



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

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”:  
UM ESTUDO ACERCA DE SUA INSERÇÃO NO  
PROCESSO MÚSICO-FORMATIVO DE  
UNIDOCENTES DA PEDAGOGIA/UFSM**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ARUNA NOAL CORREA**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

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

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”: UM ESTUDO  
ACERCA DE SUA INSERÇÃO NO PROCESSO MÚSICO-  
FORMATIVO DE UNIDOCENTES DA PEDAGOGIA/UFSM**

**Por**

**ARUNA NOAL CORREA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia R. Bellochio

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2008**

**“PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”: UM ESTUDO  
ACERCA DE SUA INSERÇÃO NO PROCESSO MÚSICO-  
FORMATIVO DE UNIDOCENTES DA PEDAGOGIA/UFSM**

Elaborada por  
**Aruna Noal Correa**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

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

---

**Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz (UFPB)**

---

**Profa. Dra. Luciane Garbosa (UFSM)**

---

**Profa. Dra. Elisete Tomazetti (UFSM)**

Santa Maria, 26 de março de 2008.

***Dedico...***

*A todas que por alguma razão, assim como eu, pensam na formação de professores como algo complexo que constantemente precisa de atualização. Esta busca é necessária e possível ...*

*E principalmente, dedico àquelas que decidiram se formar unidocentes, para fazer suas próprias mudanças cotidianamente junto ao universo escolar. Muitas vezes esta busca é solitária, mas também possível...*

*Às mulheres que perpassam por minha vida e pesquisa: foram instigantes, encantadoras e sutis, assim como toda mulher deve ser!*

*Em especial a minha mãe que me acompanha sempre, mesmo que por distância, servindo de base para minhas edificações e afagando meus sonhos em sua rede protetora de amor incondicional...*

*Agradecer...*

*Palavra valiosa!*

*Que expressa muito do que sentimos...*

*Sobre alguém, sobre algum acontecimento, sobre algum momento...*

*Sobre alguém? Penso que sobre muitas e muitos!*

*Agradeço...*

*Primeiro a algo superior, que guia os pensamentos e as ações, que ampara nos momentos de angústias e incertezas, e que carrega nos braços quando com nossas pernas ou raciocínio já não podemos mais!*

*Depois, às pessoas que caminharam ao meu lado por estes caminhos íngremes! Em especial, aquele que de mãos dadas, me auxiliou a subir pelas vielas mais inseguras, me acariciou quando mais precisava, e me auxiliou quando minha mente já não segurava as rédeas de minhas ações. Alister, é a ti que agradeço! À minha “pãe”, que um pouco pai, um pouco mãe, me chamava atenção para o tempo que se findava e me orientava para que a paciência se perpetuasse entre os recomeços deste caminho! Mãe, te amo por tudo que representas em minha vida! Ao meu amado irmão Sérgio pelos beijos estalados e carinhos que me oferece sempre. Aos meus avós Cândido e Doroti, que mesmo em meio às tempestades, sempre despendiam um olhar de carinho, mesmo sem compreender o quanto isso significa em minha vida! À minha orientadora: Cláudia, nem imaginas o quanto significas! És um pouco de tudo em meio a esta caminhada de erros e acertos! Agradeço-te por seres como és, tão meiga, delicada, e tão intuitiva e condutora, que me fez criar afeição por ti desde o início de nossa relação! Agradeço pela paciência! Aos professores do PPGÉ, pelos momentos de reflexão e conhecimentos construídos no decorrer das disciplinas e reuniões em que estava presente. Em especial, agradeço a Elisete por ter me acolhido sempre! És para mim uma grande pesquisadora, professora e pessoa, te admiro! Luciane, agradeço pelas oportunidades de vivenciar junto a ti a construção de conhecimentos entre os licenciados em Música e junto às professoras das escolas com o Programa SOM. Você é especial por representar uma das parcerias constantes nesta caminhada, agradeço por me acompanhar! Agradeço ainda, à ambas, Elisete e Luciane, por comporem minha banca, pelas contribuições sempre positivas para o meu trabalho! Ao professor Luis Ricardo Queiroz pela prontidão em acolher minha pesquisa e aceitar compor minha banca de avaliação.*

*Às colegas do coração, Monia Kothé e Letícia Buchmann! Obrigada por existirem em minha vida e aceitarem ser minhas amigas nesta caminhada! Mesmo que a distância nos separe, a saudade e as lembranças de nossas conversas estão sempre junto a mim! Monia, que a Constance seja um presente de Deus em tua vida!*

*Ao professor Guilherme Garbosa, pela motivação à minha inserção no mundo da música, a Lucimar Marchi: Luci pelo teu auxílio minha gratidão sempre! Ao Edu Pacheco, grande amigo, à Cândice Lorenzoni, pelas longas conversas ao telefone, à Carol Spanavello, pelas reflexões ao longo de seu mestrado que me instigaram suficientemente, à Sabrina*

*Spanavello, Kelly Werle, Cristiane Reys, pela paciência em adaptar os encontros da pesquisa sobre necessidades formativas musicais aos meus horários!*

*Aos amigos e companheiros do Grupo de pesquisa FAPEM (Alexandra, Ivan, Frankjele,...), pelas reuniões envoltas de reflexão acerca de minha pesquisa!*

*Aos envolvidos no "Programa LEM: Tocar e Cantar", o meu agradecimento por fazerem esse Programa acontecer! Aos colegas/oficinandos da oficina de canto coral "Grupo Vocal CE-Canta" pelos momentos de ensaio em que passamos juntos!*

*Aos colegas da linha de Educação e Artes e demais colegas de mestrado, agradeço pelas reflexões durante as aulas e companheirismo nas andanças por estes caminhos! À Elnara Feller, Andrisa Zanella, Biviane Moro, Mônica Morais, Camila Camillo, pelos momentos de descontração! Fizaram-me infinitamente feliz!*

*Agradeço aos colegas por confiarem a mim e a Sharlene Marins, companhia nestes entremeios, a representação discente junto ao colegiado do PPGE e à Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEx/ GAP/CE, esta experiência foi muito gratificante! Espero ter correspondido, mesmo entre meus horários restritos!*

*Às afinandadas Loreta, Cora, Ane, Flora, Adélia, Ananda, Cibele e Leticia pelo tempo em que passamos juntas e pelas reflexões realizadas acerca deste Programa em nossas vidas!*

*Aos amigos que me fizeram esquecer as preocupações, principalmente nos momentos de descontração das viagens! Rosane, Vanessa, João, Marcela, Aline, Rafael, Ludi, Jaeder, ressalto o meu agradecimento! João, foi importante o empréstimo do computador ao final desta pesquisa!*

*Aos familiares, em especial ao Tio Nery pela preocupação com meus afazeres, incentivo e auxílio nesta minha caminhada como pesquisadora! Às tias, tios, primas, ..., e aos amigos, que de uma maneira ou outra contribuíram para a minha caminhada. À Maria e ao Alcir agradeço a preocupação! Dedéi, obrigada pelos momentos de reflexão, foram esclarecedores em muitas direções!*

*À Beth da coordenação, pela prontidão em auxiliar sempre! E, ainda, com especial atenção, à CAPES pela bolsa concedida neste momento de tantas outras preocupações! E a todos os demais que possa ter esquecido neste momento de finalização da pesquisa!*

*Agradeço...*

*Principalmente porque todos estes contribuíram para minha pesquisa de certa forma, alegrando-me, surpreendendo-me, preocupando-me...*

*Agradeço...*

*Porque todos vocês fizeram para mim, toda a diferença nesta caminhada!*

*Alguns, nos momentos que me encontrava em terreno plano, com toda a minha energia...*

*Outros ao correr pelas descidas deste caminho, me acompanharam em ritmo acelerado...*

*Nas subidas, alguns já não se encontravam junto a mim, mas ao menos mandavam lembranças...*

*E ainda, àqueles poucos que estiveram sempre ali, juntos, de mãos dadas, puderam perceber o quanto eu cresci nestes últimos tempos!*

*Nada que ainda não venha a ser superado, mas tenho que admitir que um passo somente seja dado após o outro!*

***Agradeço!***

## *EPÍGRAFE*

*[...] não estou fazendo a apologia da formação e ação de um “super-professor” pedagogo. Mais do que isto, estou pensando e, trazendo exemplos de como professores não-especialistas podem realizar atividades musicais no cotidiano de suas atividades escolares e como essas transcendem concepções de que o trabalho realizado por estes profissionais da educação é de somente cantar com as crianças.*

*BELLOCHIO, 2000, p. 371.*

## **RESUMO**

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

**“PROGRAMA LEM:TOCAR E CANTAR” : UM ESTUDO ACERCA DE SUA  
INSERÇÃO NO PROCESSO MÚSICO-FORMATIVO DE UNIDOCENTES DA  
PEDAGOGIA/UFSM**

**AUTORA: ARUNA NOAL CORREA  
ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Março de 2008.**

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação e Artes do PPGE/UFSM e ao grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM. Teve como objetivo investigar acerca do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, no formato de oficinas de música, buscando verificar suas contribuições na constituição da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, denominadas oficinas. Especificamente, buscou-se conhecer suas concepções sobre as oficinas de música para o desenvolvimento musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, identificar as contribuições das oficinas de música para o desenvolvimento musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, e ainda, mapear algumas necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unidocência. Como abordagem metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa principalmente em função da análise de contextos e realidades vivenciadas pelas oito oficinas sujeitas da pesquisa. A entrevista semi-estruturada foi o principal instrumento de coleta dos dados, sendo dividida em duas etapas, a primeira em entrevista semi-estruturada individual (EI) e a segunda na realização de uma entrevista em grupo (EG). O referencial teórico foi construído a partir de dois temas: a formação de professores; e a relação entre a unidocência e a educação musical, e oficinas de música, do qual se apresenta um breve relato histórico de sua existência no país bem como a constituição do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, na UFSM. A análise dos dados foi dividida primeiramente num cruzamento entre a relação das oficinas com o Programa, as respectivas oficinas e a formação inicial na Pedagogia e, em seguida, buscou-se tecer relações entre a formação unidocente, a educação musical e a prática educativa escolar desenvolvida pelas oficinas. Como conclusão dessa investigação, apresenta-se o “Programa LEM: Tocar e Cantar” como espaço músico-formativo relevante na formação inicial de professores, contribuindo para que as unidocentes possuam mais alternativas de trabalho e segurança no momento da prática com música na escola. Ainda, aponta-se que iniciativas como essas devem ser incentivadas na formação de unidocente.

**Palavras-chave: educação musical, formação de professores, oficinas de música, unidocência, “Programa LEM: Tocar e Cantar”;**

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

**"PROGRAM LEM: PLAYING AND SINGING": A STUDY ABOUT ITS INSERT IN THE PROCESS OF *UNIDOCENTS* MUSIC-FORMATION IN PEDAGOGY/UFSM**

**AUTHOR: ARUNA NOAL CORREA**  
**SUPERVISOR: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO**  
**Date and Place of Presentation: Santa Maria, March 26, 2008.**

This dissertation is linked to the research line Education the Arts from the PPGE/UFSM and the group of studies and research in Training, Action and Research in Musical Education - FAPEM. Aimed to investigate the "Program LEM: Playing and Singing", in the form of music workshops, seeking to emphasize its contributions in the formation of musical training and teaching-musical by students and former students of Pedagogy/UFSM, which are called up "workshoppers". Specifically, it is sought to know their ideas about the workshops for the musical and pedagogic-musical development of unidocent teachers, identify the contributions of workshops for the musical and pedagogic-musical development of unidocent teachers, and also map the musical and teaching-music training some needs raised to unidocency. As a methodological approach, the qualitative research was chosen mainly on the basis of the analysis of contexts and realities experienced by eight workshopers subjects of the research. A semi-structured interview was the main tool for collecting data, being divided into two stages: the first, a semi-structured individual interview (EI) and the second, with the completion of an interview in a group (EG). The theoretical reference was built from two subjects: the training of teachers, and the relationship between music education and unidocency, and workshops on music, which presents a brief history of its existence in the country as well as the formation of the "Program LEM: Playing and Singing" at UFSM. Data analysis was divided into crossing between the relationship of workshops with the Program, the workshops and training in Pedagogy, and following, it was sought to make up relations between the unidocent training, the musical education, and the educational practice developed by the workshopers. As a conclusion of this research, there is the "Program LEM: Playing and Singing" as a musical training space-relevant in the initial training of teachers, contributing to the unidocents have more alternatives of work and assurance when working with music in school. Still, it is pointed out that initiatives like this should be encouraged in unidocent forming.

**Key-words: music education, training teachers, music workshops, unidocency, "Program LEM: Playing and Singing";**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	– Plano Nacional de Educação
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
PCN	– Parâmetro Curricular Nacional
CNE/CP	– Conselho Nacional de Educação/Comissão Permanente
CCDH	– Comissão de Cidadania e Direitos Humanos
FUNARTE	– Fundação Nacional de Artes
IES	– Instituições de Ensino Superior
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UnB	– Universidade de Brasília
UNESP	– Universidade do Estado de São Paulo
UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UNICRUZ	– Universidade de Cruz Alta
UNISC	– Universidade de Santa Cruz do Sul
FAPEM	– Grupo de estudos e pesquisas em Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.

