso de Música - Licenciatura, em relação aos demaisicineiros, e também por exercer outra atividade profissional não vinculada à área da música, Régis destaca que sua inserção comoicineiro teve principalmente o objetivo de auxiliar seu amigo Luis Antônio nas oficinas. Entretanto, ao longo de suas vivências descobriu no Programa LEM, um espaço no qual pode trabalhar seu conhecimento.

As oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” são um lugar onde osicineiros podem se inserir e vivenciar experiências como futuros docentes. Neste sentido, é perceptível a existência da necessidade em fundamentar seu processo de desenvolvimento acadêmico-profissional, buscando a construção de conhecimentos pedagógico-musicais relativos à docência, através da inserção no Programa LEM. Assim, a procura por maior segurança e experiência como professor dentro das oficinas de música, também é destacada como um fator relevante pela possibilidade de realização de uma prática educativa aberta e flexível. A partir do que os entrevistados expuseram sobre suas motivações e objetivos comoicineiros, destaca-se a importância conferida pelos sujeitos à construção de um aprendizado significativo para sua profissão, através da busca por ações docentes, para além das curricularmente existentes, que pudessem alicerçar sua identidade profissional.

4.2 Relação entre as oficinas, a formação inicial e o desenvolvimento profissional

As oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” vem se constituindo em um lugar de formação acadêmico-profissional e desenvolvimento docente para osicineiros que nelas estão inseridos. Neste lugar, são edificados aspectos relevantes com relação à construção de uma “profissionalidade docente”²⁵, na qual diversos significados e concepções são assumidos por estes sujeitos ao longo de suas vivências comoicineiros nas oficinas de música.

O ambiente que compreende as oficinas de música do LEM, é considerado pelosicineiros como um espaço diferenciado, por possuir uma estrutura e recursos que auxiliam o futuro professor no desenvolvimento de suas ações, possibilitando um aprofundamento na construção de aprendizagens referentes à docência. Como relata Joana (EI)

A oficina representou uma oportunidade pessoal. Uma oportunidade de eu trabalhar num espaço diferenciado e aprender bastante, num espaço que tem muitos recursos que é o LEM, porque ele tem muitos instrumentos que, por mais que sejam instrumentos que as próprias alunas fizeram, que sejam “instrumentos mais simples”, são instrumentos que permitem representar do que se está falando. Tem o recurso do aparelho de som, do retro-projetor, de tudo isso. Então, tudo isso, auxilia nas aulas. É uma oportunidade de trabalhar num espaço que nem sempre a gente vai encontrar, num espaço um pouco melhor, com mais estrutura. (JOANA, CE, EI, p. 5)

A entrevistada teve a possibilidade de constatar que o aprendizado no contexto de uma sala de aula é diferente daquele que ocorre em uma proposta que se desenvolve num espaço específico destinado a educação musical, como é o caso do LEM. Neste sentido, as oficinas de música possibilitam aos licenciandos uma formação diferenciada, especialmente em relação a sua estrutura, que disponibiliza uma diversidade de materiais que podem ser utilizados pelosicineiros em suas ações docentes.

Através do trabalho nas oficinas de música, osicineiros destacam que o Programa LEM tem se constituído como um lugar complementar em seu processo de desenvolvimento docente, que permite aos licenciandos experimentarem novas situações como futuros professores. Joana (EG) destaca:

²⁵ De acordo com Azevedo (2007, p. 28): “O termo delimita o campo teórico que busca identificar e legitimar um corpo de saberes, competências, atitudes, valores e normas para a profissão docente. Nesse sentido, a profissionalidade exige uma formação institucionalizada, específica, e modelos formativos sujeitos às questões ideológicas”.

Eu acho que nas aulas que a gente desenvolve aqui dentro no LEM, como um espaço complementar, tem mais espaço para experimentar, para testar [...] porque uma aula no contexto formal ainda é mais rígida, mais engessada, mais fechada. Nas oficinas do LEM, tem mais liberdade para experimentar, até porque tu tens uma turma menor e geralmente vai ter alunos interessados no que tu está falando. (JOANA, CE, EG, p. 18)

A possibilidade de realização de uma prática docente com grande autonomia para experimentar e desenvolver novas possibilidades de ensino, através das oficinas, também é salientada por Luis Antônio (EI):

Foi bom na questão que isso, para mim, serve para ver novas coisas, porque eu sou muito de testar as coisas novas, e eu uso muito no LEM. Vou sempre trazer uma coisa ou uma experiência que eu nunca vi, que imaginei que pode dar certo, e eu testo aqui nas oficinas do LEM. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 16)

Por constituir-se como um espaço complementar para a formação de professores (CORREA, 2008), o LEM tem propiciado aosicineiros a busca por um aprofundamento com relação à construção de sua formação docente. Este aprofundamento, principalmente pela oportunidade de experimentarem diversas possibilidades que tenham relação com seus interesses como professores.

Como aborda Nóvoa (1995, p. 28), a formação docente, necessariamente, “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” assim como “pelos processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”. Assim, a liberdade para criar a partir das vivências nas oficinas, faz com que as experiências dosicineiros se tornem significativas para a construção de sua formação docente.

Para Ana (EG),

O bom é que tu tens a liberdade de pensar ela [a oficina] como tu quer. Isso que é o bom do laboratório, a experiência assim, de experimentar a aula. Tu vai testando tudo o que tu acha que dá certo, o que não quer dizer que tu como educador não tem que estar preparado. Não é fazer qualquer coisa, tu vai experimentando o que tu sabe e o que tu acha que vai dar melhor, testar outra metodologia e tal, mas não quer dizer que tu como músico, e como educador, não tenha que estar preparado. (ANA, CE, EG, p.16)

Neste sentido, os entrevistados destacam a grande importância conferida às oficinas de música comoicineiros durante a sua formação acadêmico-profissional, por abrangerem um ambiente de crescimento profissional, no qual é possível experimentar variadas formas de planejamento e desenvolvimento de ações

docentes, relacionadas à sua formação docente.

O Laboratório de Educação Musical configura uma oportunidade de desenvolvimento profissional, no qual estes sujeitos podem experienciar, problematizar e refletir sobre sua atuação e envolvimento como oficinairos, a exemplo de Luis Antônio (EI):

Hoje eu consigo ver. Antes eu ficava pensando: “Laboratório”, esse nome Laboratório, e achava estranho, sabe. Hoje eu vejo que pra mim foi um laboratório mesmo, eu construí um monte de coisas e consegui aplicar nesse ambiente. Eu consigo ver que tudo o que tu pensar em trazer pra oficina, tu chega aqui e tu consegue aplicar. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 10)

Ao identificar o LEM como um lugar no qual, a partir das vivências como oficinairo, é possível construir diversos conhecimentos como professor, o entrevistado reconhece as oficinas de música como “um verdadeiro” laboratório para sua formação e desenvolvimento docente. Assim também Alcindo (EG) considera:

Eu sempre penso nas oficinas bem mesmo como é o LEM, um laboratório. Tu vem aqui e faz as tuas experiências, faz os testes que tu quiser fazer. Se tu for ver, não tem como fazer isso numa sala de aula regular. Mas, aqui tu pode experimentar. (ALCINDO, CE, EG, p. 19)

É praticamente senso comum a concepção que os licenciandos têm, com relação ao espaço escola, como um espaço que internamente é delimitado por regras e seqüências de conteúdos que necessitam serem cumpridos. Nem sempre, essa liberdade de pensar e de fazer, com base na necessidade de uma real produção de conhecimento é possível neste espaço, pois é substituída pelo cumprimento de acúmulo de conhecimentos.

Nesta perspectiva, o Laboratório de Educação Musical se constitui como um lugar onde os oficinairos descobrem possibilidades diferenciadas de crescimento profissional, destacando a liberdade de experimentar como um fator representativo para sua formação. Este fator também é destacado por Correa (2008, p. 104), ao considerar que “experimentar novas maneiras de ensinar música pode fazer surgir experiências diferenciadas que um trabalho tradicional não alcançaria, em função de visar apenas vencer conteúdos, sem utilizar a imaginação e o potencial criativo [...]”.

Outro ponto ressaltado pelos oficinairos como um aspecto de relevância para a sua construção como docentes é a experiência adquirida nas oficinas. Cazusa (EG) relata que o trabalho nas oficinas de música lhe proporcionou “essa

questão mesmo da experiência. Experiência em dar aula, no sentido de um espaço para ter uma experiência. Então, foi mais a questão de experiência” (CE, EG, p. 9).

Este fator também é salientado por Jairo (EI), que considera que as vivências nas oficinas foram representativas principalmente em função da

[...] experiência. Eu acho que esse é o ponto principal das oficinas, que é a experiência de dar aula [...] eu acho que, como professor, é muito importante. Não tem outra forma pra ti aprender, pra ti saber se tu quer seguir na área ou se tu não quer. Então, mesmo que não seja numa escola formal assim, dar aula te exige bastante. Por mais que tu consiga ser tranquilo, na questão de planejamento, de ter uma seqüência definida, tu está ali como professor, tu está sujeito a perguntas, a saber as respostas, a admitir se não souber, porque isso tudo faz parte. Os saberes de experiência, isso eu acho que nunca é demais. (JAIRO, CE, EI, p. 7-8)

Osicineiros atribuem grande importância aos conhecimentos pedagógicos construídos através das experiências docentes no interior das oficinas de música, salientando a importância destes em seu processo de desenvolvimento como professores. Este aspecto é enfatizado por Bolívar (2002), quando considera que as experiências que os docentes realizam durante sua formação propiciam condições para a construção de conhecimentos apropriados às situações específicas em que trabalham.

Osicineiros destacam as vivências nas oficinas do LEM como algo que efetivamente contribuiu para sua formação docente, possibilitando, através da experiência de ensinar, edificar conhecimentos docentes e meios de aprendizado da profissão. Neste sentido, complementa Ana (EI):

Eu acho importante pela experiência! Qualquer coisa que tu vai fazer, tu vai criar experiências. São coisas que acontecem comigo aqui no LEM que, às vezes, eu não iria parar para pensar, mas elas acontecem e na hora tu tem que resolver. Então desta forma, quando acontecerem de novo, eu já vou saber como resolver. Então eu acho que é muito isso, conta muito como experiência. Esse aprendizado contribuiu muito para minha formação experiencial. (ANA, CE, EI, p. 4)

A partir dos relatos dosicineiros, é possível compreender que as oficinas de música do LEM foram importantes meios para a construção de seus conhecimentos, sendo a experiência da ação docente nestes espaços, um dos pontos de relevância para seu processo de formação pedagógica e pedagógico-musical.

A formação docente construída nas oficinas do Programa LEM também evidencia a construção de conhecimentos referentes à prática educativa. Alcindo (EI), ao comentar sobre sua experiência na oficina de música, expõe:

[...] é muito bom também, porque é a prática. É um lugar onde tu pode testar tudo, as coisas que tu aprende e tal. Não tem outra forma de fazer, cara. É dar aula mesmo! A prática é ir dar aula, tu não descobre um jeito de dar aula. É como tocar um instrumento, se tu não sentar para tocar, tu pode saber toda a teoria do mundo, que não vai sair. É praticando que a coisa funciona, tanto para quem toca o instrumento, como para quem dá aula. É esse conhecimento da prática. Pra mim é essa a jogada, é isso que o cara aprende. Aprende a aprender e aprende a ensinar. Pra mim está muito forte esse lance da prática. (ALCINDO, CE, EI, p. 6)

Como destaca o entrevistado, a experiência de ministrar as oficinas de música tornou possível a construção de aprendizagens e conhecimentos relativos à sua prática docente. Ana (EG) complementa que

Aqui no LEM a gente acabou tendo mais experiência da prática de ensino. Essa questão de ter mais esse contato com a prática. Então assim, às vezes a gente não se dá conta disso, e é pra isso que serve a prática, e o LEM é um espaço pra isso. (ANA, CE, EG, p. 11)

Dessa forma, a experiência formativa nas oficinas se desenvolve através de um processo que abrange o desenvolvimento da prática docente dosicineiros e a construção de conhecimentos a partir dessa prática. Para Beineke (2000, p. 40) “[...] é reconhecida a necessidade de abordar a profissão docente a partir das perspectivas dos próprios professores, dos conhecimentos que são produzidos a começar da prática educativa e para ela”. A compreensão e o desenvolvimento dos conhecimentos referentes à prática dosicineiros implicam o reconhecimento de que sua ação docente está atrelada ao contexto de atuação das oficinas de música do LEM. Estas experiências vivenciadas nas oficinas são consideradas pelosicineiros como parte significativa da construção de sua profissionalidade, sendo que se desenvolvem em um espaço no qual se “*aprende a aprender e aprende a ensinar*” (ALCINDO, CE, EI, p. 6).

As experiências formativas relacionadas à prática docente dos licenciandos em música, mesmo em espaços na universidade, muitas vezes, antecedem à realização de práticas nos Estágios Supervisionados e também das Práticas Educativas (disciplina) presentes no currículo do curso de Música - Licenciatura.

Este fato ocorreu com Luis Antônio, ao ingressar no “Programa LEM: Tocar e Cantar”:

Pra mim, foi minha primeira experiência já dentro da universidade com uma turma. Foi ali no LEM. Eu acredito que com muitos colegas também foi. Claro que outros já tiveram [experiências de ensino], já dão aula e tal, mas pelo que eu notei, é essa possibilidade assim. Então pra mim essa experiência no LEM foi assim o meu primeiro estágio, algo que me precedeu ao estágio, que antecedeu ao estágio. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 8)

Luis Antônio (EI) considera que as práticas docentes que desenvolveu nas oficinas de música foram muito significativas, por estas terem se constituído como sua primeira experiência representativa de ensino frente a uma turma, durante a formação como professor dentro da universidade. Isto se confirmou também na entrevista em grupo, momento no qual Luis Antônio (EG) destaca que,

Sobre experiências pra dar aula pra uma turma, eu só tive quando eu conheci o LEM aqui, porque lá no CAL, a gente tem muito pouco assim, exemplos pra gente pegar [...] e não teve aquela experiência dentro da sala de aula, foi ter aqui [no Programa LEM]. É uma turma de instrumento, é uma aula bem diferente do que uma aula normal, é uma experiência de ensino importante. (LUIS ANTÔNIO, CE, EG, p. 5)

Como se percebe, o entrevistado buscou um espaço para realizar experiências de formação e de ação docente em outros âmbitos, que não aqueles abrangidos pelo curso de Música - Licenciatura, e encontrou nas oficinas do Programa LEM um desses espaços.

Tendo em vista os diversos contextos e espaços que a educação musical pode abranger, compreende-se que o ensino de música não se restringe somente à sala de aula em escola regular. Neste sentido, uma discussão que se mostrou pertinente nas falas dosicineiros é a de que o curso de Música - Licenciatura não consegue preparar para todos os tipos de contexto em que um professor de música pode vir a atuar. Sobre isso Alcindo (EG) destaca que “*não tem como em quatro anos o Curso garantir e formar um profissional extremamente completo*” (CE, EG, p. 3), e Joana (EG) expõe que “*muita coisa é questão que o Curso não consegue formar, é questão de ser repensado*” (CE, EG, p. 6). Contudo, no entender de Ana (EG)

O curso não tem como formar especificamente para cada coisa do mercado de trabalho. Cada um vai seguir, vai procurar aquilo que quiser, vai se interessar por algumas coisas. Alguns se interessam por oficinas, outros

não. Outros passam o Curso inteiro tocando na orquestra, que é um outro tipo de atividade, preferem aquilo. Então acho que a formação depende muito também do que cada um procura. (ANA, CE, EG, p. 6)

Estas considerações permitem lembrar que o processo de formação de professores, conforme Garcia (1999), abarca um componente pessoal, referente à vontade e ao interesse de formação que cada indivíduo possui, sendo que os sujeitos não se formam ou se desenvolvem naquilo que não é objeto de seu interesse. Ao buscarem o desenvolvimento de experiências de ensino nas oficinas do Programa LEM, osicineiros encontraram, neste espaço complementar, uma possibilidade de ampliar sua formação e desenvolvimento profissional.

Nesta linha de raciocínio, as oficinas de música configuram-se como possibilidades de realização de experiências docentes em um contexto diferenciado àqueles oferecidos pelo curso de Música - Licenciatura. Para Jairo (EI), o Programa LEM *“é um espaço muito interessante pra gente dar aula, porque tu está lidando, muitas vezes, com pessoas mais velhas. É uma oportunidade de trabalhar com um público diferente”* (CE, EI, p. 4), o que é complementado por Joana (EI) quando destaca a *“questão de trabalhar com um conteúdo em uma turma de adultos”* (CE, EI, p. 4).

Para osicineiros, a possibilidade de realizar uma prática docente direcionada a pessoas adultas não havia surgido em outros espaços. Neste sentido, a experiência nas oficinas de música traz uma nova possibilidade para a formação dos licenciandos. De acordo com Alcindo (EG)

É muito bom, principalmente pra quem não gosta de dar aula pra criança. Numa turma com pessoas mais velhas, que embora não saibam muito de música, não são crianças, pelo menos as formas de conversar e explicar as coisas podem ser diferentes, principalmente porque [durante a graduação] a gente não deu aula fora assim, pra adulto. (ALCINDO, CE, EG, p. 18)

A experiência formativa nas oficinas de música é apontada por CAZUZA (EI) como um fator positivo, *“por desenvolver uma prática com pessoas “mais formadas”, a gente dava aula pro pessoal universitário, pessoal daqui da educação principalmente”* (CE, EI, p. 4).

Neste sentido, o Programa LEM vem proporcionando espaços diferenciados para os licenciandos em música buscarem formação e desenvolvimento complementar durante sua graduação. Conforme Lima (2008), o desenvolvimento

profissional do docente deve ocorrer a partir de diferentes meios e espaços de formação, permitindo ao futuro professor, compreender e experienciar novas situações de construção de sua profissionalidade.

Estes espaços se constituem como novas possibilidades de experiência profissional, pois abarcam outros níveis e contextos de aprendizagem da docência. Assim, por abranger o desenvolvimento de um trabalho com oficinas advindos de diversos contextos e com variados objetivos, o Programa LEM proporciona aos oficinairos a possibilidade de realizarem novas vivências e experiências de formação docente. Como relata Joana (EI) é “*um espaço muito grande de aprendizagem, de como trabalhar com os alunos, dos diferentes públicos que se pode encontrar*” (CE, EI, p. 5), salientando a importância da “*oportunidade de aprender os jeitos de cada pessoa e de crescer um pouco com cada pessoa [...] as oficinas me desacomodam nesse sentido*” (CE, EI, p. 11). Esta possibilidade de aprendizagem também é destacada por Régis (EI), quando considera que o LEM “*com certeza, proporciona várias coisas, pois é um espaço que tu está ali pra decidir, pra interagir com os teus alunos, pra poder ter uma responsabilidade e pra te preparar*” (CE, EI, p. 7).

As ações realizadas nas oficinas de música têm possibilitado aos licenciandos a construção de aprendizagens significativas para sua formação profissional. Destacam que sua participação como oficinairos demanda responsabilidades como professor e também o desenvolvimento de capacidades que possibilitem autonomia para tomar decisões durante suas ações docentes. Jairo (EI) expõe:

Eu diria que eu cresci como profissional, porque eu passei a me conhecer, a reconhecer em mim a capacidade de tomar decisões na hora, porque aqui acontece muito isso. Tu chega com a aula preparada, mas se tu não tiver assim esse tato, tua aula acaba não acontecendo. Então aqui eu aprendi bastante coisa em relação a isso, eu cresci como professor, foi um espaço muito bom pra isso, pra crescer como educador. Tu cresce de todas as formas, é um espaço em que tu está dando aula. (JAIRO, CE, EI, p. 12)

Assim, a participação nas oficinas de música evidencia um processo de desenvolvimento profissional dos oficinairos. Esse processo exige que o sujeito em formação se comprometa ativamente com as ações que desenvolve, pois depende da compreensão e análise que o sujeito estabelece em relação a suas ações docentes e, ainda, de “como articula saberes da docência no seu ato de ensinar, como reflete na ação, diante do inesperado, do desconhecido que constitui grande

parte de sua atividade” (BELLOCHIO, TERRAZAN e TOMAZETTI, 2004, p. 28).

Nesse sentido, Joana (EI), ao analisar seu papel como docente nas oficinas considera

Aqui eu posso aprender, eu posso reformular as formas de explicar alguma coisa, eu posso ver o que eu preciso me aprimorar melhor, o que é que eu preciso melhorar no jeito de explicar, o que é que eu preciso ter mais conhecimento pra poder falar pro meu aluno, o que é que não é tão importante assim, nisso a oficina ajuda muito, nesse aprendizado mesmo, de construir um saber sobre como agir em sala de aula, como falar, como chamar atenção, aprender a observar as reações dos alunos. Nessas questões, auxilia bastante! (JOANA, CE, EI, p. 6)

Esta consideração revela a importância de que uma formação acadêmico-profissional, além de conhecimentos disciplinares, curriculares e de tradição pedagógica, ocorra “sustentada na prática, entendida esta como a possibilidade de pensar situações-problema e assim poder mobilizar saberes, técnicas, regras e valores para solucioná-las” (BELLOCHIO, TERRAZAN e TOMAZETTI, 2004, p. 28). Nesta perspectiva, a narrativa de Joana aponta a necessidade que osicineiros têm de problematizarem suas ações no LEM, sendo que o desenvolvimento de sua formação depende do envolvimento de cada um e da análise que realizam sobre suas vivências comoicineiros. Para Cazuza (EI), a reflexão sobre suas ações nas oficinas de música possibilitou ampliar seus conhecimentos docentes, principalmente em virtude da “*pesquisa! A questão de como iria abordar, como iria falar sobre os assuntos. O estudo pra poder dar aula, estudar determinado assunto*” (CE, EI, p. 7). Através desta análise que os entrevistados realizam sobre suas ações, percebe-se que o lugar das oficinas de música tem possibilitado aosicineiros o estabelecimento de conexões entre as experiências representativas de formação e a relação com as formas de ensinar.

As falas dos licenciandos em música, sobre as oficinas do Programa LEM, ressaltam a importância deste espaço para sua formação docente. Para Ana (EI):

É muito bom! É uma oportunidade para formação pessoal, também para minha formação profissional, por estar dando uma oficina dentro de uma academia, em um centro de educação, dentro de uma universidade, isso para a formação profissional acresce bastante. Querendo ou não, isso contribuiu muito. Então, para a formação profissional acresce muito, sem contar com a formação pessoal, por ser uma coisa que eu gosto muito, pra minha formação é imprescindível. (ANA, CE, EI, p. 11)

Como destaca Ana, as vivências nas oficinas de música contribuíram para sua formação, tanto no âmbito profissional, quanto pessoal. O reconhecimento de que o desenvolvimento profissional do professor deve abranger uma continuidade com seu desenvolvimento pessoal, implica em uma formação docente que seja capaz de articular o equilíbrio entre teoria e prática e o domínio de sua especificidade.

De acordo com as considerações de Joana (E1), o Laboratório de Educação Musical é um espaço onde se relacionam conhecimentos teóricos e práticos,

Um espaço em que eu posso experimentar uma coisa mais prática, em que eu posso, em algum momento, levar uma questão mais de tocar de fazer um jogo, alguma coisa assim, que nem sempre dá certo em outros espaços. E isso tudo junto com a teoria, que nem sempre caminha junto nos outros espaços, quase nunca nos outros espaços. Aqui [no LEM] ela caminha junto. Nos outros espaços nem sempre eu consigo inserir. Mas, daí eu vou aprendendo tanto na questão prática, quanto na questão teórica, porque eu acabo tendo que estudar pra dar aula. (JOANA, CE, E1, p. 6)

Para a entrevistada as vivências comoicineira no Programa LEM proporcionaram a fundamentação de suas práticas como professora. Através desta experiência, efetivou-se a possibilidade de relacionar e ampliar seus conhecimentos com as ações pedagógico-musicais desenvolvidas nas oficinas. Conforme Joana (E1):

Eu consegui ampliar bem mais a visão dos conhecimentos que me são necessários, pra dar uma aula de música do jeito que eu acho que seria uma boa aula, que seria interessante. Me ajudou a ampliar a visão de quais conhecimentos, de tudo, dos recursos que eu posso usar, dos recursos do ambiente que eu posso usar. Me ajudou na questão prática de pensar mais rápido, de buscar uma coisa ali mais rápido pra exemplificar, de buscar alternativas mais rápidas, e me ajudou na questão de refletir melhor sobre as leituras, sobre as experiências, as minhas e a dos meus colegas, a refletir melhor sobre tudo isso, por ter alguma coisa prática com que confrontar todo o lado teórico, uma coisa mais papável. É muito diferente de tu simplesmente ler um relato de aula e achar tudo lindo, maravilhoso e perfeito. E daí você ter uma situação aqui, que é bem mais real. (JOANA, CE, E1, p. 14)

Com isso, fica visível a importância atribuída ao espaço das oficinas de música. Este espaço proporciona recursos e alternativas aos licenciandos para significarem suas ações docentes, relacionando-as com suas experiências formativas e as formas de refletir, ensinar e buscar conhecimentos e propostas capazes de suprir necessidades de suas práticas pedagógico-musicais. Uma das condições para o desenvolvimento profissional está no compromisso com a

aquisição de conhecimentos e competências que são próprios à docência e necessitam ser reafirmados a partir da análise da prática docente.

Acerca da relação entre os conhecimentos e as ações pedagógico-musicais do professor de música, Cereser (2003) destaca a importância da reflexão e do domínio dos conhecimentos pedagógico-musicais fundamentados na literatura e experienciados na prática, para o desenvolvimento de formas de pensar situações na prática. Neste sentido, as oficinas de música oferecidas pelo LEM possibilitam esta relação entre teoria e prática, pois se configuram em um espaço de formação docente que compreende as vivências e ações dosicineiros e sua relação com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional e pessoal.

Cabe aqui resgatar as considerações de Corrêa (1998) sobre o ambiente da oficina, que se estabelece como um espaço aberto, no qual as pessoas que dele participam buscam aprender e construir conhecimentos a respeito daquilo que os interessa, onde existem variadas relações e intercâmbios na construção do saber. Conforme as falas dosicineiros, o desenvolvimento do trabalho nas oficinas de música também se estabelece através de trocas com diversos espaços formativos. Em sua narrativa, Ana (EG) tece relações entre o curso de Música - Licenciatura, as oficinas de música do LEM e outros espaços de atuação:

Acho que uma coisa está ligada com a outra. A gente aproveita aqui [no LEM] o conhecimento que trouxe de lá [Curso de licenciatura em Música], a experiência que tu tem aqui [LEM], tu vai aproveitar [nas ações docentes] lá fora depois. Por exemplo, quando acontecer fora alguma coisa, tu vai estar pensando – ah, no LEM aconteceu tal coisa e eu agi assim – então tudo eu acho que está meio interligado, tu vai ter a carta na manga sempre, isso é o normal da experiência, isso sempre tem, tu vai te lembrar de alguma coisa que tu já fez e vai conseguir jogar com aquele momento que tu tiver. Eu acho que está tudo meio interligado. (ANA, CE, EG, p. 18)

Sobre isso, também Cazuza (EG) complementa que “depois de tudo isso que a gente entrou em contato, das disciplinas e tal, tudo que a gente for fazer aqui [no LEM] e em outros lugares, vai estar pensando nelas [as disciplinas], vai estar pensando numa coisa que aprendeu” (CE, EG, p. 18). Assim, o espaço do Laboratório de Educação Musical proporciona possibilidades de reflexões e trocas de experiência com outros espaços em que osicineiros estão inseridos.

Estes intercâmbios de experiências, conhecimentos e vivências estão também presentes na narrativa de Joana (EI):

Eu posso experimentar as coisas aqui [no LEM] e levar pra outros lugares, assim como eu trago coisas dos outros lugares pra cá, também. As oficinas do LEM e a aula de educação musical, da escola em que eu trabalho, conversam muito entre si, até pelas atividades, porque uma atividade que abrange um conteúdo lá, abrange também outro conteúdo que está sendo trabalhado aqui. Até porque, um conteúdo que eu trabalho lá, mostrando a teoria, eu trabalho aqui na prática pra mostrar a teoria também. Então, um jogo que, por exemplo, eu fiz lá e aqui foi o “Escravos de Jó”, que foi com o mesmo objetivo de marcar a pulsação, mas no colégio, eu marco a pulsação e faço eles [os alunos] sentirem, sem ter que explicar que eu estou marcando a pulsação. Aqui eles [os alunos] estão vendo a diferença de pulsação e de ritmo. Então, eles [os dois espaços] se interrelacionam na questão das atividades, do repertório, de alternativas, de mecanismos, de propostas, mas, cada espaço com sua abordagem, claro. (JOANA, CE, EI, p. 4)

Esta relação é evidenciada na fala de Luis Antônio (EI), quando salienta que o Programa LEM é um espaço no qual se relacionam as experiências construídas nas oficinas de música e os conhecimentos estabelecidos ao longo da formação na graduação, principalmente com relação às práticas vivenciadas no estágio supervisionado:

Acho que foi muito interligado assim pra mim, o estágio e as oficinas do LEM, foram uma troca também. As oficinas me ajudaram pra minha formação de professor, o estágio ajudou também a trabalhar aqui [nas oficinas]. Então, pra mim foi uma troca assim muito grande. Algumas coisas ajudaram lá e outras coisas ajudaram aqui! (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 16)

Esta possibilidade de complementação entre os conhecimentos advindos do curso de Música - Licenciatura, os conhecimentos edificados através das vivências nas oficinas do LEM e, ainda aqueles construídos em outros espaços de formação e atuação são aspectos que contribuíram para a formação e desenvolvimento profissional dosicineiros. Conforme Lima (2008, p. 5), o desenvolvimento profissional do professor é compreendido como “um percurso de múltiplas aprendizagens, decorrentes da construção/reconstrução dos diversos saberes que apóiam as práticas pedagógicas dos professores”, advindas de diversos contextos, níveis e vivências docentes.

Os diferentes contextos em que osicineiros se desenvolvem como professores, proporcionam a construção de múltiplos conhecimentos, que permitem a criação de novas possibilidades de formação e ação docente. Neste sentido, as oficinas do Programa LEM foram abordadas pelos entrevistados como oportunidades de realização de uma prática docente com grande autonomia para

experimentar e propor novas possibilidades de ensinar música. Luis Antônio (EI), sobre esse ponto relata,

O que eu mais gosto no LEM é essa questão de ele estar ali, com as portas abertas aceitando essas novas idéias que o aluno [oficineiro] está trazendo, no caso o acadêmico estar levando pra universidade, isso pra mim foi assim muito forte, porque no próprio CAL, no próprio Curso de Música, eu não vi essas portas pras coisas que eu andei pesquisando, que eu estava me interessando no momento. Então, o que eu tinha pra trazer, era aqui. O meu conhecimento que eu adquiria fora, que eu tinha pra apresentar era aqui, no Laboratório, nas oficinas. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 21-22)

O Programa LEM vem se caracterizando como um espaço diferenciado na formação de professores, por propiciar aos licenciandos grande flexibilidade com relação ao desenvolvimento de novas propostas pedagógico-musicais, a exemplo do que descreve Joana (EI) sobre o LEM:

Ele me dá muitas possibilidades. É um espaço em que eu posso criar muitas coisas, em que eu posso refletir sobre muitas coisas e criar coisas novas. As experiências que eu tenho aqui são experiências mais leves. Elas não são tão cobradas como em outros espaços. Então, eu posso trazer coisas novas. (JOANA, CE, EI, p. 6)

Esta autonomia que o trabalho nas oficinas do LEM proporciona, é vista como um ponto positivo para o desenvolvimento de experiências formativas, como enfatiza Régis (EI),

É interessante que o LEM, dê essa possibilidade de a gente poder estar remanejando as coisas. Por exemplo, partiu de umicineiro decidir que queria ter uma oficina de “Flauta II”, a professora não sugeriu isso. Então, eu acho que, pra nossa formação, esse é um espaço muito bom. (RÉGIS, CE, EI, p. 6)

O espaço das oficinas de música oferece abertura aos diferentes pontos de vista relacionados ao ensino de música, no qual osicineiros têm liberdade para aprofundarem seus conhecimentos docentes. Isto permite lembrar as considerações de Mota (2003), que destaca o desenvolvimento de uma formação que permite ao futuro professor de música descobrir sua “personalidade pedagógico-musical”, desenvolvendo sua criatividade para a compreensão e criação de novas alternativas para suas ações docentes.