ABEM	– Associação Brasileira de Educação Musical
ONG	– Organização Não-Governamental
CEASM	– Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
OPG	– Oficinas de Piano em Grupo
CBM	– Conservatório Brasileiro de Música
IVB	– Instituto Villa-Lobos
PROLICEN	– Programa das Licenciaturas
CE	– Centro de Educação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
AUDIMAX	– Auditório do Centro de Educação/UFSM
LAMEN	– Laboratório de Metodologia do Ensino
LEM	– Laboratório de Educação Musical
H/a	– Horas/ aula
EI	– Entrevista Semi-Estruturada Individual
EG	– Entrevista Semi-Estruturada em Grupo
DC	– Diário de Campo
CEn	– Caderno de entrevistas
CD	– Compact disc
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
FIPE	– Fundo de Incentivo à Pesquisa

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - Fotografia 1 do LEM.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 2 - Fotografia 2 do LEM.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 3 - Fotografia 3 do LEM.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 4 - Quadro de funcionamento das oficinas do LEM em 2007 .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro de funcionamento das oficinas do LEM em 2007</b>	
<b>(continuação) .....</b>	<b>72</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>23</b>
1.1 Formação inicial de professores e aproximações ao con - texto da unidocência .....	23
1.2 Necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes .....	32
1.3 Formação em educação musical inicial de professores uni- docentes.....	40
<b>CAPITULO 2</b>	
<b>2. OFICINAS DE MÚSICA .....</b>	<b>45</b>
2.1 Oficinas de música: trajetória histórica no contexto brasi - leiro .....	45
2.2 Oficinas de música no contexto do Laboratório de Educa - ção Musical .....	55
2.3 Oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar” - o contexto de desenvolvimento da pesquisa .....	69

## CAPÍTULO 3

<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 Método .....</b>	<b>74</b>
<b>3.2 Seleção dos participantes .....</b>	<b>77</b>
<b>3.3 As oficinas da pesquisa .....</b>	<b>78</b>
<b>3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados .....</b>	<b>83</b>
<b>3.4.1 Entrevista semi-estruturada .....</b>	<b>83</b>
<b>3.4.1.1 Entrevista Semi-estruturada Individual (EI) .....</b>	<b>85</b>
<b>3.4.1.2 Entrevista Semi-estruturada em Grupo (EG).....</b>	<b>87</b>
<b>3.4.2 Diários de campo .....</b>	<b>89</b>
<b>3.5 Procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>89</b>

## PARTE II - ANÁLISE DOS DADOS

### CAPITULO 4

<b>4. "PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR": "[...] ele é a base, ele é o que organiza, porque não é fazer música por fazer, tem outras condições envolvidas por trás" .....</b>	<b>93</b>
<b>4.1 OFICINAS DE MÚSICA: "[...] a gente tinha muito diálogo, muita brincadeira, sobre as diferentes concepções do que é música" .....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS E NECESSIDADES FORMATIVAS:</b> <i>"É uma coisa que eu não consigo explicar, essa motivação, é aquela vontade de querer aprender mais, aquela vontade de de querer fazer parte, participar!" .....</i>	<b>99</b>
<b>4.1.2 ESPAÇO MÚSICO-FORMATIVO": [...]</b> <i>de fazer música, de pensar sobre música, de refletir a música, de vivenciar a música" .....</i>	<b>103</b>

4.1.3 O CARÁTER FORMATIVO COMPLEMENTAR: "[...] <i>Realmente só aquilo que a gente aprende na disciplina de música é muito, mas ainda é pouco pelo que se tem a aprender para estar trabalhando na escola</i> " .....	109
 <b>CAPITULO 5</b>	
5. UNIDOCÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: "[...] <i>a gente pensa que música não é difícil, mas é difícil, tu tens que pensar, tu tens que criar</i> " .....	118
5.1 ATITUDES DO UNIDOCENTE: "[...] <i>desenvolver a música desde o início da educação infantil para ser uma aprendizagem constante</i> " .....	121
5.2 POSSIBILIDADES E DESAFIOS PRÁTICOS: " <i>Não quero que digam que a professora unidocente vai dar uma aulinha de música, não, eu quero que seja A AULA de música!</i> " .....	128
5.3 O DESEJO DE MUDANÇA DA MÚSICA NA ESCOLA: "[...] <i>não trabalhar a música ou trabalhar um cantar por cantar</i> " .....	141
 CONCLUSÃO .....	150
REFERÊNCIAS .....	162
 APÊNDICES .....	170
APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	171
APÊNDICE B: Termo de confidencialidade .....	172
APÊNDICE C: Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada Individual	173
APÊNDICE D: Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada em Grupo	174

## INTRODUÇÃO

Comecei a pesquisar sobre educação musical em 2004, em um projeto<sup>1</sup> relacionado ao conhecimento prático de estagiários da Licenciatura em Música, o que me permitiu ver a música a partir de nova perspectiva. Neste mesmo ano, comecei a participar da oficina de canto coral que era parte do "Programa LEM: Tocar e Cantar", tendo a frente dos trabalhos a professora Cláudia Bellochio.

---

<sup>1</sup> Projeto denominado "A prática educativa na formação do conhecimento prático do educador musical: oito estudos de caso", realizado interinstitucionalmente entre a UFSM/RS, pólo coordenado pela professora Cláudia Bellochio e o pólo UDESC/SC coordenado pela professora Viviane Beineke, atuei inicialmente como bolsista FIPE e depois como bolsista PIBIC/CNPq no pólo UFSM/RS.

Pesquisar sobre "O Programa LEM: Tocar e Cantar" e suas oficinas de música oferecidas através do Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM partiu de meu interesse e de meu envolvimento como afinandada, professora unidocente e pesquisadora de questões que envolvem a educação musical e a formação de profissionais no curso de Pedagogia, os quais denomino de unidocentes.

Deste modo, a pesquisa envolveu uma situação problema (LAVILLE E DIONNE, 1999) que teve início nas indagações emergidas sobre a formação musical de acadêmicas da Pedagogia na UFSM e de minhas experiências práticas no Curso. Em especial, porque esse Curso proporciona, desde 1984, formação específica para três das quatro áreas das Artes, sendo estas: Música, Artes Visuais e Teatro. Além dessa formação musical na formação inicial, que atualmente é oferecida em duas disciplinas, Educação Musical e Educação Musical para a Infância, de caráter obrigatório, respectivamente nos 6º e 7º semestres, complementarmente, são oferecidas através do Programa LEM oficinas de música que proporcionam formação musical e pedagógico-musical aos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura em Música da UFSM.

Minha participação nas oficinas do LEM se deu entre os anos 2004 e 2008, devendo continuar enquanto possível. Foram momentos vividos intensamente e nos quais me questionava frequentemente sobre a participação das unidocentes nas mesmas. Visto que a formação musical e pedagógico-musical complementar é um dos objetivos principais do "Programa LEM: Tocar e Cantar", em estudo exploratório busquei identificar qual a participação das acadêmicas de Pedagogia/UFSM em suas oficinas. Ao identificar que a maioria dos afinandos era caracterizada por alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, entre outros participantes de diferentes

cursos da instituição, despertou-me a necessidade de investigar o ponto de vista das acadêmicas de Pedagogia sobre esse Programa de formação musical complementar à graduação nesse Curso, pois as oficinas não se caracterizam como uma atividade obrigatória no currículo.

Atualmente, posso estabelecer relações entre os conhecimentos advindos do curso de graduação em Pedagogia com habilitação em Pré-escola, desenvolvidas na disciplina ofertada durante minha formação inicial, que em seu tempo curricular proporcionou-me fundamentos e incentivou-me à busca de novos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Destaco que todos os saberes musicais que construí no contato com essas oficinas foram acrescentados às minhas bases teóricas e práticas.

Paralelamente às minhas participações nas oficinas, minha aproximação ao campo das pesquisas em educação musical no ano de 2004 me expôs às discussões que são efetivadas nesse campo do conhecimento. Aproximei-me então de literaturas específicas da educação musical, entrelaçadas com literaturas da área da Educação.

Passei a buscar referências teóricas que me permitissem dialogar sobre alguma temática que se sobressaísse em relação ao contexto das oficinas de música. No processo de construção do tema de pesquisa, no segundo semestre do ano de 2006, esta começou a ser desenhada, através de um estudo inicial mencionado anteriormente, denominado exploratório ou pré-teste, do qual pude retirar algumas características importantes do contexto do "Programa LEM: Tocar e Cantar".

A delimitação do objeto em estudo ficou mais clara após a realização desse estudo exploratório, com as oficinas do LEM no segundo semestre de 2006. Por

participar das oficinas há cinco anos e ter sido bolsista de pesquisa, sempre estive envolvida diretamente com as reuniões e com a execução desse trabalho, acompanhando o ponto de vista de coordenadores,icineiros e ofcinandos sobre o seu andamento, chamando minha atenção sobre as diferentes perspectivas que estes colocavam durante o processo.

Assim, passei a me questionar sobre inúmeros aspectos de sua efetivação, como: o que estas oficinas conferem ao desenvolvimento musical e pedagógico-musical de professores unidocentes, e quais as carências apontadas quanto a esta formação? Em função do exposto, procurei *investigar as contribuições do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, em seu formato de oficinas de música, na constituição da formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes sob o ponto de vista de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM.*

Objetivei ainda, partindo da narrativa das ofcinandas, *conhecer as suas concepções sobre as oficinas de música para o desenvolvimento musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, identificar as contribuições das oficinas de música para o desenvolvimento musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, e mapear algumas necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unidocência, sob o ponto de vista de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, participantes das oficinas de música.*

Os referenciais teóricos utilizados, relativos aos estudos sobre formação inicial de professores, tiveram base em autores como: García (1999), Marin (1996), Imbernón (2001), e Tardif (2000). Acerca das necessidades formativas, utilizei textos como os de Rodrigues e Esteves (1993); sobre carências, os trabalhos de Heller e Fehér (2002); e sobre formação musical inicial de unidocentes e as oficinas de música no contexto do LEM, pesquisei Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003, 2004,

2007), Figueiredo (2004), Bellochio, Cunha e Pimenta (2003), dentre outros. Sobre a trajetória histórica das oficinas de música no Brasil, baseio-me em Penna (1990), Fernandes (2000) e Fuks (1991,1994).

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa para a pesquisa, pois havia a possibilidade mais ampla e flexível de uma análise da fala/narrativa das participantes da pesquisa. A partir disso, busquei alcançar os objetivos propostos, principalmente compreendendo quais são as contribuições das oficinas de música oferecidas pelo LEM/CE para a formação musical e pedagógico-musical de unidocentes formadas e em formação na UFSM.

Na primeira parte desta dissertação, abordo o referencial teórico-metodológico que sustenta a reflexão teórica da pesquisa. O primeiro capítulo é organizado em uma única parte, subdividida em três subitens. Esse capítulo trata da formação de professores, abrange a formação inicial e traz aproximações ao contexto da unidocência. Logo, exponho sobre a formação inicial em educação musical de professores unidocentes, e depois sobre as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes.

No segundo capítulo, relativo às oficinas de música, organizei a sua trajetória no contexto brasileiro, e em seguida as situei no contexto da Pedagogia/UFSM, com respectiva continuação entre oficinas de música no contexto do Laboratório de Educação Musical e oficinas do "Programa LEM: Tocar e Cantar".

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, sendo caracterizado o método, os participantes da pesquisa, as oficinas participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos que foram utilizados na coleta dos dados e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

A segunda parte dessa dissertação apresenta a análise dos dados, os quais apresento em cada capítulo e sub-capítulo com algumas narrativas das oficinas da pesquisa como epígrafes. No capítulo quatro, apresentei o "Programa LEM: Tocar e Cantar" sob a óptica das oficinas, subdividindo o capítulo em oficinas de música. Para expor sobre as motivações iniciais das oficinas para participar destas, abordo o espaço músico-formativo e o caráter formativo complementar, em função das narrativas das entrevistadas a respeito do Programa LEM.

No quinto capítulo, foi organizada uma relação entre a unicência e a educação musical, na qual se considerou as atitudes do unicente, as possibilidades e desafios práticos do trabalho com música e o desejo de mudança do trabalho com música no espaço escolar. Por fim, apresento os resultados encontrados, expondo algumas considerações finais acerca do realizado e de suas contribuições para a área.

Na investigação, divulgo a trajetória de um Programa de formação musical inserido na formação inicial de professores, partindo do princípio de que outros cursos de licenciatura possam oferecer oficinas de formação em diferentes áreas do conhecimento, visando proporcionar espaço para que sejam conhecidos os pontos de vista de formados no curso de Pedagogia da UFSM sobre os conhecimentos provenientes das oficinas em suas formações. Trata-se de divulgar um trabalho pioneiro de formação musical e pedagógico-musical realizado através de oficinas de música atreladas a laboratório de ensino, com realização colaborativa entre cursos e visando a formação inicial de professores unicentes não-especialistas em música.