O Laboratório de Educação Musical é um espaço no qual existem diversas idéias e níveis de conhecimento acerca da docência. Assim, configura-se como ambiente onde os conhecimentos, experiências e vivências dosicineiros se relacionam e são compartilhadas. Jairo (EI) salienta que

Uma das coisas importantes que acontecem na oficina é que, aqui dentro, a gente ainda tem a oportunidade de conversar com as pessoas, tu conversa com teus colegas. As vezes tu vê um colega de oficina que a oficina dele não está dando certo [...] os problemas [...] Aqui a gente tem muito contato ainda, diferente da vida lá fora, quando tu te vê sozinho ou longe das pessoas. Aqui tu tem muito contato e isso é importante, aqui tu aprende bastante, tu tem a oportunidade de compartilhar tuas vitórias e ao mesmo tempo os teus problemas, entendeu? Então, eu acho que aqui na oficina é muito importante esse espaço, por causa disso. (JAIRO, CE, EI, p. 10)

Assim, o LEM vem se caracterizando como um espaço de trocas, no qual osicineiros encontram novas possibilidades para as problematizações e reflexões que permeiam um grupo que possui interesses e aspirações comuns, mas que também revela uma diversidade de objetivos e conhecimentos que são compartilhados através do diálogo e das vivências. Como aborda Luis Antônio (EI),

Acho que o mais importante, a coisa que eu mais acho legal das oficinas do LEM, é que eu também pude participar de outras oficinas, como uma participação especial assim. Então a gente pode ver o que os colegas estão trabalhando, de que forma estão trabalhando, o que está funcionando. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 21)

As oficinas de música, como espaço de trocas e experiências, passam a constituir parte da formação docente de cada licenciandoicineiro, que de certa forma, é compartilhada através das vivências no LEM. Cazuzza (EI) destaca a relevância dessas relações para

[...] as discussões na própria aula e o encontro com o colega, não necessariamente na reunião do LEM, mesmo porque, todo mundo ali é amigo, então a gente se encontrava por ali e às vezes conversava sobre o que estava acontecendo e como estava tudo lá com o colega na oficina e tal e coisa. (CAZUZA, CE, EI, p. 7)

As falas dos licenciandos revelam a importância desse diálogo para sua formação e desenvolvimento docente no espaço das oficinas de música. Nesse sentido, osicineiros constroem conhecimentos coletivos e individuais, por meio da interação, investigação e da troca de experiências.

Outro aspecto relacionado às falas dosicineiros, refere-se à construção de sua identidade profissional. Ao ingressarem no curso de Música - Licenciatura, muitos graduandos possuem a pretensão de se formar músicos, não tendo o objetivo de se tornarem professores. Entretanto, através do contato com disciplinas ligadas a área da educação e às atividades a elas relacionadas desenvolvem novas perspectivas de formação, descobrindo-se professores. Nesse sentido, os

licenciandos afirmam que a consciência de “ser professor” e de “se ver professor” é construída, também, a partir de seus estudos na educação, das práticas pedagógicas que desenvolvem e dos projetos em que participam, a exemplo do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Como descreve Cazuzza (EI), a possibilidade de seguir a carreira docente surgiu a partir de sua inserção nas oficinas de música:

Eu acho que a primeira coisa é de você estar nesse meio, sabe. Estar no meio acadêmico mesmo, porque uma coisa que eu não tinha pensado, eu nunca tinha participado de nada como projeto, até então. O LEM é um projeto. E a questão de vivenciar toda essa experiência foi o que me ajudou bastante, que me ajudou a pensar em seguir essa carreira de professor. Pensar nesse tipo de coisa, nesse tipo de carreira acadêmica. (CAZUZA, CE, EI, p. 5)

A fala do licenciando evidencia que, ao entrar no curso de Música - Licenciatura, Cazuzza possuía outras perspectivas profissionais, que se transformaram a partir de suas vivências nas oficinas de música, permitindo uma nova possibilidade profissional. Esta oportunidade de participar do Programa LEM tornou-se muito significativa para o licenciando, a ponto de ter sido decisiva para pensar em seguir a profissão docente. Essa possibilidade também surgiu para Alcindo (EG), que relata:

[...] aqui no LEM a gente quer fazer outras coisas. Aqui, eu me encontrei como professor. Sem perceber, eu me achei aqui. Foi com percussão corporal e percussão. Se não fosse pelo LEM, eu também não teria achado [o meu próprio caminho docente]. Dificilmente! Porque não ia ter outro lugar para ter essa experiência. (ALCINDO, CE, EG, p. 8)

A possibilidade do “se ver professor” e do “sentir-se professor” é perceptível no relato de muitos dosicineiros entrevistados, a exemplo de Joana (EI):

Muito vem da questão da formação onde você se vê como professor. Tem muito essa questão, porque a partir do momento em que você tem uma responsabilidade, que você tem a questão de ter a obrigação de estar ali toda a semana, de ter a obrigação de levar aquilo que teu aluno quer, de pesquisar aquilo que foi dúvida, de saber ou de procurar saber alguma dúvida do teu aluno, aí muda um pouco de figura! Aí tu começa a se ver mais como professor, porque você começa a ter a responsabilidade e começa a ser tratado como professor. Além da responsabilidade você começa a se ver num papel que você via do lado contrário, como aluno, essa é uma questão também. Muitos alunos da Licenciatura em Música, sempre foram alunos, eles sempre tiveram contato com professores como alunos, mas agora eles mudam esse contato na sala de aula. Agora os outros são alunos e eles são o professor. Então eles têm que construir uma visão agora deles como professor, e como eles vão trabalhar com a questão de você estar a frente de uma sala de aula, com a questão de você ser a pessoa, realmente, que tem mais domínio naquele conhecimento. Mas você

é a pessoa que precisa levar aquele conhecimento, que tem que estar ali, que tem que abrir a sala, que tem que preparar o material, que tem que preparar a discussão, essas questões são um aprendizado muito grande e ajudam muito na formação. Elas vão trazer a formação do “se ver como professor”, da identidade de professor, e das características, de como as pessoas vão te tratar enquanto professor dentro da sociedade, no caso, te ver também como professor. Porque os alunos ali, sejam eles mais novos ou mais velhos, da medicina ou da odonto ou de qual curso forem, pra eles você é a “profe” ou o “profe”, o professor, a professora. Então é criada uma nova visão, que modifica também o jeito da gente se ver na profissão, de ver a profissão, ela mesma, e de modificar o nosso jeito de ser, tanto dentro de sala de aula, como fora, até as atitudes de fora a gente acaba influenciando. (JOANA, CE, EI, p. 10-11)

A perspectiva de questionar o “ser professor de música” permite aos licenciandos refletirem sobre seus processos de formação e desenvolvimento profissional. Assim, as oficinas proporcionaram aosicineiros a construção de novas concepções sobre a figura do “ser professor”. Osicineiros manifestam que ao ingressarem no Programa LEM, possuíam projetos pessoais de formação que, através de novos conhecimentos, gerados no decorrer de suas vivências, puderam ser delimitados, reformulados ou mesmo recriados.

Como ressalta Pacheco (2004)

[...] o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento [e da informação] que nascem os novos desafios para a construção da profissionalidade docente. (PACHECO, 2004, p. 12)

A partir da perspectiva de estar desenvolvendo ações docentes nas oficinas de música, com a responsabilidade que estas ações acarretam, são criadas novas visões dos licenciandosicineiros sobre a profissão docente. Estas abarcam características e o reconhecimento social da condição de professor, que modificam as formas de “se ver como professor” e as próprias formas de enxergar a docência.

A construção da docência nas oficinas de música é vista pelos entrevistados como um processo que ocorre na relação entre suas ações e as reflexões que realizam sobre elas, momentos realizados em equipe, quando das reuniões gerais como coordenadores eicineiros, em equipe quando realizados comicineiros e também quando se reflete individualmente. Assim, o Programa LEM proporciona aosicineiros um lugar de reflexão sobre seu desenvolvimento docente. Régis (EI) salienta,

Da minha parte, eu acredito que é um espaço de reflexão. Ele está ali, ele existe, é importante ele estar lá. É como eu te disse, ele auxilia porque é um espaço em que tu está lá como professor, tu tem que decidir, tu tem que montar repertório, tu tem que saber como é que são teus alunos, como é que eles se comportam, como é que é isso, como é que é aquilo. Quer dizer, é um espaço de constante reflexão. (RÉGIS, CE, EI, p. 6-7)

Através da narrativa de Régis, é possível compreender que suas ações nas oficinas de música são definidas como uma prática reflexiva. Também Luis Antônio (EI), explica que passou a compreender melhor suas ações como oficinairo a partir do momento em que começou a refletir sobre as mesmas,

O que mais me acrescentou nas oficinas do LEM, é que eu pude depois voltar em casa com essas práticas e repensar todo o meu trabalho, refletir, ver como foram minhas aulas e tentar buscar alguma fundamentação. Era minha prática eu chegar em casa e refletir, ver o que funcionou, o que não funcionou, o que eu vou buscar pra funcionar. Não queria levar de novo os erros para prática, depois de ter refletido sobre elas. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 21)

Nesta relação do oficinairo com a docência nas oficinas de música, evidencia-se a importância conferida ao processo de reflexão para a resolução de problemáticas referentes à suas ações, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos significativos para sua formação como professor de música. De acordo com Beineke (2000, p. 141), “através do diálogo reflexivo com sua prática que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático”, neste caso, as oficinas de música.

A reflexão sobre as ações desenvolvidas no Programa LEM torna-se um importante meio para os oficinairos resolverem questões relativas à sua formação docente. Nesse sentido, Luis Antônio (EI) considera a oficina de música como um lugar para resolver os medos que antecedem à docência:

Eu vejo que a oficina serve muito, no caso da formação do professor, pra gente resolver esses problemas, na questão de conteúdos, porque tu está tratando com uma clientela que possibilita isso. No meu caso, foi essa questão de resolver minha parte de ter que dar aula de música, se tivesse só isso pra fazer, se tu pegasse uma turma e não tivesse outros problemas, a questão de disciplinas e tudo mais. Então, pra mim, me ajudou muito nessa questão, de resolver esses medos. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p.15)

Complementando, o entrevistado ressalta: “*eu resolvi todas minhas questões de conteúdo pra ensinar e de como trabalhar. Foi nas oficinas que consegui ver isso.*”

Então, tu vai ter aquele crescimento de aprendizagem, de estar se preparando nessa questão” (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 20). As experiências concretas nas oficinas lhe proporcionaram novas maneiras de ver o ensino de música, possibilitando segurança em suas ações docentes.

A segurança é um dos aspectos revelados, entre osicineiros, para desenvolver um trabalho com educação musical. Este fator decorre de vivências significativas da docência, que permitam aos futuros professores integrar conhecimentos,

[...] refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas [...] analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise crítica [...] (IMBERNÓN, 2004, p. 62)

Alcindo relata apresentar segurança profissional, depois de ter vivenciado experiências de prática de ensino nas oficinas de música. Assim, Alcindo (EI) expõe sobre a oficina que ministrou:

Eu acho que o ponto chave é segurança. A segurança que eu tenho hoje pra dar aula. Isso está tudo embasado no ritmo, por eu ter ensinado ritmo. E, também, a coisa das atividades, que eu consigo enxergar hoje, a grande possibilidade que eu consigo ver de trabalhar com ritmo. Isso me trouxe muita segurança, isso me deixa hoje tranqüilo pra ser professor. E essa segurança quem me trouxe foi o LEM, por dar aula de percussão, e por ver na prática essas possibilidades [...] eu acho que é o ponto didático-musical mais forte que eu tive ali. (ALCINDO, CE, EI, p. 16)

A atuação nas oficinas do Programa LEM possibilitou aosicineiros estabelecerem maior segurança para a realização de práticas docentes. Assim, as ações, experiências e reflexões estruturadas nas oficinas de música proporcionaram a construção de conhecimentos pedagógico-musicais que potencializaram a formação docente dosicineiros.

4.3 Fundamentação da docência nas oficinas de música: a perspectiva dosicineiros

As oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” são um lugar para experienciar, construir e desenvolver conhecimentos referentes à formação profissional e pessoal dosicineiros. Neste lugar de formação e atuação

acadêmico-profissional, são diversos os aspectos e pressupostos que fundamentam o desenvolvimento da docência. Tais pressupostos são fatores que norteiam as ações dosicineiros e se configuram em princípios mediadores de sua formação docente e dos processos de trabalho nas oficinas.

É preciso lembrar que não se pode falar em construção profissional sem considerar as exigências que se colocam para o desempenho do papel de professor e para o exercício de sua função docente. É aí mesmo que se encontram os aspectos e requisitos apresentados como desejáveis e necessários para a formação e atuação profissional do professor.

Dentre os fundamentos necessários para desenvolver o trabalho nas oficinas de música, Cazuzza considera relevantes os conhecimentos específicos da área de Música. Como relata Cazuzza (EI):

Meu fundamento é: eu tenho que ser um bom músico e tenho que escutar bastante música. Ser aberto musicalmente, não ser preconceituoso. Estudar bastante música. Estudar técnica, eu tenho que tocar bem o instrumento. É nisso que eu me fundamento. (CAZUZA, CE, EI, p. 8)

Essa parece ser uma característica que fica evidente nas falas dos oficineiros, ou seja, o domínio dos conhecimentos musicais que o professor de música deve possuir, especialmente, em relação às especificidades que envolvem suas ações docentes. Ana (EI), destaca que

[...] os conhecimentos musicais são imprescindíveis. Se tu vai ministrar uma oficina, tu vai ter que ter certeza do que tu está fazendo. Então, se é uma oficina de música, o [conhecimento] musical, acima de tudo, é o que tem que estar mais forte e firme, pois tu tem que estar preparado no que tu vai ensinar. (ANA, CE, EI, p. 12)

Para Ana, o oficineiro deve possuir, principalmente, segurança em relação aos conhecimentos musicais. A concepção de que, para ensinar música, o professor precisa saber música, está muito presente nos relatos dos oficineiros, como salienta Alcindo (EG):

Em função de a gente sempre estar estudando muita harmonia e teoria, e no Curso a gente sempre acaba ficando com isso muito forte, dá a impressão de que tu estuda isso pra ensinar isso. Mas, na verdade, tu ensina isso porque é o básico que o músico tem que saber, os conhecimentos musicais: harmonia, percepção e toda a teoria. Isso é o mínimo que tu tem que saber, para poder ter os conteúdos que tu vai ensinar. Eu acho que é um caminho pra tu ensinar. Porque, no final das contas, tu vai ter que fazer Música e, pra isso, tu vai ter que saber Música. (ALCINDO, CE, EG, p. 10)

Neste sentido, os relatos dosicineiros demonstram que o professor de música necessita construir um aporte de conhecimentos musicais sólidos durante sua formação inicial, acadêmico-profissional. De acordo com Bellochio (2007, p. 10), esta dimensão “refere-se à formação musical do professor, o professor precisa saber fazer, conhecer sobre o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais”. Assim, não existe ensino de música sem os conteúdos referentes à música.

Para Jairo (EI), o professor

[...] tem que ter o conhecimento dos conteúdos que vai ensinar. Não adianta nada ser um cara gente boa e não ensinar nada. Isso é básico! Também é importante o conhecimento dessa parte docente, da parte pedagógica, de como tu vai tratar o assunto. Isso é muito importante. Porque tem conteúdos que podem ficar simples ou podem ficar inalcançáveis, dependendo da forma como tu vai abordar. Então, eu acho importante esse lado específico do conteúdo, mas acho que o lado pedagógico também é muito importante. Esses dois lados são muito amplos, mas são básicos. (JAIRO, CE, EI, p. 12)

Reciprocamente aos conhecimentos musicais do professor, é ressaltada a importância aos conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais. Para Jairo, as formas de ensinar e a abordagem do professor em relação aos conteúdos, são fatores relevantes nas ações que desenvolve. Nesta perspectiva, Alcindo (EI) salienta que, como professor, é necessário “[...] estudar formas que vão te auxiliar a fazer o que tu está a fim de fazer. No nosso caso, é dar aula de música. Então, é essa formação, o “como” que tu vai dar aula de música” (ALCINDO, CE, EI, p. 12). Dessa forma, a fundamentação do professor deve abarcar “princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico educacional” (KRAEMER, 2000, p. 66), onde são articulados conhecimentos específicos e pedagógicos, “sobre” e “para” a educação musical.

Alguns dosicineiros relatam que suas ações nas oficinas de música eram embasadas em metodologias, modelos e propostas de ensino. Como aborda Cazuza (EI),

[...] a proposta que eu utilizava veio de antes, dosicineiros que atuavam antes de mim na oficina. Eles deixaram aquele modelo ali estruturado, e daí eu me adaptei àquilo. Então, eu só peguei aquela proposta, aquele modelo que já estava estruturado e fui trabalhar com aquilo. (CAZUZA, CE, EI, p. 6)

A fundamentação das ações docentes dosicineiros em métodos e modelos de ensino também está presente na narrativa de Luis Antônio (EG):

Eu tinha certo receio de que algumas coisas não funcionassem, por se tratar de alunos que nunca tiveram conhecimento [formal] com música. Então, eu levei métodos de ensino de flauta-doce com partitura, mas esse era meu maior medo. Naquela época, as minhas referências e experiências de ensino de música eram sobre o ensino de violão. No violão, a gente tem outra visão do que é ensinar música. É bem diferente de um instrumento de sopro. Instrumento de sopro já é uma outra noção toda. É ao contrário. Como é que eu vou ensinar flauta-doce sem partitura? [...] eu não consigo ver uma outra forma, um método de ensinar flauta-doce sem partitura. (LUIS ANTÔNIO, CE, EG, p. 17)

A insegurança de algunsicineiros em relação a suas práticas, fez com que buscassem nortear o desenvolvimento de suas ações nas oficinas através de métodos e modelos mais tradicionais de ensino.

Os modelos que osicineiros tomam como exemplos para o desenvolvimento de suas práticas não se restringem somente a propostas ou métodos de ensino, mas também a exemplos de professores que tiveram em suas vivências como alunos. Sobre isso, Jairo (EI) relata:

Eu guardo alguns exemplos. Exemplos de professores bons e de outros que eu considerava ruins. Eu não tenho um único exemplo de professor que eu quero ser, que eu quero seguir, tipo querer ser como aquela pessoa [...] eu tenho as minhas decisões, as minhas coisas, e eu fundamento nas coisas que eu acredito. Coisas que eu acredito até de uma forma mais humana, digamos assim. Menos profissional. [...] então, eu acho que é procurar entender, e não deixar as coisas passarem, mas procurar dar uma aula de verdade. Admitir que tu não sabe tudo sempre. Porque tem alguns professores que tem essa postura, de que “eu sei o que é o certo, o resto é resto”. Eu não concordo com esse tipo de coisa. Então, eu me espelho muito em exemplos de professores que eu tive e que eu acredito que é certo. (JAIRO, CE, EI, p. 11)

Os exemplos de modelos vivenciados pelosicineiros trazem referências que fundamentam suas ações docentes. Nessa perspectiva, Cunha (2008, p. 469) ressalta que “os docentes reconhecem nos seu ex-professores a inspiração mais forte para sua configuração profissional”.

Na narrativa de Ana (EI), aicineira expõe que busca referências

[...] em vários modelos [de professor]. Eu acho que todos os educadores que foram meus formadores me trouxeram coisas boas. Todas as pessoas que eu vi regendo. Em todos os festivais em que eu participei, eu vi muitos regentes. Os meus educadores dentro da universidade, acho que todos trouxeram coisas boas, que contribuem. É nisso que eu me espelho. Tem pessoas que tu vê, e diz assim: eu não quero reger dessa forma, assim eu

não quero ser, assim eu não quero fazer. Mas, essas pessoas contribuíram, porque tu não vai estar fazendo aquilo. Então eu acho que é isto. Não é um modelo em específico de professor, mas todos um pouco. (ANA, CE, EI, p. 11-12)

Nesta direção, Joana (EI), complementa: *“me fundamento, em vários modelos de professor [...] Muito do que eu faço hoje eu aprendi com eles. A questão de como tratar os alunos e até de como abordar os conteúdos, do que trabalhar. Tudo isso eles me trouxeram muito”* (CE, EI, p. 13).

Assim, muitas características dos professores que osicineiros tiveram ao longo de suas vivências influenciam sua personalidade e identidade docente. Em relação a isso, Joana (EI), comenta que sua personalidade docente é fundamentada em

[...] um modelo de professor que é muito aberto àquilo que o aluno traz e que tem buscado se preparar muito, para questões de diversas naturezas, as mais inesperadas que os alunos possam trazer. É um professor muito próximo do aluno, que dá uma abertura muito grande, que procura deixar o aluno muito a vontade para que ele realmente entenda, para que ele chegue naquele espaço e tenha supridas as necessidades que ele foi buscar. Então, é um professor que busca saber como que isso acontece e busca explicar, busca várias maneiras, busca se especializar bastante. Esse é o modelo, um professor bem centrado no aluno, em busca de cada vez mais subsídios para poder ensinar esse aluno, que está vindo com cada vez mais dúvidas e questões. (JOANA, CE, EI, p. 13)

Esta característica, adquirida com base em exemplos de outros professores, demonstra a preocupação dosicineiros com uma ação docente voltada a construção de conhecimentos conectados às experiências dos alunos. De acordo com Joly (2003), estes pressupostos são preocupações de

[...] professores curiosos, que prestam atenção ao seu grupo de alunos, ouvem cada um deles, surpreendem-se e atuam de acordo com as particularidades de cada um. É aquele professor que se esforça para ir ao encontro do aluno, para entender o processo de conhecimento. (JOLY, 2003, p. 121)

Neste sentido, osicineiros destacam a relevância da compreensão e da percepção do professor sobre as necessidades e os anseios dos alunos. Conforme Ana (EG), oicineiro

[...] precisa saber lidar com as pessoas. Isso vai um pouco além do saber o que é regência, de saber sobre regência, do saber musical, vai muito além disto. Saber se relacionar com as pessoas. Eu acho que isto é um ponto importante. Está no jeito de falar com as pessoas. É muito da experiência, de já ir sentindo como lidar com as pessoas. (ANA, CE, EG, p. 8)

Essa compreensão também é enfocada por Jairo, quando se refere à importância de considerar a realidade de sua turma. Jairo (EI) relata que

[...] gostava muito de conhecer a turma antes. Tem pessoas que acham que existem autores e teorias e defendem esse trabalho. Elas trabalham uma vida inteira seguindo uma linha de ensino, uma linha de raciocínio, uma linha de planejamento. Eu nunca fui assim muito fã disso. Eu trago o que eu acho certo. Eu me preocupo muito com minha postura, e em saber como lidar com a turma, conhecer a turma. Às vezes, eu tenho aulas em que eu preciso misturar um pouco mais coisas, e aulas que, nem tanto. É mais nesse sentido, ao invés de ficar trabalhando em cima teorias e outras coisas. Eu acho que as teorias são importantes, mas tu não pode ficar preso a elas. Tem que adequar à realidade da tua turma, ao que teu aluno precisa. (JAIRO, CE, EI, p. 7)

O entrevistado considera que é importante conhecer métodos, teorias e linhas de trabalho em educação musical. Mas, mais do que isso, o professor precisa conhecer a turma e aproximar-se dela, para buscar entre seu aporte de conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos aqueles aspectos que venham a suprir as necessidades de seus alunos.

Revela-se assim, a importância da reflexão e da problematização das ações docentes dosicineiros. Sobre as práticas desenvolvidas nas oficinas, Jairo (EI) aborda que

[...] uma das coisas [sobre as quais] a gente passou a refletir bastante, foi a questão das nossas práticas. Isso, a partir da reflexão encima das aulas que a gente já estava dando. [...] sempre depois das atividades, a gente procurava achar onde errei. Eu procurava achar onde eu errei, ou onde não deu certo. Muita coisa influencia [...] era preciso parar e ver o que estava acontecendo na aula, ver o que dava para ficar melhor. A gente analisava a aula depois do que foi feito, para na próxima vez já ir experimentando outras coisas. (JAIRO, CE, EI, p. 7)

Este processo de reflexão e interpretação das ações realizadas nas oficinas de música também é perceptível na narrativa de Ana (EI):

Ao longo das oficinas, com base nas pessoas que vem, eu vou re-planejando e remanejando as coisas que eu tinha pensado. Eu considero que isto é básico, replanejar. Eu vou conduzindo as aulas de acordo com a demanda de pessoas que eu tenho. Sempre parando para refletir, sempre parando para pensar: será que deu certo? Será que ficou legal esse repertório? Será que não? Vamos trocar, vamos pegar outro? Neste sentido eu penso. Parando muito para pensar sobre isso. (ANA, CE, EI, p. 7-8)

Assim, a reflexão que osicineiros mantém em relação a sua docência, torna-se um meio significativo para que possam

compreender o modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. (JOLY, 2003, p. 121)

Para Régis, o oficinairo deve buscar ampliar o conhecimento de seus alunos a partir de experiências e vivências que se tornem significativas para os oficinandos. Nesse sentido, Régis (EI) destaca:

Eu tento buscar sempre a minha forma de ensinar, de poder estar sempre em sintonia com os meus alunos, para eu realmente ver se eles conseguiram compreender o que eu estou querendo transmitir. Eu tenho muito essa preocupação, de saber que o aluno não está ali pra ficar quietinho e terminar a aula e sair. Eu fico preocupado pra saber se aquilo que eu tentei transmitir na aula realmente foi absorvido pelo aluno. Eu procuro cuidar muito disso, pra fazer com que eles consigam entender com mais facilidade [...] deixar o aluno sempre aberto a poder falar. São coisas que eu sempre esperei dos meus professores e eles nunca me deram. É diferente, quando o professor se posiciona de forma que ele não escuta seu aluno ou ele não aceita a opinião do aluno. Se cria um ambiente de pura “decoreba”, que acaba não sendo utilizado pra nada. Então, eu sempre procuro trabalhar com meus alunos da forma mais significativa possível, porque é partindo da significação que tu consegue proporcionar pro teu aluno que ele, realmente, vá conseguir absorver o conhecimento. Caso contrário eu acho que acaba não sendo válido. (REGIS, CE, EI, p. 7-8)

Como pressuposto para o desenvolvimento de suas ações, os oficinairos consideram que os meios e experiências de aprendizagem que proporcionam aos seus alunos devem estar relacionados às vivências dos mesmos, de forma que essas aprendizagens se tornem significativas. Alcindo (EI), sobre os aspectos que fundamentam suas ações docentes, assim expõe,

Eu me norteava e, o que eu usava para ensinar, era a vontade de aprender do aluno. Como professor, tu é livre para escolher. Eu escolho sempre em função de o ensino de música ser uma coisa que acrescenta na vida da pessoa, que faça sentido, que ela possa ouvir música melhor, entender mais o que ela está ouvindo, até ousar um pouco mais e ouvir mais coisas, pra entender melhor a cultura de um povo. Não sou muito da teoria, de ensinar teoria e coisa e tal. Os referenciais teóricos, de uma forma ou de outra, estão ali [...] esses referenciais sempre ajudam. Não se segue um a risca, e isso eu acho que até é bom. Tu precisa conhecer todos eles, para depois adequar a tua realidade. E isso tem que ter um significado para as pessoas, para os teus alunos. (ALCINDO, CE, EI, p. 10-11)

Existe, portanto, a concepção de que as ações dos oficinairos devem aproximar-se do contexto dos alunos, de sua realidade. Estes princípios consideram uma dimensão participativa, que oferece flexibilidade ao processo de

desenvolvimento das ações docentes. Neste entendimento, Mota (2003, p. 15) destaca que “o saber se constrói a partir da interação entre os interlocutores numa busca partilhada de significados [...]”, na qual a apropriação dos conhecimentos ocorre “como um processo social em que as aprendizagens estão situadas num contexto histórico-cultural que é mediado pelos sujeitos entre si e os objetos em que se relacionam” (Ibid, p. 15).

Cabe destacar também que, para osicineiros, o desenvolvimento das ações docentes além de ser significativo, deve ser satisfatório e prazeroso. Assim, Alcindo (EG) destaca que o momento de sua oficina,

[...] tem que ser prazeroso. Imagine alguém que não estuda música, que não precisa fazer aquilo, porque não vai ser professor de música, ter que fazer uma coisa chata. Não tem lógica nenhuma. Então, eles [oficinandos] estão ali porque a oficina tem que ser um “barato”. Eu tento deixar a oficina assim. Tem que ser muito bom pra mim também. Porque um músico desanimado, é quase como um palhaço triste. É a coisa mais deprimente do mundo. Por isso, tu precisa estar a fim de fazer som, porque, se não, vai virar aquela mesma coisa de sempre: o quadro negro, xingar o aluno e esse tipo de coisa, que é clássica, que é antiga. Música tem que ser prazeroso! (ALCINDO, CE, EG, p. 9)

O prazer para Alcindo encontra-se vinculado ao pressuposto da oficina como um momento agradável, no qualicineiros e oficinandos sintam-se satisfeitos e motivados a construir conhecimentos. Para tanto, é necessário que o professor tome a iniciativa, através de sua ação educativa, motivado pelo interesse de proporcionar aos alunos uma aula prazerosa e alegre. Nesta perspectiva, Jairo (EI) expõe:

Comoicineiro, eu gostava do que eu fazia. Eu me vejo bem assim! Eu falaria que eu gostava, que eu me dedicava, porque é verdade. É por aí, eu me interessava pelo conteúdo das oficinas, entendeu? Então, eu estava trabalhando com o que eu gostava. Eu acho que esse é um ponto forte, porque quando tu faz alguma coisa que tu gosta, tu acaba deixando isso transparecer e tua aula acaba sendo mais verdadeira para as pessoas que estão ali. Então, eu acho que assim que eram nossas oficinas. (JAIRO, CE, EI, p. 8)

A partir das falas de Alcindo e Jairo, é possível observar, dentre os pressupostos destacados anteriormente, que a motivação doicineiro em relação a sua proposta pedagógica, torna-se algo de grande relevância para o desenvolvimento da oficina de música. Conforme Hengemühle (2007, p. 162), “antes de tudo, o conhecimento desenvolvido precisa ser significativo para o professor,

pois, somente assim, este terá motivação e estará desejoso de trabalhar o conhecimento com os alunos”.

Outro aspecto evidenciado com relação à fundamentação da docência nas oficinas de música, refere-se a possibilidade de um trabalho compartilhado a partir da troca de conhecimentos e ações docentes entre osicineiros. Conforme Cazuzza (EI),

[...] quando a gente uniu as duas oficinas foi legal, porque os outros doisicineiros vieram com novas idéias, com um outro viés. Foi tri interessante! Teve aulas em que eles deram a aula e eu complementava com alguma coisa, assim como teve aulas em que eu dei aula e eles ficavam dando uns toques. Isso foi interessante, essa questão de eu observar como que eles falavam determinadas coisas que eu me enrolava para falar. (CAZUZA, CE, EI, p. 7)

A troca de experiências e o compartilhamento de ações docentes entre os colegasicineiros, trouxeram novos embasamentos para o trabalho que Cazuzza desenvolvia nas oficinas de música. Como descreve Cazuzza (EI), estas experiências foram importantes para

[...] se preparar pra dar aula, pra ti entender o que é que se passa, te ensinar como tu vai fazer tua aula, os planejamentos, o que tu vai usar de instrumentos didáticos, de metodologia. São coisas que, se tu não tiver esse tipo de formação, tu pode até usar uma metodologia e tudo mais, mas não vai ter outras pessoas te embasando, te dizendo: “isso aqui pode funcionar, isso aqui não pode. Isso pode funcionar em determinada situação, isso não”. Nessa experiência tu pode sentir e ver o que te espera lá fora. (CAZUZA, CE, EI, p. 7)

A partir das considerações doicineiro, é perceptível a concepção de que o compartilhamento de experiências e ações entre osicineiros é um fator que vem a embasar a construção da docência nas oficinas do Programa LEM. Segundo Isaia e Bolzan (2004),

[...] a aprendizagem de ser professor não pode ser um processo solitário, mas envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo. Tornar-se professor ocorre na relação com os outros e nas mediações e interação decorrentes. (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 129)

As oficinas de música oferecem a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho compartilhado, sob a orientação de professores da universidade. Este é, salientado pelosicineiros, como fator relevante para a constituição de suas atitudes docentes. Segundo Jairo (EI),

Quando a gente teve a oficina, a gente chegou a trabalhar dentro da aula de uma professora, coordenadora do LEM. Então, a gente também tinha ela ali presente na oficina. Era um desafio a mais, pois além da turma, tinha ainda tua professora na sala. Mas a gente aprende bastante com isso! (JAIRO, CE, EI, p. 8)

Estas experiências pedagógico-musicais possibilitam aos licenciandos anteciparem relações com a docência, podendo contar com orientação e acompanhamento para o desenvolvimento de suas ações.

Ao mesmo tempo em que as oficinas de música exigem dosicineiros algumas responsabilidades em relação ao seu trabalho, também oferecem autonomia e liberdade, que o professor necessita para organizar sua prática de ensino. Neste sentido, Jairo (EI) relata:

Uma oficina de música pra mim é um espaço com um pouco mais de liberdade, em relação ao ensino. É um espaço que é procurado por pessoas que tem um interesse relacionado àquilo. A oficina, pra mim, é um espaço que é muito interessante, por não ter uma cobrança tão grande. Então a oficina, por ser um espaço mais livre, é muito importante pro desenvolvimento. Porque tu pode partir para coisas mais grandiosas, em termos das próprias vitórias, de se conhecer e se permitir fazer as coisas. Eu acho que esse é o papel da oficina. (JAIRO, CE, EI, p. 9-10)

Pelo fato de o Programa LEM constituir-se como um espaço aberto, no qual as pessoas se inserem por interesses próprios, osicineiros destacam que é importante que o professor propicie liberdade para que as pessoas que participam das oficinas possam desenvolver seus conhecimentos. Acerca disso, Joana (EI) enfatiza que o LEM caracteriza-se por abranger

[...] um espaço mais aberto, em que os alunos tem mais liberdade de ir e vir, e de trabalhar questões que sejam do interesse deles. Por exemplo, numa oficina de flauta-doce, o aluno pode conhecer flauta-doce e, se ele gostar e achar que é possível, ele continua nas aulas, se ele achar que não, ele sai. Se ele achar que deve, ele volta no meio do semestre. É um espaço mais livre, mais aberto, em que você estuda música de uma forma mais específica e mais centrada em determinado assunto. (JOANA, CE, EI, p. 10)

Em relação à liberdade e autonomia, Alcindo considera que estas devem estar presentes no trabalho com oficinas de música. Alcindo (EI) coloca:

Oficina, pra mim, tem esse caráter de ensinar. É uma reunião de pessoas que vai fazer som. Eu sempre entendo a oficina como um lugar onde as pessoas vão aprender sobre um determinado assunto. É bem voltada a ensino. Mas não como em uma aula de música. É mais informal que a aula, tem muito mais liberdade. A oficina te dá aquela impressão de que tu vai arrumar as coisas, vai dar um jeito de arrumar as coisas. Então, um sujeito

chega sabendo uma coisa, um pouquinho. O outro sujeito não sabe nada, mas as pessoas vão interagindo. Na oficina não deveria ter um “cabeça” sempre, ou um professor, porque daí já parece aula de música, fica formal. Oficina é bem mais interação, mais liberdade. (ALCINDO, CE, EI, p. 13)

Dessa forma, um dos pressupostos apontados ao longo das entrevistas refere-se à autonomia que osicineiros devem propiciar para que os ofcinandos possam desenvolver suas possibilidades criadoras, através de um trabalho que possibilite a construção de conhecimentos por meio da troca de experiências e aprendizados entre oficineiros e ofcinandos. Isso se relaciona às características peculiares que as oficinas apresentam, por se constituírem como propostas abertas de trabalho, nas quais “[...] as soluções dos problemas e a formação de conceitos devem surgir através da própria ação dos alunos, desenvolvendo-se assim a capacidade de trabalho autônomo, de reflexão crítica, de transcender e de relacionar fatos” (FERNANDES, 2000, p. 83).