Agora, resgato minhas experiências musicais e pedagógico-musicais nesse Programa, e sinto falta dos momentos em que não pude estar presente, dos encontros nas oficinas em ensaios que tive de sacrificar por meu estágio. O tempo é

insignificante quando percebemos o quanto se aprende. O conhecimento, seja ele qual for, teórico ou experiencial, é valioso para aquele que o detém, e como vou expor mais adiante nesta vastidão de encontros e desencontros meus comigo mesma, e com minha orientadora, a experiência só pode ser definida por quem a sente. Assim, convido-vos a conhecer um pouco de mim, com meus escritos, outro pouco, de algumas pessoas que fizeram parte de minha construção como pesquisadora, e ainda, daqueles que compõe o processo músico-formativo que resulta neste grande "Programa LEM: Tocar e Cantar".

## **PARTE I - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

### **CAPÍTULO 1**

#### **1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

##### **1.1 Formação inicial de professores e aproximações ao contexto da unicodência**

No campo da pesquisa educacional sobre formação de professores, discute-se sobre o emprego de um termo específico a ser utilizado para formação<sup>2</sup>. Alguns destes estudos podem ser encontrados em García (1999), o qual tece algumas relações entre as pesquisas de Honoré (1980), Menze (1980), Berbaum (1982), Ferry (1991), Zabalza (1999a), dentre outros.

---

<sup>2</sup> O termo formação, no dicionário Ferreira (2004), é identificado como “1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional [...]” (ibid, p. 242)

Muitas destas discussões estão vinculadas à tradição histórica sobre a formação de professores em diferentes países. Em outros casos, os países adotam terminologias que nem sempre são facilmente traduzidas para o português. García (1999) cita que:

Em países como França e Itália, tal conceito é utilizado para nos referirmos à educação, preparação, ensino, etc., dos professores. No entanto, em países da área anglófona prefere-se o termo educação (Teacher Education), ou o de treino (Teacher Training). Falamos, tanto em linguagem comum como técnica, de **formação** de professores e creio que a escolha deste termo, e não o de educação, ensino ou treino – para não falar em doutrinação – não é por acaso [...] (ibid, p. 18).

Ressalto que devemos pensar no sentido de que, ainda segundo este autor, o conceito utilizado para o termo formação, assim como as demais terminologias que abrangem a área que compreende a educação são passíveis há diferentes compreensões. Sobre o caráter constitutivo da formação de pessoas e consequentemente profissionais, García (1999) aponta que:

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 indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (ibid, p. 21-22).

Isso nos remete a compreender que o processo formativo, construído sob diferentes perspectivas, passa a acontecer nos seres humanos desde muito cedo em suas vidas. O ato de formar e formar-se está vinculado ao acréscimo de conhecimentos, sejam estes quais forem. De acordo com Moita (1992),

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao

modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 1992, p. 115).

Essa autora menciona que os processos formativos são constitutivos da formação de cada indivíduo, e conhecê-los implica identificar cada etapa da vida das pessoas. Aponta ainda, que o processo de formação pode ser identificado como uma dinâmica na qual a identidade das pessoas é construída. Este processo formativo é individual e intransferível, na medida em que o indivíduo ao perceber-se como sujeito, busca interagir no contexto em que se insere, a partir daquilo que ele é ou acredita ser, visando seu desenvolvimento.

Marin (1996), da mesma maneira, defende que,

Um processo de formação profissional, qualquer que seja ele, tem sua história. Há uma gênese e uma evolução num processo de socialização. Há uma historicidade vivida no cotidiano. As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos [...] (ibid, p. 162).

Cada experiência que o indivíduo vivencia, ao ser internalizada, se transforma em conhecimentos que originarão inúmeras aprendizagens em diferentes perspectivas. Assim, ao pesquisar sobre formação de professores, devemos considerar que esta também abrange um processo pessoal e único, uma formação pessoal que é ao mesmo tempo individual e social.

No que condiz a formação profissional, Moita (1992) entende que essa

[...] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, 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 [...] (MOITA, 1992, p. 116).

A formação inicial constitui-se como uma das fases de implementação da identidade profissional das pessoas. A formação de professores de acordo com García (1999), na maioria das vezes, revela um processo de interação entre pessoas, sejam estes formadores ou formandos, que interagem em função de transformações, desenvolvidas geralmente “[...] num contexto organizado e institucional” (ibid, p. 22). Esse encontro de valores, concepções, experiências, conhecimentos, estabelecido durante a formação de professores, entre formandos e formadores, abarca diferentes dimensões nem sempre facilmente perceptíveis.

Segundo Imbernón (2001 p. 58), a formação inicial de professores é um dos processos formativos que definitivamente deve prover as bases necessárias à construção do “[...] conhecimento pedagógico especializado” (ibid, p. 58) necessário ao futuro professor. A formação inicial de professores é um período despendido em uma instituição de ensino superior - IES, investido em construir conhecimentos que serão a base para suas ações pedagógicas.

Esse mesmo autor ainda destaca que a formação inicial de professores deve dotar os futuros docentes “[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve[ndo] capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]” (ibid, p. 60).

O processo de formação inicial de professores foi, ao longo dos anos, modificado pelas exigências da sociedade, agregadas às necessidades decorrentes dos momentos históricos, políticos e sociais de cada época e contextos. Foi associando-se às demandas de formação de profissionais da área da educação, que

este processo começou a ser, de acordo com García (1999, p. 77), organizado por instituições destinadas especialmente a este tipo de formação.

A partir disso, começaram a ser ministrados por profissionais especializados, e principalmente, estruturados a partir de uma matriz curricular que viabiliza uma seqüência dos conteúdos a serem construídos em cada instituição formativa, o que demonstra as peculiaridades de cada instituição.

Podemos observar, segundo esse mesmo autor, que a formação inicial de professores abarca como metas e finalidades “[...] dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências, e atitudes ou disposições [...]” (ibid, p. 81). Ainda complementa que considerar o conteúdo do currículo é importante, “[...] na medida em que nos leva à necessidade de ser um pouco mais concreto quanto às áreas específicas de formação [...]” (ibid, p. 84), buscando assim, dotar os futuros profissionais de um saber-fazer, alicerçado em conhecimentos profissionais, dentre os quais se inserem os psicopedagógicos, de conteúdo, didático do conteúdo, e do contexto (ibid, p. 84-91).

Os conhecimentos, competências e atitudes frente à diversidade cultural, assim como a precaução em saber compreender o que se encontra no currículo oculto do ensino (GARCÍA, 1999, p. 91-92), também são componentes formativos necessários para que o professor atue nas complexas situações de ensino.

A formação inicial resultante dessa união de diferentes conhecimentos ocorre, de acordo com García (1999), por ser um “[...] processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (ibid, p. 19). Por ser um processo construído pelo próprio indivíduo ao visar novos conhecimentos, é importante compreender que a formação inicial não compreende exclusivamente um

processo autônomo (GARCIA, 1999, p. 19), sendo considerado um diferencial da formação inicial, tudo aquilo que os indivíduos trazem de vivência.

Marin (1996, p. 163), seguindo esse raciocínio, defende a necessidade de adoção de um paradigma que se fundamente histórica e socialmente, que venha a embasar os cursos de formação. Isso, em função da valorização das histórias de vida, da identidade de cada futuro educador, de sua constituição enquanto indivíduo, com suas representações sociais de mundo e do que compõe sua cultura, fundamentalmente para subsidiar o desenvolvimento e construção da formação inicial desse profissional.

Dessa forma, podemos entender que a formação inicial envolve os aspectos internalizados relacionados à vida de cada indivíduo, vindo a somar-se à formação profissional acadêmica proposta pelos currículos das instituições de ensino superior que irão qualificar e certificar para o exercício profissional futuro.

Os saberes profissionais, construídos ao longo do processo formativo, podem ser organizados de diferentes maneiras, conforme algumas pesquisas já desenvolvidas. Um exemplo são os estudos desenvolvidos por Tardif (2000), que destaca a temporalidade dos saberes docentes (ibid, p. 13), mencionando que os mesmos são adquiridos através do tempo, são plurais e heterogêneos (ibid, p. 14-15) e, personalizados e situados (ibid, p. 15-16).

A formação inicial de professores unidocentes destinados à docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda segundo o PNE (2001), deve abranger principalmente “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem” (ibid, p. 67), devendo ainda, a formação inicial de

professores unidocentes, combinar aspectos teóricos com as situações práticas reais.

Um espaço de formação inicial do unidocente é o curso de Pedagogia, o qual tem como objetivo que esses futuros professores sejam aptos a formar crianças dos anos iniciais da Educação Básica. De acordo com a resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, deliberada pelo CNE, em seu Art. 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

Ainda, no Art. 5º das Diretrizes acima mencionadas, é citado que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto” a trabalhar de maneira diversificada, tanto em sala de aula, quanto em diferentes campos da educação e do ensino. Bellochio (2000) utiliza o termo unidocência para designar esses profissionais. Termo vinculado a “‘um profissional’ cuja representação é de ser ‘um só’ professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos” (ibid, p. 119). O professor unidocente é um profissional que trabalha integradamente todas as áreas do conhecimento contempladas em cada ano inicial da Educação Básica, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, saliento a importância dos conhecimentos que compõem o currículo de um professor unidocente. A formação inicial de um professor unidocente, que trabalha com crianças de educação infantil e anos iniciais da Educação Básica, abrange diversas áreas do conhecimento, em função da necessidade de

potencializar aos alunos um ensino dinâmico e satisfazer as necessidades/carências de formação vinculadas às crianças e sua educação, previstas por documentos governamentais, tais como LDB, RCNEI e PCN.

No Brasil, ainda que as instituições que oferecem formação inicial de professores analisem criticamente as carências do sistema educativo nacional e as condições escolares e profissionais encontradas pelos futuros professores, a situação que os formandos irão vivenciar em seu dia-a-dia profissional, nem sempre serão as desejadas. O Plano Nacional de Educação - PNE (2001) referenda, entre outros fatores, que

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores tem se tornado pouco eficazes. [...] Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. [...] É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. [...] há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados [...]. (BRASIL, 2001, p. 63-64)

Além disto, Bellochio (2000) entende que ser professor unidocente, “[...] é ser único, devido a “uma grande importância” que a identidade e papel desse profissional representam no processo de escolarização da criança [...]” (ibid, p. 119), visto que esse profissional representa a possibilidade de desenvolvimento de diferentes conhecimentos construídos, entrelaçadamente, durante a infância, em um espaço formal de sala de aula.

A formação de professores unidocentes no curso superior de Pedagogia é apenas uma fase do processo formativo de constituição profissional de um sujeito, pois a formação profissional geral engloba as etapas anteriores ao curso de

graduação e os processos formativos originados em serviço, resultantes da análise crítica da prática educativa.

Partindo das palavras de García (1999), de que “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (ibid, p. 27), podemos entender que a formação inicial de professores unidocentes tem relação com o processo de construção profissional acadêmica e na prática educativa, implicada em atualização profissional constante.

Dentre essas formações, Almeida (2005, p. 16) nos remete ao Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001). Essas diretrizes trazem como possibilidade para a abrangência desta formação complexa de unidocência, a possibilidade de

[...] instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho [...] (BRASIL, 2001, p. 52).

Assim, a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia precisa guiar-se por certos princípios para uma formação profissional mais ampla, abrangendo também atividades extracurriculares, que venham potencializar trabalhos mais amplos e também direcionados a áreas específicas.

Em vista disso, pensar a formação inicial de professores unidocentes de forma global, em que todas as áreas do conhecimento se conectem, tornaria a proposta do curso mais coerente, muito embora isso seja apenas uma perspectiva com relação ao processo formativo de professores unidocentes no curso de Pedagogia.

## 1.2 Necessidades formativas de professores em formação inicial

O estudo sobre necessidades formativas vem sendo realizado há alguns anos em países da Europa, como França e Portugal, principalmente em trabalhos relacionados à formação continuada de professores. Entre os pesquisadores que destacam essa temática, estão Rodrigues (1999), Rodrigues e Esteves (1993) e Roegiers *et al* (1992). Em uma mesma direção, este texto baseia-se em Heller e Fehér (2002) que nos remetem a estudos relativos à idéia de sociedade insatisfeita, geradora de necessidades racionais e irracionais e ao conceito de carecimento.

Inicialmente, em linhas gerais e partindo das leituras realizadas dos autores citados, percebe-se que uma necessidade é proveniente de uma condição na qual os indivíduos se submetem, e por ser contingente (HELLER E FÉHER, 2002, p. 35) essas os fazem caminhar na direção de realizar determinada ação ou não, ou na direção de realizar-se individualmente de alguma maneira. Em relação as representações construídas socialmente, os autores em que baseei esta escrita admitem ser uma necessidade, considerada por um querer ou por uma preferência relativa a alguma condição-chave (sentimental ou racional) e, de maneira ampla, pode estabelecer-se nos indivíduos a partir de inúmeros fatores.