Para que o docente possa propiciar as condições para um desenvolvimento compartilhado de conhecimentos, Cazusa (EI) analisa que é necessário

[...] ter consciência pedagógica das situações. Consciência pedagógica é tu ter consciência do todo que está acontecendo na aula. É a consciência da prática. É estar na aula e saber lidar com os jogos de forças que acontecem: força do professor, força do aluno, o aluno mais certo, o aluno mais chato. Enfim, é sempre um jogo de forças que acontece. É tu tentar compreender esse jogo de forças e ter consciência do que tu pode utilizar para dar tua aula. (CAZUSA, CE, EI, p. 8)

A “consciência pedagógica” a que o entrevistado se refere pressupõe o domínio de conhecimentos voltados a situações de práticas de ensino que o docente desenvolve, ao contexto em que atua e a suas experiências e concepções como professor. Em relação a estes âmbitos, Jairo (EI) aponta a prática como um fator relevante para o desenvolvimento de conhecimentos relativos às ações do professor. Assim, Jairo (EG) considera que

[...] o importante é a prática. Porque tu não tem como ter um desenvolvimento profissional só com a teoria, por mais que tu estude. A prática te mostra muita coisa. Eu acho que é aí que tu cresce [...] isso faz parte do desenvolvimento. E, esse desenvolvimento eu acho que vem com a prática. Claro que tu tem que ter toda a teoria, esse embasamento. Mas eu acho que esse desenvolvimento como professor, acontece mais através dos conhecimentos que tu adquire na prática. (JAIRO, CE, EG, p. 9)

Beineke (2000) define esses conhecimentos como os “conhecimentos práticos do professor” (ibid, p. 35), voltados à própria ação docente, os quais são utilizados para resolver circunstâncias singulares e conflituosas que se apresentam no contexto de atuação dos professores.

Em relação aos pressupostos que fundamentam a docência dosicineiros, é notório observar que estes tecem relações entre as práticas nas oficinas de música e suas experiências de ensino em outros espaços. Sobre isso Luis Antonio (EI) relata,

Eu trabalhei o que eu tinha trabalhado no meu Estágio II, com as crianças de terceira série. No caso das oficinas do LEM, eu trouxe todo o meu material do estágio para trabalhar com as alunas de pedagogia. Os métodos que eu usei para trabalhar lá no estágio, eu também trabalhei aqui. Claro que, como minhas aulas são centradas no aluno, modificou completamente a forma de trabalhar, mas eu trouxe muita coisa do estágio. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 7)

Neste caso, oicineiro relaciona suas ações nas oficinas do Programa LEM com as desenvolvidas no Estágio Supervisionado, estabelecendo parâmetros em relação a conhecimentos e experiências compartilhadas no intercâmbio entre estes espaços. Luis Antonio (EI) também destaca uma reciprocidade entre vivências e experiências relacionadas a outros contextos de ensino:

Eu tive muitas experiências antes de eu entrar no Curso de Música, minhas experiências no mundo mais informal. Eu já tinha uma experiência de aulas violão com turma grande. Eu trago para as minhas práticas essas coisas [...] lembrar algumas atividades que a gente tem lá no Curso de Música e fora também, como a orquestra jovem, por exemplo. Comecei a pensar como é que as coisas se desenvolvem nesses lugares, com os músicos, e comecei a ver que é muito semelhante isso. Eu acho que as práticas de outras disciplinas, também são somadas a todo esse processo de estar ali no LEM dando aula, lembrando dessas outras práticas. Eu penso nas minhas práticas e vejo que as coisas são dessa forma, [se relacionam a] essas outras experiências. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 10)

Neste sentido, percebe-se que osicineiros buscam fundamentar a sua docência na interrelação entre diversos lugares de formação e atuação como professores. Na construção da docência, são relacionadas variadas experiências, conhecimentos, aspectos, características e pontos de vista, que vem a nortear e embasar o desenvolvimento do professor como profissional.

A partir das falas dosicineiros, torna-se relevante destacar alguns aspectos abordados em relação ao desenvolvimento de suas ações no “Programa

LEM: Tocar e Cantar”. Os entrevistados relatam que, ao longo de suas vivências comoicineiros, muitas vezes se deparavam com desafios e dificuldades frente à docência nas oficinas de música.

Entre os desafios apontados nas falas dos participantes dessa pesquisa, encontram-se aspectos referentes à dificuldade dosicineiros em articular os diferentes objetivos que osicineandos possuem. Como expõe Ana (EI):

Eu acho que um desafio é essa função, de como lidar com as pessoas que vem com objetivos diferentes para um mesmo lugar. Eu acho que mais está nisto [...] em saber como tratar esse tipo de coisa. É mais a questão de saber lidar com as pessoas, com o que eles querem dentro do LEM, e de tornar isto agradável para eles. Esse eu acho que é o maior desafio. (ANA, CE, EI, p. 8)

Sobre isso, Joana (EG) descreve que uma das dificuldades encontra-se em

[...] adequar muitos objetivos diferentes numa mesma sala. Na aula do LEM é diferente. É um público que não tem nenhuma obrigação de te assistir, que não vai perder dinheiro, então eles podem desistir. É um público que, a qualquer momento, pode desistir. É um público que vem de muitos lugares, com muitos interesses diferentes. Então, adequar esses interesses é muito difícil, porque é uma oficina em que se busca mais adequar a todos os alunos e, numa mesma atividade, englobar muitas coisas. (JOANA, CE, EG, p. 8-9)

Outro ponto destacado, refere-se à dificuldade em trabalhar com uma oficina que “nem sempre tinha o mesmo número de pessoas, por isso a gente não podia dar continuidade às coisas que estava fazendo em conjunto” (ALCINDO, CE, EI, p. 11). A oscilação entre o número de participantes que freqüentavam as oficinas de música também é abordada Luis Antônio (EI):

Isso é um problema que ocorre muito, a questão de ser uma turma muito “flutuante”. É aquela coisa que, às vezes vem um aluno, depois não vem mais na aula, daí lá na metade do semestre entra um cara querendo fazer a oficina. Isso acaba atrapalhando, é uma coisa que eu vejo como uma dificuldade. Pra mim, é a maior dificuldade de trabalhar. Isso aconteceu com todas as minhas oficinas. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 12-13)

A variação do número deicineandos ao longo do semestre foi apontada como um desafio para osicineiros. Este fato se assemelha ao que pode ser constatado por Almeida (2005, p. 90) que, ao estudar a atuação profissional em oficinas de música, coloca que uma das problemáticas das oficinas de música está “associada aosicineandos [...]”, ou seja, “a oscilação dos que freqüentam a oficina

durante o ano. Pessoas que aparecem uma vez e só reaparecem no mês seguinte” (ibid, p. 90).

Esta dificuldade é também evidenciada na fala de Jairo (EI)

Os maiores desafios eram o público em si. Porque, às vezes, a gente tinha uma turma pequena e uma pessoa faltava. Tudo bem, é normal uma pessoa faltar, só que tu começa a ter problema de andamento quando as pessoas começam a faltar por muito tempo e voltam depois, tipo quando faltam umas cinco aulas. Em cinco aulas tu já adiantou muito conteúdo, até porque a oficina é curta, dura um semestre só. Então, com uma hora por semana, se as pessoas faltarem, é bem complicado. Porque tu vem com uma aula preparada, tu vem [trabalhando] com as pessoas uma seqüência de conteúdo e, de repente, chega um ou dois [alunos] que estão muito atrasados, aí complica. Aí complica! É claro que dá para trabalhar, mas complica. Por tudo o que tu gostaria de fazer como professor, sabe. Às vezes tu está quase chegando no ponto que tu acha que seria o ideal para aquela turma. Tu ficaria satisfeito se, pelo menos eles saíssem aprendendo isso, mas tu não consegue alcançar [alguns objetivos] por causa dessas coisas. Tem algumas pessoas que desistem. Outras pessoas, tu acha que desistiram, mas de repente aparecem. Isso é o que complica. Esse era um dos maiores desafios. (JAIRO, CE, EI, p. 8)

Além destas questões, os entrevistados apontam para dificuldades com relação à articulação entre as oficinas de música do LEM, embora como vimos anteriormente, quando acontecem são positivas. Para Cazuza (EI), entre as oficinas “*não tinha muita articulação. Tinha só quando aconteciam as reuniões e cada um falava da sua oficina, pra mim pelo menos era assim. Tinha também as conversas informais com os colegas, muitas vezes fora [do espaço das oficinas]*” (CE, EI, p. 9). Neste sentido, Luis Antônio (EI) complementa que “*até tentei fazer alguma coisa, mas eu noto que não tem muita articulação*” (CE, EI, p. 20).

Contudo, algunsicineiros ressaltam que buscaram desenvolver articulações com outras oficinas, obtendo resultados positivos, como é o caso de Ana (EI):

A gente até tenta se articular. Uma coisa boa, que acontece todo o final de semestre, é a apresentação do trabalho desenvolvido nas oficinas, quando a gente tenta fazer uma peça em conjunto. Eu acho super importante, principalmente, para eles [oficinandos] sentirem o conjunto também, para eles sentirem que eles fazem parte do todo. O tempo é apertado, os oficineiros não se encontram muito. Quando tu vai ver, são quatro semanas, quatro meses de aulas, sendo que umas não acontecem. É pouco tempo, mas na medida do possível eu tento sempre fazer uma peça com alguma oficina. (ANA, CE, EI, p. 12-13)

Em observação às falas anteriores, as articulações parecem ocorrer a partir das ações dos oficineiros. No entanto, como aponta Alcindo, estas articulações

podem não ocorrer em virtude da falta de comprometimento de alguns oficinados com as oficinas de música. Alcindo (EI) coloca:

A gente tentou juntar, pra apresentar alguma coisa junto com as outras oficinas, mas a gente só não conseguiu apresentar, porque sempre faltava muita gente. Tinha um cara que tinha prova, outro tinha que sair muito cedo, outro tinha compromisso e tal. Mas a gente tentou juntar com outras oficinas. (ALCINDO, CE, EI, p. 15)

A articulação entre as oficinas foi um ponto muito enfatizado pelos entrevistados. Dentre os variados posicionamentos, destaca-se a perspectiva de Joana (EI). A mesma aponta que

[...] a oficina não tem tanto contato com as outras oficinas. Nós, como professores, somos todos licenciandos, e muitos são da mesma turma, muitos se conversam, trocam alguma experiência. Pra saber o que mais ou menos o outro está trabalhando, ou qual que é o estilo de abordagem. Mas a oficina em si não se articula. as oficinas não tem uma articulação tão grande assim. (JOANA, CE, EI, p. 14)

Percebe-se, portanto, que existe uma contradição no que se refere à relação entre osicineiros e as oficinas de música do Programa LEM. Ao mesmo tempo em que sustentam que o trabalho nas oficinas carece de maior articulação, também ressaltam que existem relações de troca de experiências, vivências, conhecimentos e problematizações entre os oficineiros. Ainda que ocorram reuniões mensais entre toda a equipe de trabalho e se tenham apresentações conjuntas entre as oficinas, os oficineiros destacaram que as oficinas não conversam muito entre elas, o que evidencia um paradoxo neste processo.

Outro desafio, apontado em relação ao “Programa LEM: Tocar e Cantar” como um todo, refere-se à necessidade de ampliação de seu espaço, como lugar de construção de conhecimentos. De acordo com Régis (EI)

Eu acho que o Programa LEM deveria sair um pouco dos muros da universidade. Quero dizer, ser ampliado. Eu acho que daria para fazer muito mais. A universidade vive no seu mundo próprio, ela não trabalha o quanto deveria trabalhar para a comunidade. É um centro de excelência, que tem de ser melhor aproveitado. Então, no caso do Programa LEM em si, eu acho que ele deveria ser ampliado. Embora o Programa esteja conseguindo atingir os objetivos, dentro daquilo que o LEM se propõe, eu acho que ele deveria ser ampliado para a comunidade. É possível pensar em formas de o LEM atingir um público maior e, principalmente, um público fora da universidade. Esse é o papel da universidade aqui com seus projetos: atingir e envolver a comunidade. Como centro de excelência, a gente tem que estar junto da comunidade, daqueles que realmente necessitam desses conhecimentos. Porque a gente não vai para a grande maioria? Eu acho que o LEM deveria tomar esse caminho também. Ele deveria ser ampliado,

ele tem que sair dos muros da universidade e tem que ser realizado onde realmente eu acredito que seja o grande objetivo da universidade como um todo. Os projetos tem que ser direcionados para a comunidade, eles não podem mais ficar restritos a alunos professores e funcionários. Eu tenho certeza que, se as oficinas de música e o projeto LEM estivessem dentro de uma escola, isso tudo seria muito mais enriquecedor pra nós como docentes que estão em formação. (RÉGIS, CE, EI, p. 7-8)

A narrativa de Régis aponta para novas problematizações referentes à ampliação da abrangência do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Em seu entendimento, essa possibilidade poderia trazer outras perspectivas para a formação e atuação dos licenciandos em música.

A busca dos licenciandos pelas oficinas de música do Programa LEM ocorreu em função de seus objetivos e interesses em fundamentar seu processo de formação acadêmico-profissional e de desenvolvimento docente. Segundo os relatos dosicineiros, além de permitirem uma complementação em relação à formação docente, as oficinas de música também proporcionaram a construção de conhecimentos, experiências, vivências e reflexões que contribuíram para seu processo formativo, permitindo maior segurança às ações que desenvolvem como professores. Através de práticas educativas flexíveis e abertas, osicineiros salientam a relevância de aprendizagens significativas para seu desenvolvimento profissional. Assim, a experiência docente nas oficinas do LEM permitiu aosicineiros a construção e o desenvolvimento de pressupostos e fundamentos que venham a embasar suas ações docentes e sua formação profissional.

CAPÍTULO 5

5. UM LUGAR: O “PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR” NA FORMAÇÃO DOCENTE

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” se constitui em um espaço compartilhado entre os Cursos de Música - Licenciatura e de Pedagogia da UFSM, no qual as oficinas de música são organizadas a partir da colaboração entre os cursos. Com o objetivo principal de oferecer formação musical e pedagógico-musical aos acadêmicos,icineiros e icinandos, as oficinas de música têm estabelecido diversas relações com a formação de professores.

Neste sentido, as oficinas do Laboratório de Educação Musical se configuram como um espaço, no qual os icineiros possuem liberdade para construir vivências e ações docentes. Por possibilitar discussões pedagógicas e recursos materiais para o desenvolvimento docente, o Programa LEM abrange um espaço de reflexões, aprendizagens, trocas e construção de conhecimentos relativos à docência.

Após analisar as motivações, pressupostos e trajetórias dos icineiros dentro do Programa LEM, busca-se discutir qual o sentido de suas concepções ao reconhecerem o LEM como lugar de formação e desenvolvimento docente. É preciso compreender de que forma este espaço é significado pelos icineiros como lugar, entendendo os sentidos que adquire na construção da docência.

Ao considerar o Programa LEM como um espaço para a formação acadêmico-profissional e para o desenvolvimento docente dos licenciandos, assume-se o pressuposto de que este espaço abriga e potencializa condições e possibilidades para que essa formação ocorra. Contudo, como considera Cunha (2008, p. 184) “o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça”. Nesse sentido, é importante salientar que a existência do espaço garante a possibilidade, as condições, os recursos e a estrutura para a formação e o desenvolvimento profissional, mas não assegura efetivamente sua concretização.