Rodrigues e Esteves (1993) expõem que “[...] o próprio conceito de necessidade está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceite” (ibid, p. 12) e ainda complementam que necessidade é um termo ambíguo,

Na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remeto-nos para a idéia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjectivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente. Nos dicionários comuns pode verificar-se esta duplicidade de registro, ora com uma conotação objectiva e constrangedora, porque inevitável, ora com um significado subjectivo decorrente de um sentir pessoal (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p. 12).

As necessidades, de acordo com Heller e Fehér (2002), podem ser determinadas por ausência de algo na vida das pessoas, podendo

[...] ser descritas como sentimentos conscientes de que “*falta alguma coisa*”. Em conseqüência, o termo “necessidade” não indica um determinado sentimento concreto, mas muitos sentimentos distintos na condição de *assinalar uma falta*. Nem todos os sentimentos podem assinalar uma “falta”, mas muitos, e tão diferentes quanto a fome, a curiosidade, a ansiedade, o amor e inúmeros outros, certamente o fazem. Em sua maioria, as necessidades são sentimentos combinados, chamados “disposições de sentimento”. O sentimento consciente da falta de alguma coisa também é uma motivação: a falta tem de ser preenchida, eliminada (ibid, p. 37-38).

Esses autores defendem a idéia de que esse sentimento de incompletude do ser, causado pelo sentimento de necessidade de alguma coisa, é o que leva os indivíduos a agirem em busca de “preservação” e “expansão” própria. Entretanto, expõem que “o sentimento de que falta alguma coisa não equivale à insatisfação. A insatisfação só pode ser avaliada se o sentimento de que falta alguma coisa é perpetuado ou se intensifica” (ibid, p. 38).

Ao abordar a temática das necessidades, Rodrigues e Esteves (1993) apontam uma hierarquia de cinco necessidades estabelecida por A. H. Maslow, da qual as autoras revelam ser esse um estudo considerado como uma referência para outras pesquisas que abranjam o mesmo tema. De acordo com essa hierarquia, as necessidades podem ser fisiológicas, de segurança, de pertença, de estima e de realização pessoal, “situando-se as duas primeiras categorias no plano da sobrevivência e as restantes reportando-se à vida social” (ibid, p. 13).

As necessidades podem ainda, ser consideradas racionais ou irracionais. Essa classificação foi descrita por Heller e Fehér (2002), que determinam que considerá-las racionais “[...] depende assim da *atribuição social*, das normas e valores sociais” (ibid, p. 38) de determinada sociedade em que se está inserido. E, em geral, são consideradas irracionais quando ela “[...] não pode ser satisfeita por nenhum meio existente ou quando a pessoa sente que falta alguma coisa sem saber no que consiste esta falta e, portanto, sem ter a mínima idéia dos tipos de meios existentes que [a] podem satisfazer [...]” (ibid, p. 39).

As necessidades relacionadas à formação dos indivíduos referem-se, dentro do quadro criado por Maslow em Rodrigues e Esteves (1993), à necessidades pertencentes a questões ligadas à realização social, e estabelecida pelos futuros profissionais. Rodrigues (1999) cita que ao trabalhar com este conceito, foi possível encontrar

[...] uma razoável diversidade de pontos de vista e muita ambigüidade no que se refere ao significado preciso que se atribui à expressão análise de necessidades de formação. Situando-nos no terreno específico da acção formativa podemos interrogar: que fins justificam e legitimam a análise de necessidades? Com que metodologias se faz essa análise? Relativamente a que referencial se determinam as necessidades? Que decisões são esperadas na seqüência de uma análise de necessidades de formação? (ibid, p. 2).

O termo necessidade pode ser remetido a diferentes fatores que nos levam a percebê-la como tal, como é o caso de precisar de algo objetivo (material) ou subjetivo (capacidade, sentimentos) para a realização de uma ação. No entanto, somente temos a capacidade de identificar e distinguir uma necessidade de outras, através daquele que a sente.

O termo necessidade de formação, e conseqüentemente sua definição, admite, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993),

[...] múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos sócio-económicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p. 7).

Considera-se que uma necessidade formativa pode ser tanto uma necessidade absoluta, ou seja, de extrema importância para muitos e imprescindível para a sobrevivência destes, quanto ser proveniente de um único indivíduo e ser importante para a sua satisfação formativa pessoal.

Ao falar sobre as carências dos indivíduos, Heller e Fehér (2002) defendem que

As necessidades são, ou podem ser, informadas pelos possíveis meios de satisfazê-las, mas a satisfação de fato dessas necessidades só estará ao alcance de poucos. Essa é a situação que foi descrita como o abismo entre esperanças e experiências de vida. Contudo, seria demasiado parcial referir-nos apenas a aspirações baseadas nas imagens de poder social, riqueza ou fama, quer dizer, naquelas necessidades que, em inglês, são tipicamente chamadas de “wants” [carências]. Os valores universais de liberdade e vida são universais e gerais precisamente por poderem informar todos os tipos de aspiração relacionados com todos os tipos e formas de interações, instituições e modos de vida humanos definidos como “bens”, “valores”. As relações humanas baseadas na igualdade e no livre e mútuo reconhecimento das pessoas são esses bens; são valores, quer se refiram a relações entre sexos, amigos, sócios ou cidadãos. As necessidades de bens de valor intrínseco não são carências, não podem ser satisfeitas por riqueza, posição ou fama, e sua satisfação exclui o uso do poder contra outros seres humanos. Todas essas aspirações são compreendidas no valor da *autodeterminação*, embora não sejam a ele redutíveis. (ibid, p. 39-40)

Entretanto, as carências tendem a ser mais superficiais do que as necessidades de valor intrínseco produzidas pelos indivíduos que se encontram em formação. As necessidades formativas são determinadas pelo sentimento de incompletude em relação a determinados conhecimentos que não detemos, mais especificamente por limitações em ensinar algo, como o que se refere às necessidades formativas de professores. As sociedades vivem esse desconforto por inúmeras razões, o que também reflete insatisfações tanto no processo formativo

inicial e continuado de professores, quanto no processo educativo e no espaço da escola. Todas as pessoas vivem, de uma maneira ou outra, em função de necessidades.

No que condiz às necessidades formativas profissionais, segundo Roegiers *et al.* (1992), “a análise de necessidades é um instrumento de avaliação, essencial para todo o sistema comprometido com um projeto de formação” (ibid, p. 33). A análise de necessidades de formação aparece em diferentes perspectivas, mas em grande parte voltam-se ao questionamento de sua interpretação e validade.

Foi partindo de necessidades formativas dos professores que, ao longo dos anos, foram possíveis mudanças no plano educacional, e principalmente no que diz respeito à formação de professores. Entretanto, os estudos relativos a essa temática só passaram a ser organizados inicialmente, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 11), no final da década de 1960.

Dos estudos apontados inicialmente, relativos à temática de necessidades formativas de professores, ainda foi possível tomar conhecimento de alguns trabalhos realizados há alguns anos. Segundo Roegiers *et al.* (1992) alguns dos trabalhos precursores dessa temática podem ser conhecidos, como os de Beau (1976), Charlot (1976), Barbier e Lesne (1977), Stufflebeam *et al.* (1980), entre outros.

Desses, a maioria esteve geralmente relacionado à formação contínua, o que remete ao questionamento sobre os motivos pelos quais se manteve por um período significativamente grande a preocupação apenas com as necessidades formativas de professores já atuantes em escolas.

As características das necessidades de formação estão vinculadas a situações que os sujeitos criam, impulsionando formas diferentes de ser, de estar, de

existir. Isso faz com que o ser humano tenda a criar, a partir de sua situação real, uma imagem do ideal para a sua satisfação total, seja como indivíduo que pertença a determinado grupo profissional ou social. É o fato de conviver em uma sociedade que naturalmente classifica ou cria diferenciações entre seus componentes, surgindo assim a necessidade ou ambição, que de acordo com Rodrigues e Esteves (1993) é um conceito “[...] inevitavelmente ligado aos valores” (ibid, p. 13).

Em um primeiro momento, pensar sobre necessidades formativas dos professores unidocentes em formação inicial é importante do ponto de vista educacional, principalmente se ponderarmos suas necessidades formativas. Como exposto anteriormente, carências e necessidades daqueles que se encontram em formação inicial podem ser associadas ao processo formativo destes. Heller e Fehér (2002) apontam no sentido de que

A sociedade insatisfeita caracteriza-se pela *expansão* de carências e necessidades. Vimos que as necessidades são sentimentos e, simultaneamente, forças motivacionais. Nos tempos modernos, essas forças motivacionais surgem como *reivindicações* na arena social e na política. As pessoas necessitadas *reivindicam* a satisfação de suas necessidades. (ibid, p. 40)

As necessidades que não são reivindicadas no espaço formativo inicial de professores podem ser consideradas ausências determinantes para a busca por identificá-las, visto que podem ser condizentes a um número maior de formandos. Os futuros professores detêm necessidades/carências formativas profissionais, pessoais e políticas que podem ser ou se tornar interessantes para o processo formativo.

Porém, é imprescindível considerar que nossa concepção de ser professor não tem início na universidade, e que os conhecimentos didáticos e práticos adquiridos no ensino superior vêm a complementar as bagagens pessoal e

profissional da qual já desfruta aquele que está se graduando. Rodrigues (1999) faz declaração quanto às necessidades formativas de professores vinculadas a formação inicial:

Embora a prática de análise de necessidades de formação suscite críticas e desconfiança (Charlot, 1976; Correia, 1996; 1989), é relativamente fácil acordarmos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos [e, sobretudo, pelos] formandos é uma condição importante da eficácia da formação, que deve haver um ajustamento da formação às necessidades sociais e individuais [muitas vezes opostas ou contraditórias], e que deve existir uma preocupação de rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação (ibid, p. 2).

Pensar na formação inicial de professores, enquanto valoriza-se a análise das necessidades formativas apontadas pelos formandos, parece ser coerente com a melhoria da formação voltada aos profissionais da educação. Uma preocupação dessa proporção, principalmente no Brasil, mesmo que vagarosamente, deve acompanhar as modificações já estabelecidas, visando um *continuum* de seu desenvolvimento enquanto formação inicial.

Ainda é importante que se estabeleçam níveis de adequação às necessidades preexistentes ou apontadas nas instituições tanto pelo corpo discente, como também pelo seu corpo docente. Ou seja, as necessidades levantadas pelos formadores, provocam, a partir de uma visão mais ampla das dificuldades enfrentadas em toda a instituição, segundo Pacheco (1995), uma “[...] flexibilidade ajustada às suas necessidades individuais, dos seus alunos e do contexto docente” (ibid, p. 61).

A visão do formador acerca das necessidades formativas de seus alunos pode abarcar inúmeros aspectos referentes a um ponto de vista mais maduro no que condiz às necessidades/carências referentes à formação profissional provenientes de suas experiências em diferentes turmas de graduação. Além disso, uma

instituição formadora abrange diferentes co-participações, como, por exemplo, o espaço do currículo, que pode se orientar pelo querer dos alunos e por algumas orientações dos professores, que podem reconhecer essas necessidades formativas.

Diferentes são as perspectivas a serem consideradas no momento de pensar sobre as necessidades formativas. Além da visão do professor formador, a de se considerar, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), que esta análise, “[...] como uma etapa do processo pedagógico da formação, [...] pode centrar-se no formando, visando ‘abrir horizontes’ para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações” (ibid, p. 11), o que se sobrepõe à responsabilidade exercida pela instituição.

É valioso analisar as necessidades formativas que vão emergindo no processo de formação inicial de professores. Muito embora algumas necessidades formativas possam estar camufladas entre outras consideradas menos urgentes, tornando-a imperceptível se a análise não for minuciosa. É necessário que, ao analisar as necessidades formativas, sejam realizadas interpretações e manifestado um conhecimento do contexto em que se está inserido.

Rodrigues e Esteves (1993) apontam sobre as necessidades, que “ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam” (ibid, p. 21), o que nos faz crer na relevância de se conhecer a opinião dos formandos sobre a formação recebida. Mesmo porque, através das perspectivas de diferentes envolvidos no processo de formação, é possível que se obtenham resultados importantes. De acordo com o que estas autoras apontam, as necessidades desta natureza emergem em função de “[...] definir objectivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais” (ibid, p. 21).

Partindo dessas concepções acerca das necessidades formativas, vale ressaltar que as mesmas são semelhantes aos processos de formação, na medida em que "elas são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças" (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p. 13) e sugerem "[...] que uma insatisfação geral atue como uma vigorosa força motivacional na reprodução das sociedades [...]" (HELLER E FEHÉR, 2002, p. 29). Isso faz com que as pessoas busquem, consumam e se formem sempre mais, em função de alcançar algo que estará sempre incompleto, inacabado.

### **1.3 Formação musical inicial de professores unidocentes**

Com relação à sua formação, o professor unidocente historicamente vem sendo formado a partir de um currículo diversificado no que se refere aos conteúdos que deve contemplar esta formação inicial. Já em 1996 Brzezinski alertava que "o problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje polemizado [...]" (ibid, p. 72) por questões básicas. E complementa que no Brasil, a Pedagogia, enquanto curso de graduação, ainda é "[...] desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins" (ibid, p. 72).

Sobre a formação do unidocente, mais especificamente à sua formação musical inicial, Bellochio (2001) destaca que "no curso de Pedagogia/UFSM, desde o ano de 1984, foi inserida no currículo uma disciplina denominada Metodologia do Ensino da Música, cuja carga horária total [era] de 90h, 60h/a de atividades teóricas e 30 h/a de atividades práticas" (ibid, p. 19).

No ano de 2003, após uma reformulação curricular no curso de Pedagogia/UFSM, a carga horária dessa disciplina, foi dividida em duas disciplinas, Educação Musical I e Educação Musical II, cada uma com 45h. Em 2008 as disciplinas são divididas em Educação Musical, com 60h, e Educação Musical para a Infância, com 30h, ambas obrigatórias na matriz curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/UFSM.

A história de inserção da disciplina de Música na Pedagogia/UFSM (currículo de 1984) foi objeto de estudo monográfico de Oesterreich (2008). A preocupação em formar musicalmente o futuro professor unidocente nos cursos de Pedagogia, na maioria das vezes esteve presente em debates de eventos da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (BELLOCHIO, 2001) e de eventos da área de Educação em geral. Entretanto, é importante que esses cursos passem a contemplar em seus currículos, a educação musical, efetivamente.

Alguns pesquisadores da relação entre educação musical e professores unidocentes vêm questionando a formação musical desses profissionais. Isso tem conduzido a algumas preocupações, como Bellochio (2005) expõe, "realmente, na prática das professoras de anos iniciais do ensino fundamental, parece não estarem claras as funções e os significados desse campo do conhecimento" (ibid, p. 201) junto ao ensino escolar. Hentschke e Del Ben (2003) falam da importância de se trabalhar a música na escola, assumindo que isso

[...] é importante para a educação musical escolar, seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de artes e/ou de música, [para que esse] tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura (HENTSCHE E DEL BEN, 2003, p. 181).

Não há uma forma exata, uma única metodologia para a formação musical de professores e para o ensino de música. Souza *et al.* (2002) entendem que é necessário "[...] uma orientação da área que inclui tanto o professor especialista como o professor [unidocente]" (ibid, 2002, p. 20) no trabalho com música na escola. Esta orientação é caracterizada pelas autoras como "[...] solução emergencial, diante do escasso número de professores especialistas em música atuando nas escolas, e uma possibilidade de potencializar [...] o trabalho colaborativo [...]" (ibid, p. 20-21). De acordo com Figueiredo (2004),

Embora se pretenda que o professor [unidocente] seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais (ibid, p. 56).

Esta formação deficitária, como expõe Bellochio (2004), tem "[...] propiciado a formação de profissionais com dificuldades de compreender o significado que verdadeiramente a educação musical deve ter no espaço da Escola, atribuindo-lhe inúmeras funções [...]" (ibid, 166-167). A formação musical inicial nos cursos de Pedagogia deve "[...] promover práticas educativas em música que [potencializem] a interação dos educandos com novas formas de "fazeres musicais" diferentes daquelas com que os mesmos estão habituados cotidianamente" (ibid, p. 167).

Sobre a formação musical inicial do unidocente, Bellochio (2004), complementa

[...] que não existe um modelo único de educação musical, e, portanto, não temos uma única linha para formar musicalmente os professores. Todavia, [pensa] ser relevante destacar que, no contexto da formação em educação musical de professores na Pedagogia, a formação implica em, no mínimo, uma dupla dimensão (BELLOCHIO, 2004, p. 209).

Essa dupla dimensão referida pela autora implica na compreensão de pressupostos teóricos e práticos necessários a formação musical inicial do unidocente, sendo estes a formação musical e a formação pedagógico-musical. Assim, respectivamente, de acordo com Bellochio (2004), a formação musical do professor é a “[...] formação técnica e musicológica. O professor precisa saber fazer e conhecer o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais” (ibid, p. 209). Ou seja, é a construção de conhecimentos associados ao aprendizado da música, da teoria, da história, de instrumentos musicais, etc.

A segunda dimensão volta-se à formação do conhecimento pedagógico-musical, que esta mesma autora expõe como

[...] 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 (ibid, p. 209).

Esse último conhecimento está relacionado às formas como se ensina música. Assim, não basta deter conhecimentos musicais, é essencial que o professor unidocente saiba como ensinar música, como trabalhar esses conhecimentos com as crianças dos anos iniciais da educação básica, considerando os seus diferentes níveis de conhecimento e de aprendizado, suas culturas e relações com a música.

E, finalmente, a formação musical inicial do unidocente deve possibilitar que este se posicione de maneira crítica perante a música, principalmente a veiculada pela mídia, e que ele, segundo Bellochio (2004),

[...] saiba compreender a finalidade de sua atuação com esse campo do conhecimento articulando essa área na totalidade dos demais campos dos saberes que alicerçam sua atividade unidocente. A formação musical de

professores unidocentes não pode ser resumida ao aprendizado de canções, de leitura e escrita musical tradicional. Não pode ser minimizada ao falar sobre a importância da música para o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Todavia, não se trata de negar que esses aprendizados são importantes (BELLOCHIO, 2004, p. 209).

Desse modo, a formação musical inicial durante o curso de Pedagogia deve proporcionar ao unidocente uma visão mais coerente sobre o ensino de música nas escolas e o desenvolvimento de alternativas práticas que viabilizem que a música seja trabalhada dentro das possibilidades críticas e reflexivas do professor dos primeiros anos de escolarização.

## **CAPITULO 2**

### **2. OFICINA DE MÚSICA**

#### **2.1 Oficina de música: trajetória histórica no contexto brasileiro**

A trajetória da oficina de música no país esteve conectada, segundo Penna (1990), “[...] às correntes da música contemporânea” (ibid, p. 70), que possibilitava uma proposta fundamentada no “[...] aluno – exploratória e criativa [...]” (ibid, p. 70). A autora complementa ainda, que essa proposta resultava na “[...] procura de uma pedagogia compatível [...]” (ibid, p. 70), que viesse a romper com o padrão de modelo tradicional de ensino, pelo qual o aluno aprendia música através de cópia e repetição.

Surgiram, assim, novas metodologias de ensinar ligadas à construção da aprendizagem a partir da prática e da liberdade de criação, como é o caso das oficinas de música. Segundo Fernandes (2000),

[...] no Brasil, o termo Oficina de Música tem várias conotações. 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 (ibid, p. 11).

Como abordagem metodológica, há indícios de seu surgimento no país a partir da década de 60 (FERNANDES, 2000, p. 48). Considerada como marco, a década de 1960 é tomada como transição entre o moderno e o pós-moderno, caracterizado como o período pós-industrial, no qual as sociedades sentem a necessidade de reinventar a cultura tornando-a global, e aceitando as novidades no âmbito educacional no que se relaciona a modelos de aprendizagem, os estilos literários e a estética no campo das artes (ARANHA, 2005). Isso transparece a necessidade de se estabelecerem novos parâmetros para o ensino de música.

O ensino, então baseado nos princípios da estética pós-moderna passa a utilizar o repertório estabelecido pela música contemporânea, trabalhado na Educação Musical que, segundo Fernandes (2000), “[...] recupera o caráter lúdico da música e proporciona um excelente desenvolvimento das faculdades expressivas e criativas, se valendo de uma ampliação do campo perceptivo [...]” (ibid, p. 25).

Entretanto, para compreender como se constituiu a oficina de música no país, é imprescindível organizar uma breve retrospectiva histórica sobre os fatos que antecederam essa transformação no ensino de música. Inicialmente, é indispensável reportar-se ao período em que se estabelece no campo da educação o ideal escolanovista (década de 1920), que passou a modificar as fundamentações

teóricas e também as práticas pedagógico-musicais. Segundo Xavier (2002), neste período lançava-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação como “[...] o marco da renovação educacional no Brasil” (ibid, p. 9).

De acordo com este mesmo autor, o período escolanovista visou

[...] superar os impasses de uma sociedade em crise. Dentre estes, a idéia da secularização e racionalização da cultura baseadas na ciência e na técnica como fontes explicativas e possibilidade de intervenção racional na esfera social. Da mesma maneira, outros valores fundamentais como o respeito à individualidade e a defesa da igualdade social vão sendo apresentados com base na proposta de implementação de um sistema nacional de educação pública, leiga e gratuita (ibid, p. 53).

Neste momento, voltava-se o olhar educacional para o aluno e seu desenvolvimento em todos os campos do conhecimento, em função de socializar a cultura dominante, relevando o trabalho com a educação musical. Fuks (1994) afirma que “a implantação das idéias da Escola Nova na educação musical somente ocorreria na década de 30” do século XX (ibid, p. 88).

Essa nova percepção de educação, junto à educação musical, perpassa pelo movimento artístico-filosófico-educacional, mais conhecido como "Arte-Educação", ou seja, "No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo [...]" (BARBOSA, 1989, p.170) isento do objetivo maior de formar profissionais desta área, visando alcançar os princípios de liberdade, atividade e criatividade, ainda na primeira metade do século XX (FERNANDES, 2000, p. 49).

O movimento caracterizado como “Escola Nova” foi considerado uma tendência de renovação no campo da Pedagogia, que ocorreu em meados dos séculos XIX e XX (PAGNI, 2000, p. 113), e que se confrontava com os ideais da escola tradicional. Esse movimento no país mesclava princípios filosóficos e teorias

da educação, das quais se utilizava para determinar os ideais de reforma educacional. Entre estes, encontram-se, de acordo com Pagni (2000), principalmente no Manifesto, a sociologia da educação de Durkheim e a filosofia da educação de Dewey, que mesmo possuindo “concepções diferentes” (ibid, p. 114), passaram pela discussão sobre metodologias de ensino que trabalhavam os parâmetros individualizado, socializado e sócio-individualizado.

Na música surgiram, segundo Fernandes (2000), “até a década de [1940] importantes métodos de educação musical” (ibid, p. 50), com ênfase no ensino da educação infantil que visavam proporcionar experiências diretas com a música. Com isso, buscava-se acompanhar a evolução da linguagem musical e as novas descobertas no campo da pedagogia musical.

Da década de 1950 em diante, as inúmeras transformações nas ciências em geral passaram a afetar constantemente a evolução das artes e, em particular, a pedagogia musical. O período pós-guerra transformou-se numa dessas etapas marcantes, na qual “[...] o pensamento libertário” (FUKS, 1991, p. 140), que permeava a mente das pessoas, passa a resultar em transformações no campo musical e educativo-musical.

As transformações que passavam a ocorrer no pós-guerra, nos diversos campos, tanto tecnológicos quanto científicos, implicavam na revisão e atualização constante dos conceitos que permeavam a educação e a educação musical. É na década de 1960 que a pedagogia contemporânea passa a ter como foco a criatividade dos alunos, e a própria pedagogia musical contemporânea surge principalmente pela busca em se estabelecer contato entre os alunos e a música da época. Na sala de aula, podemos ver transformações ligadas às descobertas

referentes às fontes sonoras, que começam a oferecer materiais alternativos para a construção de instrumentos.

Além de conhecermos os motivos que levam a uma nova forma de pensar o desenvolvimento da criatividade no campo educacional, é preciso conhecer também a situação política, social e cultural deste período histórico.

Nos anos de 1960, abre-se espaço a uma arte política vinculada às questões sociais, época que se caracterizaria, ainda segundo Fuks (1991), “por uma diluição das barreiras que, até então, separavam as diversas formas de manifestação artística” (ibid, p. 149).

A população vivia um período de luta contra a repressão, e foi nas artes que aflorou com maior ênfase a libertação, a partir do movimento de Contracultura que, reforçado pelo sentimento utópico, libertário e de crítica que iniciara no pós-guerra, acabava com as diferenças de gostos e opiniões. Na música, passou-se a dar o devido reconhecimento a outras fontes sonoras, dentre as quais os ruídos como sons musicais.

O golpe militar, principalmente a partir de 1968 com o AI5 (CCDH, 98/99, p. 295), fez aflorar mudanças dramáticas no que se refere ao desenvolvimento político, cultural e educacional do Brasil. Em seu auge, a pedagogia musical já apresentava delineamentos pós-modernos. Em 1961, é decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61), que mesmo ultrapassada à época de sua promulgação, firma importantes conquistas para a educação.

Com a ditadura, a repressão fez retroceder muitos avanços estabelecidos até então no país. Como ressalta Fuks (1994), existia

[...] imensa quantidade de hinos oficiais e escolares encontrada, bem como a de cânticos patrióticos e de exortações cívicas [...] que, em sintonia com a

era Vargas, a escola adquiriria características populistas através de incursões na indústria cultural, ao aceitar, na instituição, músicas populares veiculadas pela mídia [...] (FUKS, 1994, p. 89).