Assim, ao reportar as considerações de Garcia (1999), é possível perceber que a formação docente “tem a ver com a capacidade de formação, assim como

com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (GARCIA, 1999, p. 22). Nesta perspectiva, como visto anteriormente, o espaço é sempre potencial, pois abriga as possibilidades de um processo de formação, mas não garante a sua efetivação, pois esta depende dos significados e formas de engajamento que os indivíduos estabelecem em relação ao espaço.

A existência do espaço do “Programa LEM: Tocar e Cantar” está ligada, portanto, às condições, possibilidades e objetivos que o envolvem, mas também às representações e significações que dele faz a comunidade acadêmica. Para Cunha (2008, p. 184) “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar”.

Ao adquirir sentido, o espaço é legitimado como lugar, sendo definido pela totalidade das relações que lhe conferem significado. Conforme Correa (2008):

Os espaços de formação tendem a criar diferentes características, que são adquiridas inicialmente por seus objetivos concretos e posteriormente tendem a se identificar por determinadas guias provenientes daqueles que passam a fazer parte daquele grupo. (CORREA, 2008, p. 98)

Quanto mais se conhece a respeito de um espaço, menos abstrato e mais dotado de significado este espaço se torna. Por conseguinte, “já não é mais compreendido como espaço e sim como lugar” (FERREIRA, 2007, p. 108).

No capítulo anterior, foi possível constatar que o espaço das oficinas de música do Programa LEM é significado e interpretado de várias maneiras pelosicineiros. Esse contexto de inúmeras relações dos licenciandos em música com a docência, é por eles legitimado efetivamente como um lugar de formação acadêmico-profissional e de desenvolvimento docente.

Ao relatar sua experiência no LEM, Luis Antônio (EI) considera:

[...] pra mim, é o meu espaço, onde eu pude experimentar um monte de coisas, nessa questão de “eu como professor”, é o meu lugar de ver como eu estou progredindo, experimentando tudo que eu acredito como professor, minha forma de ensinar. [...] pra mim foi ótimo. Eu vi meu crescimento. Isso fez eu me sentir bastante professor. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 8)

Em sua narrativa, oicineiro descreve a construção de aprendizados referentes à docência, que foram significativos para o desenvolvimento de sua identidade como professor. Nesta direção, Régis (EI) salienta que

[...] foi uma experiência super boa. Contribuiu bastante, porque me colocou em situações de ensinar. Então me possibilitou refletir perante meu desempenho, perante minha forma de ser professor diante daquelas pessoas. Não só nos aspectos puramente didáticos, mas em todos os aspectos do comportamento de um professor: a forma de se comportar, a assiduidade de horário, o nível de exigência e toda aquela parte com relação ao próprio professor em si. (RÉGIS, CE, EI, p. 9)

Para Régis, é perceptível a significação que as oficinas de música lhe proporcionaram em relação a sua docência, pois estas possibilitaram a compreensão de aspectos que o constituem como professor. Em um mesmo sentido, Joana (EI) aponta que

O LEM é importante até para criar essa concepção que tu tem como professor, a tua identidade, as tuas idéias que vão guiar a tua prática [...] acho que é isso, destacar a importância da oficina num papel prático, de construir mesmo esse jeito de se ver como professor, de agir como professor, de falar como professor, de buscar como professor, de buscar entender o aluno. (JOANA, CE, EI, p. 15)

A partir de suas falas, osicineiros se reconhecem protagonistas de seu processo de desenvolvimento profissional, criam expectativas e estabelecem representações sobre sua construção como professores, evidenciando o quão marcantes foram suas experiências de formação docente nas oficinas de música do LEM.

As significativas experiências de formação docente constituem e legitimam os lugares nos quais elas ocorrem. Cunha (2008, p. 474) considera que “essas mobilizam os sujeitos na sua totalidade, incluindo razão, emoção, historicidade, e cultura”. Nesta perspectiva, o lugar é a localização contextual dos significados dos licenciandos. Constitui-se, pois, através da representação que oicineiro faz acerca de sua participação nas oficinas de música do Programa LEM, ao identificar-se como docente e mobilizar ações práticas e reflexivas inerentes a ela. Nas palavras de Joana (EG) “*é bem aquilo que a gente estava falando, de significar o nosso aprendizado. Isso acontece muito no LEM*” (CE, EG, p. 11), pois é um lugar onde os aprendizados docentes são significados pelosicineiros.

A formação docente e profissional extrapola os limites curriculares formais dos cursos de formação de professores, passando a se efetivar em lugares diversificados, favorecendo ao futuro docente situações de contato com múltiplas realidades. Neste sentido, entende-se a complementaridade da formação que os

licenciandos buscam no Programa LEM à sua formação acadêmico-profissional no curso de Música – Licenciatura.

Para Ana (EI), a oportunidade de desenvolver ações docentes nas oficinas de música se traduziu em um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional:

[...] eu enxergo as oficinas como oportunidades. É uma destas oportunidades que tu podes aproveitar para a tua formação, eu enxergo assim. Tanto como ministrante quanto como participante, em algum lugar tu vai usar aquilo que tu aprendeu, e tu vai começar a fazer ligações. Então eu enxergo assim, uma oportunidade que tu tem de se aperfeiçoar em alguma coisa, é uma oportunidade que tu tem de conhecer um pouquinho mais, e isso automaticamente vai contribuir para a tua formação profissional. Na minha formação acrescentou muito. (ANA, CE, EI, p. 10)

As oficinas de música do Programa LEM são lugares que complementam a formação e desenvolvimento docente, para aqueles licenciandos que efetivamente as reconhecem como parte importante de seu processo formativo.

De acordo com Cunha (2008, p. 184) “o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Assim, o lugar de formação e desenvolvimento acadêmico-profissional se estabelece nas representações de significatividade e protagonismo, onde os licenciandos/oficineiros se reconhecem como sujeitos de seu processo de formação, descobrindo-se capazes de construir e desenvolver seus conhecimentos docentes nas relações que estabelecem com as oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Como aborda Régis (EI) sobre o LEM,

[...] pra mim, ele representa uma atividade que tem um fundamento, que é bacana. Abre um espaço para as práticas do licenciando em música. A inserção nesse espaço possibilita estar amadurecendo como educador. Isso te coloca desafios e tudo, para possivelmente ver o que tu tem de conhecimento e construir outros [conhecimentos] em cima disso. É bom pra ti compartilhar contigo mesmo as tuas experiências positivas e negativas, em termos de tu conseguir melhorar o teu entendimento do Curso [de Música – Licenciatura]. Porque no LEM tu coloca tua prática, tu está lá inserido para poder colocar em prática o conhecimento que tu tem, o instrumento que tu toca, todas as coisas teóricas que tu trabalha. É um espaço em que tu está lá, e pode jogar tudo para dentro. É como se fosse um caldeirão. Então, a universidade oferece esses espaços e eu acho que um espaço bem importante pra construir os teus conhecimentos é o LEM. (RÉGIS, CE, EI, p. 5)

O lugar é entendido, portanto, como o espaço onde são materializados processos de formação e desenvolvimento docente. Nesse sentido, o Programa

LEM se constitui um lugar quando o licenciando significa e interpreta suas ações nas oficinas de música. Sobre o LEM, Joana (EI) relata que “[...] *ele me traz sempre esse rememoração e esse processamento de informações. Eu processo, e processo de novo e de novo, eu cruzo com as informações. Aqui é o lugar em que eu posso construir e refazer minha prática*” (CE, EI, p. 8). Para Joana, o LEM é um lugar onde pode construir e (re)significar suas ações como professora, sendo que a participação comoicineira lhe proporciona uma constante reflexão sobre seu desenvolvimento e formação docente.

Conforme Cunha (2008, p. 471), o lugar é o “cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação”. Nesta direção, Jairo (EG) considera,

É legal que o LEM permite isso, é um espaço onde as pessoas se permitem experimentar música. E é um lugar onde tu te permite experimentar e aprender com isso. Se torna significativo isso, [porque aqui] tu pode fazer as coisas acontecerem. É o espaço da oficina. Ela proporciona isso. (JAIRO, CE, EG, p. 17)

Assim, a liberdade de experimentar e descobrir novas possibilidades torna significativas as vivências dosicineiros nas oficinas de música. Para Cazuza (EI), “*foi uma boa experiência, um aprendizado. Eu pude entender o que é uma oficina mesmo. Não era uma aula assim, como tinha as outras aulas. Ali tu pode tentar se libertar mais em sala de aula. Experimentar!*” (CE, EI, p. 9).

As idéias, concepções, significações e representações dosicineiros sobre o LEM é que conferem a este espaço a legitimação de lugar de formação e desenvolvimento docente. Na concepção de Alcindo (EI),

[...] se não tivesse LEM, tem muita coisa que não daria pra fazer. Tudo bem que tem vários espaços onde a gente consegue sentir como é que é dar aula, tem o estágio, tem as práticas educativas, tem projetos. Mas aqui no LEM parece uma salinha diferente. Parece e é! Aqui a gente pode fazer outras coisas, eu me encontrei aqui como professor, na percussão. Eu me achei na percussão. (ALCINDO, CE, EG, p. 8)

Ao reconhecer que “se encontrou” como professor, o licenciando destaca o significado da liberdade que teve nas oficinas de música para seu desenvolvimento docente, salientando que estas lhe trouxeram novas possibilidades profissionais. Conforme Ferreira (2007), o lugar se reveste de uma grande diversidade de

possibilidades, experiências e sentidos para o sujeito que o significa como tal.

Joana (EI), em sua narrativa também ressalta a liberdade para tomar suas decisões como professora no Programa LEM, considerando que este fator representou uma possibilidade de contribuir em seu desenvolvimento profissional.

Eu penso que é um espaço muito importante, justamente, por dar essa oportunidade de trabalhar num espaço que os licenciandos vão ter essa liberdade de decidir. É uma prática da profissão, que nem sempre a gente desenvolve dentro da universidade, a não ser nesse espaço. (JOANA, CE, EI, p. 11)

Nesta perspectiva, Luis Antônio (EI) expõe sobre a autonomia que disponibilizou para desenvolver sua própria proposta de ensino na oficina que ministrou.

Eu vejo que o Programa LEM é um espaço que está de portas abertas pra aceitar um monte de coisas. Eu acho que o único espaço que aceitou essa minha proposta da oficina de construção de instrumentos foi o LEM. Se tu tem uma vontade mesmo, se tu acredita mesmo naquilo, tu tem um lugar onde tu pode trabalhar. Eu notei assim, que tudo o que eu trouxe, eu consegui inserir no LEM facilmente. O LEM me abriu as portas como professor, as coisas foram acontecendo. É isso que eu estava esperando mesmo, pra trabalhar as coisas que eu acredito. Então, pra nós licenciandos, eu consigo ver o Laboratório como o meu mundo mesmo [...] aqui eu pratiquei muito mais coisas que tem a ver com a minha área mesmo. (LUIS ANTÔNIO, CE, EI, p. 9-10)

Oicineiro destaca que seu desenvolvimento docente nas oficinas de música teve grande representatividade para a sua formação acadêmico-profissional, por poder experimentar e construir uma proposta de educação musical na qual realmente acredita. Considera-se parte do Laboratório de Educação Musical, pois o compreende como seu lugar de formação e desenvolvimento docente. Como sugere Cunha (2008, p. 185) “quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós”.

O lugar é preenchido por subjetividades. É desse modo que os espaços se constituem como lugares e “passam a ser dotados de valores e inserem-se na geografia social do grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão [...]” (Lopes, 2007, p. 77). Nesse sentido, Cazuza (EI) considera que a possibilidade de “vivenciar toda essa experiência, me ajudou a pensar assim em seguir essa carreira de professor” (CAZUZA, CE, EI, p. 4). A partir de suas vivências nas

oficinas, a docência passou a fazer parte das aspirações profissionais de Cazusa. Estas experiências tornaram-se representativas para o licenciando, pois este identificou as oficinas como o lugar que lhe permitiu novas possibilidades e efetivamente construiu sua imagem como docente.

Em relação às possibilidades que o lugar das oficinas de música proporcionou aosicineiros, compreende-se que os conhecimentos e aprendizagens, adquiridos através de suas vivências e experiências de formação docente, vão ao encontro das colocações de Cunha (2008). De acordo com a autora, são esses conhecimentos “que fazem diferença na formação dos estudantes, que prendem sua atenção e interesse e demandam desdobramentos valorativos nessa formação” (ibid, p. 474).

Como é possível perceber, o lugar assume uma dimensão humana e subjetiva, como condição de sua existência. É legitimado por “pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades” (CUNHA, 2008, p. 474). Portanto, o lugar é portador de valores culturais e sociais, marcado pela história daqueles que dele fazem parte, neste caso osicineiros do Programa LEM.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” se constitui como lugar de formação docente na medida em que osicineiros, que deste processo se beneficiam, incorporam as experiências como parte significativa das suas vivências e, portanto, fazem também parte do lugar. Passam, assim, a percebê-lo como o seu lugar, atribuindo sentidos ao que vivenciaram nesse lugar, que reconhecem e valorizam. Assim, as experiências que conferem ao LEM a condição de lugar de formação docente, reconhecem nele a qualidade de “local” que faz intermediações de significados com osicineiros em formação e desenvolvimento profissional. Dessa forma, são edificadas diversas relações que possibilitam a construção de sentidos, significados e representações, que determinam o reconhecimento e legitimação do espaço das oficinas de música do Programa LEM como lugar de formação acadêmico-profissional.

O conjunto das falas dos licenciandos entrevistados permite compreender que o lugar de formação e desenvolvimento acadêmico-profissional que se constitui o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, vai além do âmbito das oficinas de música. Isto porque, freqüentemente, sua significação para os licenciandos está vinculada a relação com outros espaços e lugares de sua formação e ação docente, tais como

as atividades informais e não-formais de ensino e, ainda, à formação no Curso de Música – Licenciatura, incluindo os Estágios Supervisionados e Práticas Educativas, mencionados nas falas.

Assim também, os conhecimentos docentes não são imóveis, nem são produzidos no mesmo tempo, lugar e circunstâncias. Eles são formados e transformados na medida em que se constroem. Estão sempre submetidos a novas influências pessoais, sociais e profissionais.

Porquanto, é importante lembrar que nenhum lugar existe sozinho. Existem redes de relações entre os diversos lugares e contextos, nos quais uns atuam com os outros. Assim, os lugares só podem ser compreendidos através das múltiplas relações estabelecidas pelos sujeitos que dão significado a eles, em cada contexto e no seu conjunto.

Quando um lugar é reconhecido politicamente através das redes de relações que estabelece com outros lugares, este adquire novos significados e possibilita a territorialização de determinados aspectos, os quais são responsáveis por manter as interrelações com outros lugares. O território, segundo Lopes (2007, p. 78), abrange “[...] um conjunto de relações sociais que se imbricam e projetam num determinado espaço suas representações, cujas fronteiras se deslocam no espaço-tempo e são prechos de subjetividade em suas manifestações [...]”. Do mesmo modo, compreende os significados, concepções, idéias e valores que os indivíduos, que dele fazem parte, estabelecem através das redes de relações em seu contexto e na relação com outros contextos.

Ao considerar que o Laboratório de Educação Musical tem estabelecido diversas relações na formação acadêmico-profissional de professores, especialmente graduandos do curso de Música – Licenciatura, como foi exposto ao longo desta pesquisa, e também do curso de Pedagogia²⁶ da UFSM, é possível perceber que este lugar, por ser significado e relacionado pelosicineiros a outros contextos, permite a territorialização da formação docente de licenciandos em música.

Logo, a perspectiva de olhar um espaço formativo, o Programa LEM, como lugar de formação, implica considerar as diversas relações que são estabelecidas pelos sujeitos que significam esse lugar nas relações próprias desse contexto e nas

²⁶ Ver Correa (2008), sobre a inserção do “Programa LEM: Tocar e Cantar” no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM.

relações com outros contextos de formação.

Osicineiros, ao reconhecerem e legitimarem o Programa LEM efetivamente como lugar de formação docente e desenvolvimento profissional, conferem significações que ultrapassam os limites físicos próprios do LEM, constituindo diversas relações nesse contexto e no diálogo com outros contextos. Isto ocorre, por exemplo, na relação compartilhada de ações nas oficinas de música (entreicineiros e icinandos; coordenadores das oficinas; coordenador geral) e, nas relações que envolvem os diferentes cursos (articulação entre os cursos de Música – Licenciatura e de Pedagogia), através do Programa LEM.

Portanto, o território constitui o processo de formação docente dos licenciandos/icineiros, que ocorre nas diversas relações de significado entre os lugares, nos quais esta formação se estabelece e legitima. Assim, o Programa LEM como um lugar de formação, é parte de um contexto maior: o território da formação docente dos icineiros.