O governo passa a incentivar a produção artística em função de seus princípios moralizantes, e acaba por modificar sua função também dentro das escolas. A partir da reforma do ensino de 1971, com a LDBEN 5.692, a Educação Artística passou a ser obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, o que trouxe mudanças para a área, e proporcionou degeneração dos ideais desenvolvidos pelo movimento de Arte-Educação com base escolanovista, passando a exercer apenas “função decorativa” (FERNANDES, 2000, p. 65) nas escolas.

A Lei 5.692/71 produz modificações ao oferecer a disciplina de Educação Artística no ensino escolar, exigindo das universidades a rápida formação de professores. Segundo Fernandes (2000), “o currículo mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação para os cursos de licenciatura consta de disciplinas chamadas de ‘Oficinas’ e de outras disciplinas inspiradas nas práticas existentes na UnB antes da Lei ser editada” (ibid, p. 76).

As oficinas de música surgem no final da década de 1960, tornando possível a viabilização de espaços, nos quais acontecia a aproximação da educação musical à música contemporânea. Sobre isto, Fuks (1991) afirma que a

[...] experimentação constante [...] (faria surgir os espaços denominados oficinas) “[...] através das quais se quebraria o padrão habitual das aulas e se procuraria atender ao questionamento crescente dos jovens estudantes [...] (e ainda, no qual) [...] eram quebrados os limites entre o saber e o não-saber, através do incentivo à experimentação que se realizava no ato em si [...] (ibid, p. 150).

Viabiliza-se assim, rapidez à aprendizagem, ambicionada há algum tempo pelos métodos escolanovistas, relacionando-se diretamente à educação musical principalmente por influenciarem as perspectivas contemporâneas de ensino de

música ligados a organização das oficinas. O contato, desde o início, do aluno com o fazer musical, resgata o prazer de se envolver com a música na construção de conhecimentos. A esses avanços unem-se a experiência dos professores das oficinas, compositores ligados à música contemporânea, que tomam a frente das ações, buscando incentivar a composição e a ligação às novas descobertas sonoras.

Inicialmente, utilizou-se o termo norte-americano *workshop* (CONDE *apud* FERNANDES, 2000) para denominar os cursos oferecidos, e mais tarde passa-se a trabalhar com o termo oficinas. Essa autora ainda acrescenta que, no Rio de Janeiro, neste período, a essência da oficina já existia na prática.

Hans-Joachim Koellreutter foi considerado o precursor das oficinas de música no país, pois divulgava novas idéias no campo da composição musical, no entanto, não trabalhava diretamente com o ensino através de oficinas (FERNANDES, 2000, p. 70). Um de seus contemporâneos na Bahia foi Smetak, que buscava inovações e teve sua Oficina de Instrumentos como influenciadora de muitos. Ernst Widmer, na Bahia, também foi colaborador para “o processo de origem das oficinas” (*ibid*, p. 70).

Fernandes (2000) aponta para o surgimento das oficinas na Universidade de Brasília – UnB, em 1968, por meio da disciplina denominada Oficina Básica de Música – OBM, sendo essa fundada por alguns professores e alunos do curso de composição, os quais se baseavam no legado de ex-professores e princípios da Arte-Educação.

De acordo com Fernandes (2000), “os fundamentos em que a oficina se apóia, já eram comuns, além da Bahia, no Rio de Janeiro, no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e no Instituto Villa-Lobos (IVL)” (*ibid*, p. 71), constatando-

se que existia um intercâmbio de informações entre o corpo docente de diferentes instituições do país, que resultava na proliferação da nova metodologia de ensino.

Na década de 1970, o curso de composição oferecido na UnB foi basicamente no formato de oficinas, iniciando na forma básica e depois por Oficinas Superiores. Nota-se aqui um período em que a oficina de música evolui de disciplina básica à obrigatória e tentou-se sua implantação nos currículos de música das universidades pelo país. Algum tempo depois, as oficinas passaram a ser oferecidas por professores da UnB em escolas da rede pública de ensino de Brasília, orientados por ex-alunos que dominavam a teoria musical, com a função de contribuir para a formação musical dos professores de Educação Artística.

No Rio de Janeiro, ainda na década de 1970, além do IVL, Fernandes (2000) cita que “[...] a compositora e pedagoga Cecília Conde atuava junto ao Conservatório Brasileiro de Música, em escolas de educação básica, em várias escolinhas de arte e em cursos de extensão em inúmeras universidades brasileiras” (ibid, p. 75) desde fins dos anos de 1960. O trabalho proposto por Conde assentava-se através de oficinas dando ênfase à criatividade na produção musical.

Neste período, aconteceram também os Festivais de Música de Ouro Preto, dentre outros, marcados pela busca de “[...] novos caminhos e novas perspectivas [...]” (FUKS, 1991, p. 148), nos quais eram realizadas diversas oficinas. Paralelamente, a prática de Ailtom Escobar com Oficinas de Música no Rio de Janeiro também envolvia experiências com a música contemporânea.

Já na década de 1980, passou-se a aplicar a metodologia de oficinas em grande parte do país, por ex-alunos e ex-integrantes do grupo inicial da UnB e por estudiosos do Rio de Janeiro.

A FUNARTE – Fundação Nacional de Artes oferecia cursos e painéis realizados por pedagogos musicais, dos quais emergiam trabalhos na forma de oficinas. Algumas oficinas se fixavam em instituições, o que acontece ainda hoje, através de cursos de extensão, cursos diversos, ou disciplinas permanentes.

Outro aspecto a ser considerado na história das oficinas de música no país, levantado por Fernandes (2000) em sua pesquisa, foi a visita ao país de dois defensores desse tema no cenário internacional nas décadas de 1980 e 1990. Primeiro, o argentino Oscar Bazán que ministrou cursos em 1980, depois o canadense R. Murray Schafer, em 1990, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e, em 1992, em ambos os estados e em Londrina e Porto Alegre.

Posteriormente, sobretudo a partir da década de 1990, a educadora musical Marisa Fonterrada (UNESP-SP) passou a ser uma estudiosa e divulgadora no Brasil do trabalho desse educador musical canadense. O trabalho de Schafer, principalmente, vem provocando, desde esta época, os educadores musicais que trabalham na escola de educação básica a reorientarem suas práticas, buscando maior abertura a audição do mundo e a experimentação sonora com fontes diversas. O que nos mostra que o Brasil, segundo Fernandes (2000), “[...] tem espaço para a oficina, a aceita, e isso comprova que existe um sentido de continuidade histórica deste movimento” (ibid, p. 78).

A trajetória histórica brasileira das oficinas de música nos remete a compreender sobre suas contribuições em períodos específicos da história musical e pedagógico-musical no país. Assim, tomamos conhecimento de suas possibilidades enquanto metodologia diferenciada de ensino. Com base na expressão oficinas de música, associada às experiências composicionais, no Brasil a mesma expressão passa a ser utilizada para eventos com propostas mais abertas, flexíveis e críticas.

Dessa forma, trabalhos posteriores com oficinas de música, algumas em formato mais aberto com relação à formação pedagógico-musical, e outras seguindo uma teoria musical em função do ensino de algum instrumento ou técnica musical, podem ser encontrados em diferentes instituições de ensino superior e em espaços educativos alternativos da sociedade. Desses podemos citar exemplos como a Oficina de Música de Curitiba, que em 2007 completou vinte e cinco anos de realização, oferecida no formato de oficinas de música. Ainda têm-se os trabalhos realizados por organizações não governamentais – ONGs. Um exemplo é a realização pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM, desde 1999, partindo do Programa da Criança Petrobrás, de oficinas de música aos interessados da comunidade escolar, como por exemplo, as Oficinas de Música e a Orquestra de Flautas.

Outras oficinas são desenvolvidas junto à instituições de ensino superior, como as “Oficinas de piano em grupo” – OPG, oferecidas pela Escola de Música da UFBA e divulgadas por Santiago (1995). Estas surgiram em 1989 e “[...] se propõem a iniciar estudantes nos princípios básicos da técnica de piano, através de aulas em grupo” (ibid, p. 75), abordando uma metodologia diferenciada da utilizada e objetivada pelo Programa ao qual me remeto nessa dissertação, realizado na UFSM. Mesmo realizando um trabalho em grupo, como o mencionado como caso durante esta investigação, esta oficina possui uma proposta que se restringe à formação exclusiva de instrumentistas.

Um exemplo de oficina de música no contexto da UFSM, ligado a instituições de ensino superior, é o projeto denominado “Oficina de Música – UFSM”, organizado pelo professor Oscar Daniel Morales, no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, desde 1993, aberto a alunos, funcionários e professores da

universidade. Este trabalho tem como objetivos atender ao ensino, pesquisa e extensão. Quanto ao ensino, “os alunos que demonstram inquietudes a respeito da cultura popular latino-americana têm na Oficina o ambiente necessário” (MORALES, 2007) à pesquisa, “através do conhecimento cientificamente organizado, se produz na procura da identidade como homem social e como nação” (MORALES, 2007). E, na 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, 2007).

Iniciativas como essas exemplificam o quanto o conceito de oficina utilizado inicialmente no país foi se configurando através de diferentes vertentes. A oficina de música teve sua trajetória histórica concebida no país de maneira tímida por diferentes estudiosos que reivindicavam um ensino de música diferenciado. Atualmente, a oficina de música pode tomar muitos rumos e depender de seus objetivos e espaços para assumir determinada metodologia de ensino que permita definir os modos possíveis de construir conhecimentos nessa área.

## **2.2 Oficinas de música no contexto do Laboratório de Educação Musical**

O termo oficina é caracterizado como "1. Lugar onde se exerce um ofício. [...] 4. Fig. Lugar onde se verificam grandes transformações", complementarmente, traz ao longo de sua definição, o termo oficina pedagógica, que tem ampla relação com

as oficinas de música oferecidas no LEM. Estas são conceituadas em Ferreira (2003), como:

Ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades [...] mediante atividades laborativas orientadas por professores capacitados, e em que estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino ou aprendizagem [...] (ibid).

Saliento que são poucos os estudos produzidos no país abordando o tema oficina de música, principalmente em relação ao campo pedagógico e a formação inicial de professores unidocentes. Algumas pesquisas que temos conhecimento e que possuem relação com essa temática, são: Stein (1998), Almeida (2005), e Queiroz e Marinho (2006), que têm suas investigações voltadas à oficinas de música em espaços externos à universidade, direcionados a um ensino não-formal, e Campos (1988) e Fernandes (1993) que analisam o contexto histórico das oficinas de música no Brasil. Do ponto de vista de oficinas de música atreladas a laboratórios de ensino, ainda não foram encontradas referências, principalmente se considerarmos oficinas destinadas à formação inicial de professores.

Com relação ao conceito de oficinas na área da Educação e Educação Musical, são poucos os estudos que as definem, mesmo às utilizando enquanto metodologia de trabalho, o que resultou na dificuldade de se encontrar uma definição precisa, e que correspondesse as oficinas que são mencionadas nessa dissertação. Sobre esse assunto, utilizo como referencial os estudos de Corrêa (1998), que aborda uma conceitualização de oficina de ensino vinculada à questão da dialogicidade enfatizada por Paulo Freire. Segundo Corrêa (1998), a oficina é

[...] um campo aberto, uma terra de quem dela queira servir-se, cultivá-la e fazê-la avançar até uma espécie de 'ecossistema' de saberes. A oficina passa a constituir-se numa busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive,

daquilo que os que amam sabem, do saber que o rodeia, constituindo-se em práticas que tenham a ver com alegria de viver, e não com a sujeição a tecnologias pedagógicas que o querem outro, um outro que ele não quer ser (CORREA, 1998, p. 151).

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

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

A definição de procedimento metodológico de oficina contempla a idéia central de oficina de música oferecida no LEM. Dessas oficinas podem participar em especial acadêmicas (os) das Licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial e da Licenciatura em Música. Geralmente estes últimos envolvem-se com a docência em espaços formativos alternativos ao da sala de aula tradicional, e nas oficinas de música do LEM exercem a docência comoicineiros<sup>3</sup>, entretanto, participam também ativamente comooficinandos<sup>4</sup>. Alguns acadêmicos de diferentes cursos da UFSM as procuram como um complemento para a sua formação profissional.

---

<sup>3</sup> O termo oficineiro é utilizado, baseando-se na dissertação de Almeida (2005), referindo-se aquelas pessoas que ministravam as oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

<sup>4</sup> O termo oficinando é utilizado, baseando-se na dissertação de Almeida (2005), que o utiliza referindo-se às pessoas que participavam das oficinas de música compreendidas em sua pesquisa.

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

A formação musical e pedagógico-musical complementar à formação construída na disciplina de Metodologia do Ensino da Música (MEN 344 para a habilitação em séries iniciais e MEN 351 para habilitação em pré-escola) foi inicialmente proposta, pela 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.