Considerando-se lugar de construção social, estabelecido através das relações com outros contextos, o território é permeado por significados, representações e intencionalidades, abrangendo uma rede de concepções, ações e idéias que são preponderantes no confronto entre os fatores que estão presentes em seu contexto. Durante o processo de formação docente do professor de música, existem vários lugares que, nas suas interrelações, acabam por constituírem-se no território formativo deste sujeito.

Como considera Lopes (2007), o território é um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo que estabelece seu poder frente a outro, apropriando-se do espaço como forma de sua projeção e expressão. Cunha (2008, p. 185) salienta que “o território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades”, pois ao ocuparmos os lugares, fazemos determinadas escolhas que conferem significação aos espaços.

Dessa forma, não é correto considerar-se o LEM como um território de formação docente, mas sim como um lugar que, na interrelação com outros lugares, permite a territorialização da formação e desenvolvimento docente dos icineiros.

Para Cunha (2008), um território possui certa estabilidade, sendo que a alteração de suas fronteiras demanda profundas mudanças e é sempre resultado da ação de dispositivos de poder. Como exemplo de lugar que, por si só, se constitui em território de formação docente, pode-se citar os cursos de graduação da UFSM.

A alteração, modificação ou mesmo anulação desses territórios, requer grandes mudanças legais, políticas e institucionais, o que não é o caso do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Nessa direção, o Programa LEM se constitui como lugar de formação acadêmico-profissional que impulsiona a formação docente e desenvolvimento profissional. Além da significação e importância que estabelece, tanto para osicineiros, quanto para os ofcinandos, abrange um reconhecimento da instituição por parte do curso de Música – Licenciatura e do curso de Pedagogia, por abarcar membros do corpo docente destes cursos, na função da orientação e coordenação das oficinas de música. O aporte institucional da UFSM, ainda é perceptível através do fomento dos projetos que fazem parte do Laboratório de Educação Musical.

A legitimação de um lugar de formação docente decorre ainda “do tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas” (CUNHA, 2008, p. 186). Sobre isso, cabe recordar, como exposto no subitem 2.2 – *Oficinas do Laboratório de Educação Musical*, que o número de oficineiros tem aumentado significativamente ao longo dos anos, chegando a quatorze oficineiros no primeiro semestre do ano de 2009.

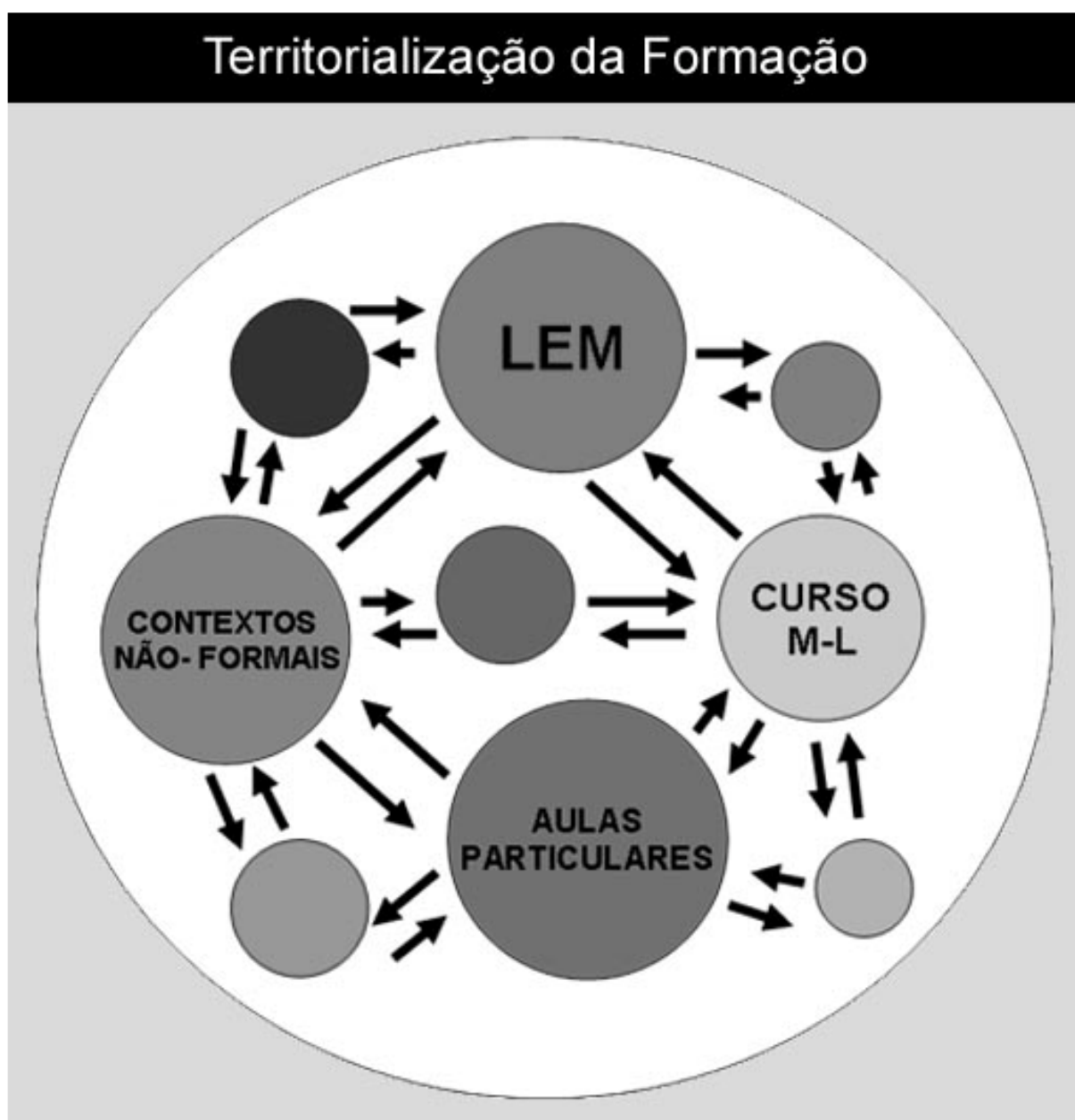
Esta perspectiva evidencia-se também na narrativa de Ana (EG), ao comentar sobre o crescimento do número de oficineiros que tem participado das oficinas de música, quando se encontram ainda nos primeiros semestres de graduação:

O que chama atenção nesse grupo de oficineiros, que entrou agora nesse semestre, no início do ano, é que tem muita gente participando das atividades do LEM. Mas tem muita gente mesmo! Desde o segundo semestre, tem muita gente envolvida. Coisa que nós fomos entrar aqui no LEM, quando já estávamos na metade do Curso. (ANA, CE, EG, p. 12)

Nesse sentido, percebe-se que há uma continuidade, em sentido mais longitudinal, em relação ao trabalho e às vivências nas oficinas de música, tanto por parte dos oficineiros que estão atualmente no Programa LEM, quanto por parte de alguns sujeitos desta pesquisa, como é o caso de Joana e Luis Antônio, que continuam até hoje em atuação no LEM.

Em síntese, as oficinas de música denotam um duplo movimento no processo formativo dos licenciandos que participam comoicineiros, pois estão relacionadas à sua formação inicial / acadêmico-profissional, mas também a uma perspectiva de continuidade dessa formação, para aquelesicineiros que se mantêm atuando no “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Portanto, o espaço das oficinas de música do Laboratório de Educação Musical se transforma em lugar, quando os licenciandos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar, por sua vez, permite a territorialização da formação docente na medida em que osicineiros estabelecem relações formativas com outros contextos de formação.

Figura 2 – Territorialização da formação dos licenciandos em música



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investiguei as repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar” para a formação inicial e desenvolvimento docente dos licenciandos/oficineiros. A partir das falas dos oficinairos, foi possível reconhecer a legitimidade e consistência de suas vivências formativas como professores de música no Programa LEM, analisando-as do ponto de vista de suas perspectivas, dos seus olhares e dos seus significados. Nesse sentido, as reflexões dos oficinairos foram marcadas pela diversidade de pontos de vista e pelas diferentes formas de compreender e interpretar sua trajetória de formação acadêmico-profissional, destacando pontos de sua participação nas oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Os significados presentes nas falas dos licenciandos, são responsáveis pelas compreensões que estabelecem acerca das oficinas de música. Estes significados abrangem a base das relações e dos conhecimentos que, como futuros professores de música, constroem no seu desenvolvimento e processo formativo. Assim, as significações constituíram-se e deram sentido à sua formação docente e ao seu desenvolvimento profissional. Por isso, destaca-se a relevância de considerar as perspectivas dos oficinairos no contexto das oficinas do Programa LEM.

A análise e interpretação das falas dos oficinairos sobre seu desenvolvimento nas oficinas de música permitiu observar que a formação docente é constituída por diversas dimensões, pessoais, sociais e culturais, sendo que está relacionada a construção, desenvolvimento e ampliação de conhecimentos. Este processo relaciona-se a fatores referentes às pretensões e às motivações que o licenciando estabelece para a sua formação.

Nessa perspectiva, tornou-se necessário conhecer os objetivos dos licenciandos em música ao participarem como oficinairos no Programa LEM. Isso permitiu que fossem destacados alguns temas sobre suas motivações ao ingressarem nas oficinas de música, os quais, vistos de forma articulada, revelaram relações que caracterizam seus processos de formação docente e de desenvolvimento profissional.

Os objetivos destacados pelos oficinairos da pesquisa referem-se, principalmente, a aspectos que envolveram a busca por maiores conhecimentos

sobre a profissão de professor. Esta procura ocorreu em virtude da possibilidade de realizar ações docentes que proporcionassem autonomia frente à prática de ensino, contribuindo, assim, para sua formação profissional.

As ações nas oficinas de música possibilitaram o desenvolvimento pedagógico-musical dosicineiros, que buscam ampliar sua formação na e para a docência por meio de vivências relacionadas à realização de práticas educativas. A partir disso, percebe-se que os licenciandos significam seu desenvolvimento docente em função de fatores relativos a sua formação acadêmico-profissional e à atuação como professores de música, destacando a importância dessa articulação.

Outro aspecto destacado como motivação para participar das oficinas de música refere-se à identificação com a proposta de trabalho da oficina e à necessidade de construir e potencializar conhecimentos que estivessem relacionados às ações e interesses dosicineiros em relação a sua formação profissional. Dessa forma, as oficinas de música são importantes meios para os futuros professores desenvolverem outras experiências de ensino, complementares àquelas realizadas ao longo de sua formação no curso de Música – Licenciatura.

A necessidade de adquirir maior segurança para realizar atividades de docência também foi apontada como fator que motivou o envolvimento dos licenciandos com o Programa LEM. Relacionado a este aspecto, está a busca por experiências significativas de ensino, capazes de mobilizar conhecimentos e competências importantes para o desenvolvimento das atividades que os licenciandos desenvolvem como professores, que venham a possibilitar maior estabilidade e segurança para suas práticas.

A busca por uma formação capaz de abarcar conhecimentos e habilidades direcionadas aos conteúdos de ensino e às formas de ensinar também foi apontada pelosicineiros como uma das razões que os motivaram a participar do Programa LEM. Estes aspectos estão relacionados à busca por experiências que venham a embasar e a fundamentar o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem.

Alguns dosicineiros destacaram que o que os estimulou a participarem do Programa LEM foi a oportunidade de desenvolverem suas próprias propostas de trabalho, com base em pesquisas pessoais e interesses formativos. Estas propostas advêm de suas experiências na graduação e de vivências em outros espaços educativos e culturais. Além destes, as experiências com ensino de música

anteriores à graduação, influenciaram as escolhas dos licenciandos com relação à sua formação e à sua inserção nos espaços em que essa formação se desenvolve. Assim, os objetivos dessa inserção nas oficinas de música, também apontam para fatores atrelados à experiência pessoal dosicineiros e às relações que estabelecem com a docência.

Em observância aos objetivos dosicineiros, fica evidente a necessidade de fundamentação de seu processo de formação acadêmico-profissional e desenvolvimento docente através de suas práticas. A busca por maior segurança e experiência como professor nas oficinas de música, está relacionada à construção de conhecimentos pedagógico-musicais, através de ações abertas e flexíveis, nas quais o processo de aprendizado da profissão torna-se significativo. Estas ações são relevantes na constituição da identidade profissional dosicineiros como professores e, por muitas vezes, complementam as atividades curriculares que realizam ao longo da graduação.

Outro objetivo dessa investigação foi analisar as relações que os licenciandos estabelecem entre as oficinas de música, a formação inicial e o desenvolvimento docente, o que proporcionou à pesquisa falas sobre a realização de um trabalho compartilhado e comprometido com sua formação docente, no qual osicineiros conferiram grande relevância a autonomia de que disponibilizaram para suas ações nas oficinas.

As oficinas de música do LEM podem ser consideradas como uma oportunidade para que os licenciandos em música possam construir conhecimentos relativos à docência. Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que estes sujeitos sentiram-se melhor preparados como docentes, quando passaram a atuar comoicineiros no “Programa LEM: Tocar e Cantar”, o que lhes permitiu maior segurança ao desenvolverem suas ações como professores de música.

É importante ressaltar que osicineiros manifestaram em suas falas o quanto a vivência docente nas oficinas de música foi representativa, principalmente, no que se relaciona ao desenvolvimento de um trabalho com grande autonomia e flexibilidade e também à construção de uma identidade como professor.

A respeito da autonomia em desenvolver suas ações nas oficinas, os entrevistados consideram que foi possível experimentar novas possibilidades de ensino e aprofundar seus conhecimentos docentes. A liberdade para criar, conhecer, refletir e problematizar sobre sua construção como professores proporcionou com

que as vivências no LEM fossem internalizadas e se tornassem representativas para sua formação profissional.

A partir dos relatos dosicineiros, foi perceptível a grande importância conferida às oficinas do LEM, no que tange seu desenvolvimento profissional. As experiências nas oficinas de música ocorreram em um ambiente criativo, no qual os licenciandos puderam experimentar variadas formas de planejamento e ações docentes relacionadas aos seus interesses como professores. Nesse sentido, osicineiros reconheceram no LEM, seu caráter de laboratório de formação e desenvolvimento docente, um lugar de formação.

Portanto, o Programa LEM se configura como um lugar no qual as aprendizagens tornam-se significativas para os licenciandos. Conforme seus relatos o envolvimento com o LEM lhes proporcionou a possibilidade de “se verem como professores” e de “sentirem-se professores”.

Nas oficinas de música muitas perspectivas com relação à docência emergiram e se transformaram a partir das vivências dosicineiros, permitindo novas possibilidades profissionais, construídas nas relações que estabeleceram através das ações e reflexões sobre os seus processos de formação e de desenvolvimento profissional. Assim, as oficinas propiciaram aosicineiros a construção de diversas concepções referentes ao “ser professor”. Tais concepções relacionam-se a aspectos que envolvem as responsabilidades que o docente deve assumir, o reconhecimento social da condição de professor, a identidade que é assumida pelos licenciandos e as formas de conceber a docência.

O Laboratório de Educação Musical é um lugar no qual existem diversas idéias e concepções acerca da docência. Desse modo, as relações entre as oficinas de música e a formação docente também ocorrem através das trocas de experiências, conhecimentos e vivências dosicineiros. Nesse lugar de construção da docência osicineiros encontram inúmeras possibilidades de problematização e reflexão que convergem para aspirações e interesses comuns, compartilhados através das vivências e relações dialógicas que estabelecem nas oficinas de música.

Do mesmo modo, as reflexões e trocas também ocorrem através do diálogo que osicineiros estabeleceram entre as experiências nas oficinas do LEM e as vivências em outros espaços de formação e atuação. Essa complementaridade entre os conhecimentos construídos nas oficinas de música, nas atividades curriculares do curso e em outros espaços formativos, é imprescindível para a sua formação

docente e seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o LEM representou para osicineiros uma possibilidade de construir e de ampliar seus conhecimentos docentes através das ações pedagógico-musicais desenvolvidas nas oficinas. Neste lugar foi possível construir aprendizagens significativas com autonomia e segurança, através de uma formação sustentada na prática e embasada nos conhecimentos e saberes apropriados pelos licenciandos ao longo de seus processos de formação como professor.

Ao mesmo tempo em que osicineiros dispõem de autonomia para o desenvolvimento de suas ações nas oficinas de música, são orientados pelos professores que coordenam e organizam esse trabalho. Nesse sentido, o processo de construção da docência vivenciado pelosicineiros também ocorre através das discussões e reflexões suscitadas nas reuniões realizadas com toda a equipe que faz parte do “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Quanto aos pressupostos que fundamentam o desenvolvimento da docência nas oficinas de música, vários foram os aspectos que os licenciandos destacaram como mediadores de suas ações. Dentre estes, o domínio dos conhecimentos específicos da área de Música, ou seja, o professor de música necessita de um aporte de conhecimentos musicais que sustentem as especificidades que demandam suas práticas docentes.

Além dos conhecimentos musicais, outros aspectos relevantes referem-se à importância dos conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais. Osicineiros ressaltaram que a fundamentação do professor necessita abarcar o domínio de princípios norteadores dos processos de orientação, explicação e decisão, aliados, ainda, aos conhecimentos voltados a situações de práticas de ensino, sobretudo, ao planejamento, a reflexão e a avaliação sobre o que está sendo realizado e sobre o desenvolvimento dos alunosicineiros. Nesse sentido, o professor precisa saber articular saberes “sobre”, “para” e “nas” ações docentes.

Nas falas dos entrevistados, emergiram também concepções acerca da utilização de metodologias, modelos e propostas de ensino. Estes são tomados por alguns dosicineiros como orientações ao desenvolvimento de suas práticas nas oficinas. Entretanto, tais modelos de ensino não se atêm exclusivamente a métodos e propostas, pois, muitas vezes, fundamentam-se em exemplos de professores que estiveram presentes ao longo de suas vivências como alunos. As referências aos modelos vivenciados pelosicineiros influenciam suas identidades e a construção

de sua personalidade docente, o que reflete nas formas como desenvolvem suas ações nas oficinas de música.

Outra preocupação dosicineiros em relação à realização de suas práticas refere-se ao desenvolvimento de um trabalho conectado às experiências dos alunos, que atenda as necessidades e interesses. Assim, salientaram que as competências do professor de música precisam abranger também a reflexão e a problematização para compreender os anseios e as aspirações que seus alunos possuem com relação à oficina de música.

Dessa forma, oicineiro necessita de uma sensibilidade para promover vivências e experiências significativas, que sejam internalizadas pelos icinados e se transformem em aprendizagens próximas ao seu contexto e realidade. Estes princípios implicam em uma dimensão participativa, na qual exista liberdade e flexibilidade em relação ao processo de realização das ações docentes. Neste processo, também o prazer e a satisfação foram destacados como fatores que devem estar presentes em uma oficina de música.

Com relação aos desafios referentes ao Programa LEM como um todo, os icineiros apontam para algumas dificuldades relativas à oscilação entre o número de icinados que freqüentam o LEM e a articulação entre os diferentes objetivos que estes almejam em relação às oficinas de música. Outros desafios estão vinculados ao desejo de maior articulação entre as oficinas e a ampliação do espaço de abrangência do “Programa LEM: Tocar e Cantar” para além do âmbito da universidade.

Nesta investigação tornou-se perceptível que, durante a trajetória de formação inicial do professor de música, existe a necessidade de um trabalho em diferentes dimensões, da pesquisa, do ensino e da extensão, abrangendo variadas atividades para além daquelas estabelecidas curricularmente. Nesta perspectiva, as falas dos icineiros sobre sua participação nas oficinas do LEM apontam para uma contribuição na construção da identidade do professor de música e para o desenvolvimento de uma formação profissional mais sólida que lhes proporcione segurança na realização de suas ações docentes.

Através das idéias, concepções e significados que os icineiros estabelecem nas oficinas de música, reconhecem no LEM um lugar para sua formação e desenvolvimento como professores. Assim, ao adquirir sentido no

conjunto de relações estabelecidas pelosicineiros, o espaço das oficinas de música é legitimado efetivamente como lugar de desenvolvimento da docência.

Para os licenciandos entrevistados a participação no Programa LEM possibilitou a compreensão de aspectos e características que constituem sua docência. Nesse lugar, reconheceram seu papel fundamental como protagonistas dos processos formativos que vivenciaram ao construir significados sobre suas ações docentes, reconhecendo a representatividade das experiências de ensino nas oficinas de música.

Analisar o espaço formativo do Programa LEM como lugar de formação, através do processo de desenvolvimento docente dosicineiros, implica também o reconhecimento de que estes sujeitos estabelecem diversas relações com outros contextos de formação. As concepções e significações conferidas pelosicineiros sobre sua formação ultrapassam o âmbito do LEM e relacionam-se com outros contextos de formação e atuação docente. Essas relações delimitam e constituem o território formativo dos licenciando/icineiros. Nesse sentido, o lugar de formação e desenvolvimento profissional que representa o Programa LEM é parte importante de um contexto maior, que constitui o território da formação e atuação do futuro professor de música.

Através desse trabalho é possível compreender a importância dos lugares da formação de professores existentes no ensino superior. O “Programa LEM: Tocar e Cantar” se estabelece como um lugar que potencializa a formação e o desenvolvimento profissional, justamente por constituir-se como “o espaço ocupado”, dotado de significados e sentidos, os quais se articulam com as vivências e ações dosicineiros.

Considerando a importância que a formação de professores possui para as áreas de Educação e Educação Musical, espero que este estudo possa contribuir no sentido de valorizar a necessidade da participação e envolvimento dos professores em formação inicial em atividades não curriculares, que proporcionem autonomia e flexibilidade no processo de construção da docência. Ressalta-se, portanto, a relevância de propostas formativas como as do Programa LEM, que oferecem através de um trabalho complementar, outras possibilidades docentes aos licenciandos em música, para além daquelas que são próprias do Curso de graduação, inerentes ao mínimo exigido para a formação de um professor de música.

Por meio dessa pesquisa destaco a possibilidade de que pessoas de diferentes cursos possam se envolver com música, através de um trabalho compartilhado, aberto e flexível, que procura compreender seus objetivos e motivações, a partir da estruturação de propostas e atividades musicais relacionadas às aspirações e ao nível de desenvolvimento que possuem. Cabe também, ressaltar a preocupação dos centros de ensino (CAL; CE) e dos cursos de Música – Licenciatura e de Pedagogia com relação a uma formação musical e cultural de seus alunos, que ocupe seu espaço físico e os recursos que disponibiliza, possibilitando com que diferentes pessoas possam aprender, desenvolver e aprimorar seus conhecimentos musicais e docentes.

Outro aspecto desta pesquisa refere-se à investigação de um trabalho sob o ponto de vista de quem vem realizando-o como oficinairo. Assim, o desenvolvimento da docência nas oficinas de música do LEM é um tema que sempre esteve muito próximo de mim, com o qual venho me envolvendo diretamente. Porém, a compreensão desse tema necessitou de uma sistematização, na qual meu olhar o focalizasse de uma outra forma, ‘com outras lentes’.

Ao final dessa investigação, ressalto, em minhas inquietações, que ainda outros temas podem ser investigados nessa direção, no que se refere: à relação que o curso de Música – Licenciatura e o curso de Pedagogia mantêm com as oficinas do Laboratório de Educação Musical; à percepção dos coordenadores das oficinas em relação à formação e desenvolvimento dos oficinairos e oficinandos; aos conhecimentos que as oficinas proporcionam aos oficinandos sob a perspectiva dos oficinairos, como já apontado por Correa (2008); ao lugar da formação e atuação das oficinas de música nas relações entre outros lugares de formação no território que constitui a docência de professores de música.

Desejo, dessa forma, que a pesquisa possa servir de motivação para a reflexão e problematização sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional, além de instigar outros estudos acerca dessa temática. Compreendo que, a partir dos aspectos que foram abordados, é possível refletir sobre a construção da docência e os significados que este processo deve abarcar para quem o vivencia, tornando-se um fator fundamental para pensar sobre os lugares da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Cristiane Galdino de. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. 2007. 448f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, Martin W; GASKELL, Gerorge. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música**: três estudos de caso. 2000. 190f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM – Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais. **Anais...** Uberlândia, 07-11 de outubro de 2001. p. 50-59.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. In: **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.

_____. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM – A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção. **Anais...** Rio de Janeiro, 18 a 22 de outubro de 2004. p. 208-216

_____. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA AMPED, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.amped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf>. Acesso em 11 abr. 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliane da Costa; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM – Políticas públicas e ações sociais em educação musical. **Anais...** Florianópolis, 21-24 de outubro de 2003. p. 166-170.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; TERRAZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. In: **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 17-32, 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM – Educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade. **Anais...** João Pessoa, 17-20 de outubro de 2006. p. 786-789.

_____. **LEM: Tocar e Cantar.** Relatório PROLICEN 13967– GAP/CE/UFSM. Santa Maria, 2003.

_____. **Programa LEM: Tocar e Cantar.** Relatório PROLICEN 13967– GAP/CE/UFSM. Santa Maria, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antônio. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLZAN, Doris. **Formação de professores:** compartilhando e construindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. da PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 1/2002. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 26 out. 2008.

CAMPOS, Denise Alvares. **Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia**. 1988. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COMARÚ, Patrícia do Amaral. Desenvolvimento profissional docente na educação superior: repensando concepções significativas à docência. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais...** Porto Alegre, 27-30 de abril de 2008. p. 1-9.

CORREA, Aruna Noal. **“Programa LEM: Tocar e Cantar”**: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: novos territórios em educação. In: LUENGO, Josefa Martín (Org.). **Pedagogia libertária: experiências hoje**. São Paulo: Editora Imaginário, 1998. p. 77-172.

CUNHA, Maria Isabel. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Elda. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – livro 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 465-476.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DETONI, Adlai Ralph. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 21-42.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Elda. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – livro 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: história e metodologia**. 2. ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FERREIRA, Sylvana Fernandes. A criança, o espaço e a escola: uma experiência em destaque. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 99-130.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMAÇÃO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Porto: Infopedia, 2003. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=14>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

FURQUIM, Alexandra; SCHWAN, Ivan Carlos; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Oficina de música e sua repercussão na formação continuada de professores. In: XII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL – O ensino de música na educação básica: compromissos e perspectivas. **Anais...** Itajaí, 21-23 de maio de 2009. p. 1-5.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior : um processo que se aprende. In: **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-134, 2004.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

KRAEMER, Rudolf - Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: SOUZA, Jusamara; LUCAS, Maria Elizabeth (Org.). **Em Pauta** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abril/novembro, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

LEM. **Folder de divulgação do Laboratório de Educação Musical**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais...** Porto Alegre, 27-30 de abril de 2008. p. 1-13.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 73-98.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 1995. p. 111-141.
MORALES, Oscar Daniel. Oficina de música – UFSM. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/alternet/music/morales1.html>>. Acesso em 29 mai. 2009.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTA, Graça. A educação musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. In: **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 11-22, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 1995. p. 11-30.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, 2006.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. In: **Revista Educação – UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 11-15, 2004.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 35-43, 2006.

PRESSUPOSTO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Porto: Infopedia, 2003. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=14>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva e MARINHO, Vanildo Mousinho. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM – Educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade. **Anais...** João Pessoa, 17-20 de outubro de 2006. p. 810-814.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GULTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Cátia Rostirolla De Marco. et al. A Pós-Graduação em Educação: um lugar de formação do professor universitário. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais...** Porto Alegre, 27-30 de abril de 2008. p. 1-9.

SILVA, Rita de Cácia Oenning; CORRÊA, Guilherme Carlos. Formação e apreensão de imagens fotográficas. In: FREITAS, Francisco Estigarribia; CORRÊA, Guilherme Carlos. (Org.). **Encontro de educação libertária**: textos. 1. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1998.

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane. **O estudo empírico das Representações Sociais**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 109-145.

STEIN, Marília. **Oficinas de música**: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de porto alegre. 1998. 263f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico: Curso de Música – Licenciatura Plena**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20MUSICA/07%20ESTRATEGIAS%20PEDAGOGICAS.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. et al. Inquietações sobre formação e desenvolvimento profissional docente. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais...** Porto Alegre, 27-30 de abril de 2008. p. 1-9.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O “PROGRAMA LEM TOCAR E CANTAR”: UM ESTUDO SOB A OPTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA VISÃO DE OFICINEIROS LICENCIANDOS EM MÚSICA

Pesquisador responsável: Mestrando Ivan Carlos Schwan

Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 84162784 ou (55) 91120881 (Ivan)

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a) Senhor(a):

1. Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas de ambas as entrevistas deste projeto de forma totalmente **voluntária**.
2. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a estas entrevistas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
3. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
4. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Investigar as representações acerca do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, na visão deicineiros licenciandos em música, sob a ótica da teoria das representações sociais.

Procedimentos. Responder uma entrevista individual e participar de sessão de entrevista em grupo, seguindo um roteiro semi-estruturado de entrevista.

Benefícios. Desenvolvimento de pesquisas acerca da Educação Musical. Maior conhecimento sobre o tema abordado para você, e futuros acadêmicos da Licenciatura em Música/UFSM que venham a participar do “Programa LEM: Tocar e Cantar” e dos envolvidos com este Programa, ou ainda outros cursos de Música e projetos semelhantes que venham a se basear nesta pesquisa.

Riscos. Responder a estas entrevistas não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 29 de outubro de 2008.

Assinatura do sujeito de pesquisa

RG

Eu, Ivan Carlos Schwan, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 29 de outubro de 2008.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: O “PROGRAMA LEM TOCAR E CANTAR”: UM ESTUDO SOB A OPTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA VISÃO DE OFICINEIROS LICENCIANDOS EM MÚSICA

Pesquisadora responsável: Mestrando Ivan Carlos Schwan

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 84162784 ou (55) 91120881 (Ivan)

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

O pesquisador do presente projeto, Ivan Carlos Schwan, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 2770935, se compromete a preservar a privacidade dos entrevistados cujos dados serão coletados através de gravação em áudio de entrevista individual e em áudio e vídeo em sessão de entrevista em grupo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na residência do pesquisador para fins de análise e possíveis verificações sem restrição de tempo, a contar da data de defesa final da dissertação.

Santa Maria, 29 de outubro de 2008.

Ivan Carlos Schwan
RG - 9056813901
Pesquisador responsável

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA INDIVIDUAL

Formação inicial

1. Fale sobre sua formação musical (na escola, fora da escola)
2. Fale sobre sua formação musical na universidade
3. O que é para você a Licenciatura em Música?
4. O que você aprende no curso de Licenciatura em Música?
5. Como você tece relações entre as disciplinas (e projetos nos quais participa) e sua formação como professor de música?
6. Quais ações docentes você desenvolve? Em quais espaços e de que forma (aulas coletivas ou individuais) Fale sobre elas...

“Programa LEM: Tocar e Cantar”

1. O que é (representa) para você o “Programa LEM: Tocar e Cantar”?
2. Como você se aproximou e se inseriu neste programa?
3. Que objetivos você tinha com relação a essa aproximação? (Por que você se inseriu?)
4. Como o Programa LEM tem contribuído com sua formação pedagógico-musical?
5. Como você planeja, desenvolve e analisa suas ações comoicineiro no Programa LEM?
6. Quais pressupostos teóricos e práticos você considera relevantes para sua atuação comoicineiro?
7. Quais os maiores desafios que você enfrenta atuando nas oficinas do Programa?
8. O que, em sua opinião, as oficinas trazem para você?
9. Como vocêalaria de seu trabalho comoicineiro para as pessoas?

Formação e construção da docência nas oficinas de música

1. O que é para você formação docente?
2. O que é para você uma oficina de música?
3. Como as oficinas de música o “Programa LEM: Tocar e Cantar” contribuem para a realização de sua formação docente?
4. Como você pensa essa formação (com relação a como se desenvolve como docente no Programa LEM)?
5. Em que você fundamenta suas percepções, idéias e valores sobre sua formação como educador musical?
6. O que é para você ensinar (por exemplo violão) nas oficinas do LEM?
7. Você se espelha em algum modelo de professor para trabalhar no Programa LEM?
8. Quais são os conhecimentos que você considera importantes na estrutura de uma oficina de música?
9. Como sua oficina se articula com as demais oficinas?
10. Como você descreve seu desenvolvimento profissional a partir da participação comoicineiro para as pessoas?

Outras colocações que achas necessário...

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA EM GRUPO

1 – Formação inicial e Licenciatura em Música

1. O que é a Licenciatura em Música?
2. Quais os aprendizados?
3. Como é a relação das disciplinas com o processo formativo e o desenvolvimento docente?

2 – O “Programa LEM: Tocar e Cantar”

1. O que representou o “Programa LEM: Tocar e Cantar”?
2. Quais as conquistas e desafios dentro do Programa?
3. Como é a articulação entre as oficinas do Programa LEM?

3 – Oficina de música e oficineiro

1. O que significa atuar como oficineiro no Programa LEM?
2. Quais os fundamentos, conhecimentos e competências que consideram importantes para a atuação como oficineiros?
3. Quais as principais características de um oficineiro?

4 – Oficina de musica e formação profissional – ser professor

1. Como o Programa LEM tem contribuído para sua formação e desenvolvimento docente?
2. Quais as relações entre sua formação docente e as oficinas de música do Programa LEM?
3. Como pensam sua formação docente a partir das vivências nas oficinas de música?
4. Quais os principais pressupostos que norteiam a sua formação como educador musical?
5. Do que a ação docente desenvolvida no LEM difere de outras ações docentes desenvolvidas por vocês?