Bellochio (2002) cita que “[...] na UFSM, atuando como professora nos cursos de graduação em Licenciatura em Música e em Pedagogia, [tenho] buscado implementar alguns projetos para a concretização de trabalhos compartilhados entre esses cursos [...]” (ibid, p. 42). A efetivação dessas atividades foi discutida entre alguns docentes e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia, dando início a uma trajetória ampliada de oficinas de música no contexto do LEM, ponto que discutirei no próximo item.

Ao justificar sua proposta de implementar atividades que integrassem estes cursos, Bellochio (2002), ao expor sobre sua experiência como docente do ensino superior, aponta que:

Particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior pude perceber um distanciamento entre os cursos universitários, no caso as Licenciaturas em Música e em Pedagogia. De certa forma, é como se um funcionasse independentemente do outro, ainda que seja notório que a prática profissional posterior implicará a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais dos cursos referidos. Buscando romper com esse distanciamento (racionalismo), empreendo ações na formação inicial que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos em Música ou, referidos de outra forma, professores unidocentes não especialistas em Música e professores especialistas (ibid, p. 43).

Partindo dessa idéia, no primeiro semestre de 2000, algumas atividades começaram a se dirigir aos objetivos determinados. Com isso, o ensino de flauta doce foi incluído em parte da disciplina de Metodologia do Ensino de Música para o curso de Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, através da oficina de Flauta Doce. No segundo semestre desse mesmo ano, foi organizado o Grupo Vocal, oferecido aos acadêmicos interessados em participar das oficinas oferecidas no Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação – LEM/CE, da instituição. Organizavam-se assim as duas primeiras oficinas.

O LEM configura-se em um dos laboratórios do Laboratório de Metodologia do Ensino - LAMEN, que articula atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na graduação e na pós-graduação através do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria. Segundo Cunha e Isaia (2003), Laboratórios de Ensino podem ser considerados:

Espaços que se caracterizam pela experimentação na formação de professores. Servem para que os docentes desenvolvam processos de aprendizagem e reflexão sobre novas experiências de ensinar e aprender. Acompanhados de pesquisas, são espaços de produção de conhecimento, ampliando seu raio de ação para além dos limites físicos da sua localização. Na formação de professores do ensino superior, favorecem a interiorização de saberes e práticas pedagógicas (ibid, p. 369).

Os objetivos do LEM, enquanto laboratório de ensino musical e pedagógico-musical 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).

O LEM, desde 1999, contempla uma sala ampla, constituindo-se em dois espaços. O primeiro espaço é destinado aos alunos em geral e bolsistas do mesmo, à consultas em dois computadores, que possibilitam o acesso a internet, e ainda a arquivos com textos e projetos organizados no próprio LEM ou da área da educação. Esse local possui uma biblioteca especializada em educação musical, com livros, dissertações, teses, artigos, relatórios de estágio, arquivos em áudio, discografias (em formato de CD's), instrumentos musicais, como Xilofones, Metalofones, teclados, tambores, violões, etc.

O espaço destinado as aulas dos Cursos mencionados, este mais amplo, abrange cadeiras e mesas suficientes para uma turma de, em média, vinte e cinco alunos, com um variado acervo de instrumentos confeccionados por acadêmicas (os) a partir de material alternativo, como chocalhos, reco-recos, tambores, tubos, etc, quadro branco. Além disso, possui dois aparelhos de som estéreo, ar-condicionado, máquina fotográfica, gravador de áudio, dentre outros materiais colocados a disposição dos alunos da instituição interessados tanto em pesquisar no próprio laboratório, quanto em levá-los para sua prática educativa em escolas e outros espaços.

O lugar de formação, Laboratório de Educação Musical, compreende uma sala na qual existem materiais disponíveis aos interessados, em específico, aos (às) acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia, Licenciatura em Música e Educação Especial.

É importante destacar que esse trabalho, desde o início, foi estruturado a partir de práticas colaborativas entre os cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia, sendo os professores deste último curso, os atuantes na Educação

Musical. No ano de 2003, além de a professora Luciane Garbosa passar a coordenar o Programa LEM juntamente à professora Cláudia Bellochio, começaram a ser oferecidas as oficinas de Violão e Percussão, o que ampliou as oportunidades de atingir os objetivos iniciais em variadas modalidades, através de encontros semanais, com duração de 1h e 15 min, no espaço do Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação – LEM/CE. Na época, as oficinas de música eram monitoradas por quatro acadêmicos do curso de Licenciatura em Música, sendo estes, orientados por quatro professores da instituição.

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

O contato com um instrumento [musical], notação musical, técnicas de execução do instrumento e as discussões feitas sobre as práticas entre os acadêmicos de ambos os cursos e os orientadores, (o que) tem aberto caminhos para um trabalho onde a Educação Musical vem se tornando mais concreta para os futuros profissionais da educação, tanto da Pedagogia como da Educação Musical (ibid, p. 168).

Esse trabalho conjunto entre os cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia da UFSM, tomou outras proporções através da concretização do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, sendo este, caracterizado “[...] como um programa que reúne ações de ensino, extensão e pesquisa, iniciado em 2003, e que integra projetos de formação musical e pedagógico-musical desenvolvidos através de oficinas” (LEM, 2007, p. 2). Segundo Bellochio *et al* (2006), esse Programa passou a contemplar 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 (BELLOCHIO *et al.*, 2006, p.2).

Os objetivos provenientes da efetivação do "Programa LEM: Tocar e Cantar" visaram reforçar as metas das atividades que vinham sendo realizadas até então entre as Licenciaturas em Música e Pedagogia. O Programa LEM, segundo Bellochio *et al* (2006), no projeto elaborado ao PROLICEN/UFMS, justifica-se por envolver

[...] professores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música no processo de produção e realização de experiências musicais e pedagógico-musicais. [Acreditando] que os trabalhos compartilhados, entre diferentes cursos são importantes potencializadores da formação inicial desses profissionais. [...] faz-se necessário a busca de alternativas que possam ampliar o espaço das disciplinas e, por conseguinte, ampliar os processos de formação musical do futuro profissional do ensino, sejam esses especialistas em educação musical ou professores dos anos iniciais da educação básica (ibid, p. 8).

Para a sua organização geral, ainda em 2003, de acordo com Bellochio, Cunha e Pimenta (2003), o Programa foi dividido em quatro grupos de práticas musicais. No Projeto 1, a aprendizagem musical acontecendo por meio da voz, foi denominada “Grupo Vocal CE-Canta”. Essa oficina, desde essa época, tem objetivado “organizar e dinamizar atividades vocais, a partir de repertório musical variado, junto a acadêmicos do curso de Pedagogia e outros acadêmicos interessados” (ibid, p. 168), sendo realizados os ensaios com atividades de aquecimento vocal, relaxamento e desenvolvimento de repertório.

Ainda, essa oficina vem desenvolvendo trabalhos em conjunto com outras oficinas, como com as oficinas de Grupo Instrumental, Percussão, Violão, Flauta Doce, ou de mais de uma destas em conjunto com a oficina de Canto Coral,

culminando em apresentações musicais em eventos, como encerramento das atividades do semestre e mostras artísticas.

No Projeto 2, “Oficina de Flauta doce”, utiliza-se a flauta doce como instrumento de aprendizagem musical na formação dos futuros professores, desenvolvendo conhecimentos que medeiam à prática futura dos educadores em educação musical na sala de aula.

Com o Projeto 3, “Oficina de Violão”, busca-se “contribuir com o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas de grupo na área de música, utilizando o violão como um instrumento de formação musical para alunos dos cursos de Música e Pedagogia” (BELLOCHIO; CUNHA; PIMENTA, 2003, p. 168).

E, com o Projeto 4, denominado “Oficina de Percussão”, Bellochio (2003) expunha que essa oficina relaciona-se ao trabalho com percussão e busca desenvolver nas(os) acadêmicas(os) “uma prática musical através do aprendizado e realização prática musical com instrumentos de percussão” (ibid, p. 168). Ao longo dos anos, foram acrescentadas outras oficinas ao “Programa LEM: Tocar e Cantar”, com o objetivo de atender necessidades formativas apontadas pelos próprios participantes.

As oficinas do LEM, geralmente, compreendem horários alternativos aos das aulas, sendo utilizados os momentos de intervalo durante o almoço ou no final da tarde (Vide quadro demonstrativo no sub-capítulo 2.3, p. 71-72). Em geral, essas oficinas são desenvolvidas no espaço do Laboratório de Educação Musical - LEM, no entanto, a oficina de canto coral, por compreender um grupo maior de participantes, em média trinta e cinco pessoas, busca investir em ensaios no Auditório do Centro de Educação - AUDIMAX, com espaço mais amplo.

No sentido de oferecer o contato com instrumentos e conhecimentos musicais mais específicos, todas as oficinas contam com instrumentos musicais, alguns construídos com material alternativo como, por exemplo, a oficina Grupo Instrumental e a oficina de Percussão.

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.

No ano de 2004 as oficinas foram mantidas com o intuito de persistir e criar um grupo mais comprometido com a formação musical e pedagógico-musical durante a graduação. Neste mesmo ano, houve uma procura intensa das oficinas por acadêmicos de diferentes cursos da Universidade e membros da comunidade de Santa Maria.

Em 2005, mantiveram-se as oficinas de Violão, Flauta Doce, Grupo Vocal e Percussão. E foi proposta a Oficina de Construção de Instrumentos, tendo esta tido duração de um ano. As oficinas, no de 2005, conseguiram manter grande parte de seus componentes de 2004, o que permitiu que o desenvolvimento musical e pedagógico-musical deste grupo se construísse de forma diferenciada, avançando conhecimentos ao longo de dois anos.

O ano de 2006 foi marcado por semestres totalmente atípicos devido às greves das IES públicas, contudo, foi decidido que seriam acrescentadas outras oficinas. A “Oficina de Grupo Instrumental”, com o objetivo de confecção de instrumentos musicais com material alternativo, a utilização desses instrumentos, organização de jogos, brincadeiras musicadas, trabalhos com instrumental Orff

também voltado à criação musical, de arranjos e composições, elaboradas pelo próprio grupo, dentre outras atividades voltadas à prática pedagógica futura com crianças. E ainda outras duas oficinas: a “Oficina de Linguagem Musical” e a “Oficina de Apreciação Musical”.

As oficinas de música oferecidas pelo LEM foram sendo acrescentadas, em sua maioria, ao "Programa LEM: Tocar e Cantar", em função das necessidades formativas apontadas por acadêmicas (os) dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música ao longo destes anos. Isso permitiu que as oficinas fossem gradativamente edificadas, mediando e contribuindo para a formação musical e pedagógico-musical de diversas pessoas.

A partir de 2006, o Laboratório de Educação Musical começou a organizar-se efetivamente em quatro linhas de ação, sendo estas divididas em: atividades de ensino, grupo de pesquisa, na realização do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, e na efetivação do “Programa SOM”.

As atividades de ensino contemplam as disciplinas oferecidas por e neste espaço. No curso de Pedagogia, especificamente, essas foram modificadas através de transformações curriculares, inicialmente, a partir de 1984, com a disciplina de Metodologia do Ensino da Música, com carga horária de 90 horas para cada um dos cursos de Pedagogia com habilitação para a pré-escola e Pedagogia para as séries iniciais.

Passou-se a oferecer em 2007 duas disciplinas para o curso diurno de Pedagogia - Licenciatura Plena: no sexto semestre, Educação Musical (MEN 1180), com 60 horas, e no sétimo semestre Educação Musical para a Infância (1189), com 30 horas. Na Pedagogia noturna é oferecida no nono semestre a disciplina de Educação Musical (MEN 1180) de 60 horas. Ainda, acrescenta-se a estas atividades

de ensino, as disciplinas ofertadas aos Cursos de Licenciatura em Música, sendo estas Didática Musical I e II, e Estágio Supervisionado I, II, III, e IV, e na Educação Especial, a disciplina Educação Musical.

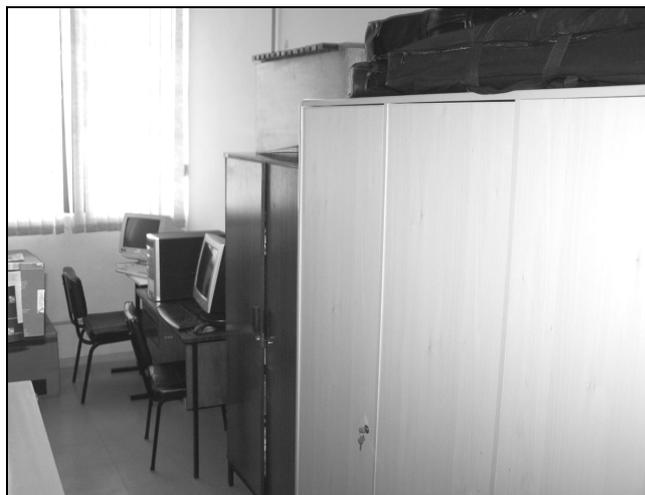
Realizam-se neste espaço encontros regulares do grupo de pesquisa denominado FAPEM – Grupo de estudos e pesquisas sobre Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, e reuniões mensais acerca da realização dos dois Programas organizados pelo LEM.

O laboratório contempla a efetivação de dois Programas. O "Programa LEM: Tocar e Cantar", caso desta dissertação, caracterizado como programa de extensão, ensino e pesquisa, destinado à formação musical e pedagógico-musical no espaço da universidade durante a formação inicial dos cursos de Licenciatura anteriormente citados no formato de oficinas de música.

E ainda, o "Programa SOM", caracterizado como programa de ensino e extensão, organizado de forma compartilhada entre alunos de Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Música e a comunidade educacional do município de Santa Maria. Realizado geralmente em espaços escolares, é voltado em especial a formação contínua de professores que atuam nas escolas da rede pública do município e da região. Seu principal objetivo é formar, assessorar e orientar profissionais e instituições em ações voltadas a prática musical escolar e não-escolar, abrangendo diferentes contextos e situações de ensino de música.

Retornando ao "Programa LEM: Tocar e Cantar", no primeiro semestre do ano de 2007 foi organizada a oficina de Vivências Musicais, com o objetivo de trabalhar vivências internalizadas pelas alunas da Pedagogia com possibilidades de novas construções no decorrer da oficina. O grupo tem como participantes as acadêmicas do sexto semestre do curso de Pedagogia. Em 2008 essa oficina passou a integrar a

disciplina de Educação Musical do Curso de Pedagogia. Neste mesmo ano as oficinas de Linguagem Musical e Apreciação Musical fundiram-se, e ainda, foi reorganizada a oficina de Construção de Instrumentos Musicais, com o intuito de oferecê-la periodicamente, em módulos para professores em formação inicial, especialistas e não-especialistas em música. Para 2009, existe a pretensão de organização de outras duas oficinas que viriam a apoiar os estagiários dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura em Música. Exponho a seguir fotografias do espaço do LEM em 2008.



**Fotografia 1**

LEM – Computadores e espaço para instrumentos musicais e outros materiais.



**Fotografia 2**

LEM – instrumentos musicais, aparelho de som, espaço de aula e oficinas.



**Fotografia 3**

LEM – materiais diversos, acervo bibliográfico e instrumentos musicais.

### **2.3 Oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” - o contexto de desenvolvimento da pesquisa**

O "Programa LEM: Tocar e Cantar", objeto de estudo dessa pesquisa, integrou em 2007, oito projetos, que contemplam cada um uma oficina voltada a formação musical e pedagógico-musical em especial de acadêmicas (os) da Licenciatura em Pedagogia. Dentre as oficinas deste período, eram compreendidas a oficina de canto coral - "Grupo Vocal CE-Canta", Violão, Flauta Doce, Percussão, Grupo Instrumental, Linguagem Musical, Apreciação Musical e Vivências Musicais, oferecidas de segunda a sexta-feira, em horários alternativos aos das aulas. Segundo Bellochio *et al.*(2006),

Participam do programa alunos e professores do curso de Licenciatura em Música e Pedagogia, que organizam e desenvolvem propostas de trabalho de formação musical, prioritariamente, a alunos do curso de Pedagogia. Além dos acadêmicos da Pedagogia, participam das atividades outros alunos de cursos de Licenciatura da UFSM (ibid, p. 787).

A partir do que expõem Bellochio *et al.* (2006), percebe-se que esse Programa tem crescido, principalmente no sentido de abranger como oficinas (aqueles que participam das oficinas como "alunos") uma parcela maior da comunidade da instituição. Entre esses, estão alunos provenientes de Cursos de Bacharelado, alunos dos Cursos técnicos oferecidos pela UFSM, funcionários da instituição e algumas pessoas externas a universidade. No entanto, ressalta-se o foco mantido na formação musical e pedagógico-musical de professores não-especialistas em música, principalmente de acadêmicos (as) da Pedagogia/UFSM.

Contudo, a diversidade de participantes nas oficinas estabelece, como contribuição, diferentes experiências frente a música e, conseqüentemente, pontos de vista musicais diferenciados. Mas o que faz com que as oficinas se caracterizem como espaço formativo complementar é a possibilidade cotidiana de estabelecer uma relação dialógica (FREIRE, 1999). De acordo com Bellochio *et al.* (2006), essas relações ocorrem

[...] entre professores em formação inicial para a unidocência e professores em formação inicial para a especificidade da educação musical, professores especialistas. Esses diálogos são pautados por interesses sobre como melhor trabalhar a educação musical na escola, considerando especificidades do trabalho e modos possíveis de articulação entre as propostas de um licenciado para a docência na educação infantil e anos iniciais e de um licenciado em Música (ibid, p. 787).

A organização das oficinas de música decorre de uma série de reflexões sobre a formação musical e pedagógico-musical de futuros profissionais da educação. As oficinas são organizadas e realizadas poricineiros, aqueles que ministram a oficina, e os coordenadores das oficinas, professores mestres e doutores, responsáveis pela manutenção do Programa e das oficinas pelas quais são responsáveis.

Os Oficinandos (as) são os participantes das oficinas de música provenientes, além do curso de Pedagogia/UFSM, que participam das oficinas atualmente durante a graduação e aqueles que participam mesmo se encontrando formados, atuando como professoras unidocentes em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além dos demais participantes provenientes de diversos cursos da UFSM, funcionários e pessoas da comunidade.

Osicineiros são os assistentes envolvidos nas oficinas e que as ministram. Em 2007, totalizavam nove acadêmicos do curso de Licenciatura em Música. Estes desenvolvem propostas de trabalho musical e pedagógico-musical, vinculadas ao

foco de sua oficina. As atividades são orientadas por um professor coordenador.

Os coordenadores são professores doutores e mestres provenientes do Centro de Educação e do Centro de Artes e Letras da UFSM, que coordenam as oficinas. Também existe a participação de um coordenador de outra IES, UNICRUZ/UNISC. Essas pessoas encontram-se envolvidas no Programa de maneira a coordenar as atividades desenvolvidas nas oficinas pelosicineiros. No ano de 2007, totalizavam seis coordenadores, sendo que um deles coordena três das oito oficinas oferecidas, e duas das coordenadoras, a professora Cláudia Ribeiro Bellochio e a professora Luciane Wilke Freitas Garbosa, são coordenadoras gerais do Programa.

Em 2007 as oficinas de música aconteciam de acordo com o quadro<sup>5</sup> à seguir:

OFICINA	COORDENADOR(A)	OFICINEIRO(S)	HORÁRIO
<b>CANTO CORAL</b>	Cláudia R. Bellochio	Ivan Schwan Juliana Sehn	Quinta-feira 11:45 à 13:20
<b>VIOLÃO</b>	Marcos K. Corrêa	Ivan Schwan Luis Jair Saueressig Cléber Cunico	Segunda-feira 12:00 à 13:00
<b>FLAUTA DOCE</b>	Guilherme S. Garbosa	Douglas Duarte	Segunda-feira 12:00 à 13:00
<b>GRUPO INSTRUMENTAL</b>	Luciane W. F. Garbosa	Juliana Sehn Karine Stroher Helena Sala	Quinta-feira 12:00 à 13:00
<b>PERCUSSÃO</b>	Eduardo G. Pacheco	Levinton Gebauer	Sexta-feira 12:15 à 13:15
<b>VIVÊNCIAS MUSICAIS</b>	Cláudia R. Bellochio	Douglas Duarte	Sexta-feira 17:00 à 18:00

<sup>5</sup> Quadro referente aos horários de funcionamento das oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” no ano de 2007.

<b>LINGUAGEM MUSICAL</b>	Ana Lúcia M. Louro	Carlos Wendel	Quarta-feira
		Mariane Raposo	12:00 à 13:00
<b>APRECIÇÃO MUSICAL</b>	Ana Lúcia M. Louro	Alex da Rosa	Quarta-feira
		Glaubert Nüske	12:00 à 13:00

Consideram-se estes tempos e espaços destinados às oficinas de música um lugar para diálogo e reflexão sobre as demandas provenientes do processo músico-formativo e das demandas musicais emergidas na prática, que tendem a surgir em meio a prática pedagógica mesmo durante a formação inicial.

Sobre as oficinas de música do LEM, de acordo com Corrêa (1998), concordamos que são "[...] um campo aberto, uma terra [um espaço] de quem dela queira servir-se, cultivá-la e fazê-la avançar até uma espécie de 'ecossistema' de saberes" (ibid, p. 151). Devido a isso, a característica essencial das oficinas é ser uma formação complementar à formação inicial. Nesse espaço, as pessoas procuram uma formação específica em música em uma das oficinas ofertadas.

Assim, para ingressar nas oficinas de música, não é necessário realizar testes de conhecimentos específicos, principalmente por se caracterizarem por uma "[...] busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive" (ibid, p. 151).

As atividades realizadas no "Programa LEM: Tocar e Cantar" convergem para seu principal objetivo, vinculado a proporcionar formação musical e pedagógico-musical aos futuros professores unidocentes, e isso é o que vem ocorrendo desde sua implementação junto ao curso de Pedagogia da UFSM.

De acordo com Spanavello (2005),

A possibilidade de abertura do desenvolvimento das práticas educativas sejam elas em educação musical ou na educação como um todo, de modo que cada sujeito torne-se produtor de conhecimentos e de novas teorias

exige que o professor tenha um conhecimento prévio sobre o que ensina, para que a partir deste possa produzir algo novo (ibid, p. 18).

A necessidade desse tipo de formação, como a oferecida pelo "Programa LEM: Tocar e Cantar", que complementa a formação inicial de professores via currículo da Pedagogia, como no caso da UFSM, é imperativa. Outros tipos de formação vêm sendo realizados em caráter de formação continuada.

Alguns espaços de formação continuada são mencionados por Beaumont e Rosa (2007) que expõem que as professoras unidocentes "[...] têm buscado maior aprofundamento no conhecimento sobre a área de Música em cursos de formação continuada/permanente, como oficinas, mini-cursos ou cursos de extensão" (ibid), propostos em sua cidade. E outros expostos, como por Queiroz e Marinho (2007) no formato de oficinas de música para professoras atuantes. Essas iniciativas, mesmo que ainda não contemplem professores em formação inicial, como tem sido feito pelo "Programa LEM: Tocar e Cantar", são espaços fundamentais para refletir sobre a presença da música na escola e possibilitar seu avanço e qualificação nas práticas docentes de professores.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.1 Método**

Em vista dos objetivos propostos para esta pesquisa e em função da necessidade de dados mais expressivos e descritivos das experiências de alunas e ex-alunas envolvidas com o processo músico-formativo nas oficinas de música do "Programa LEM: Tocar e Cantar", utilizei para o seu desenvolvimento a abordagem qualitativa. De acordo com Gergen e Gergen (2006),

[...] na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelem nuances delicadas da ação humana. Dentro desses círculos, muitos afirmam que a ênfase empírica sobre o comportamento quantificável ignorou o principal ingrediente da compreensão humana, ou seja, as experiências particulares do agente (ibid, p. 368).

As experiências das oficinas<sup>6</sup>, sujeitas da pesquisa, foram determinantes, na maioria das vezes, pelos fatores condicionantes vinculados ao seu envolvimento com o objeto de estudo: o "Programa LEM: Tocar e Cantar". Ainda sobre os estudos qualitativos, Stake (1999) entende que estes podem ser determinados pela necessidade de compreensão por parte dos investigadores que são capazes de perceber

[...] o que ocorre ao redor de episódios ou testemunhos, representam os acontecimentos com sua própria interpretação direta e com suas histórias, por exemplo, relatos. O investigador qualitativo emprega os relatos para oferecer ao leitor a melhor oportunidade de alcançar uma compreensão do caso que se baseie na experiência (ibid, p. 45).

O envolvimento que cada uma das oficinas teve com as oficinas de música das quais participaram me trouxeram maior riqueza de detalhes, principalmente com fatos que narram sua relação na construção deste processo músico-formativo. Através dos relatos, foi possível reconstruir a situação na qual se encontravam as entrevistadas quando envolvidas com as oficinas.

Metodologicamente, optei pelo estudo de caso, principalmente por abranger como objeto de estudo o "Programa LEM: Tocar e Cantar", que representa uma unidade formativa musical complementar a recebida na graduação em Pedagogia, oferecida gratuita e pioneiramente a acadêmicas (os) provenientes deste curso em qualquer momento de sua formação inicial (especialmente) e/ou continuada. Segundo Stake (1999),

Estudamos um caso quando tem[os] um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de casos, é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso

---

<sup>6</sup> Em função de minha vivência no curso de Pedagogia enquanto acadêmica, enquanto oficina e a partir da micro-pesquisa exposta na introdução desta dissertação, pude observar que o Programa é predominantemente constituído por cadêmicadas da Pedagogia do sexo feminino, o que me levou a optar por generalizar meus sujeitos de pesquisa em função do gênero feminino.

singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (STAKE, 1999, p. 11).

Em um estudo de caso, o investigador qualitativo exerce um papel determinante na identificação primeiramente de seu objeto de estudo, depois de sua inserção no âmbito desse estudo, e, ainda, de acordo com Stake (1999), este “[...] destaca as diferenças sutis, a seqüência dos acontecimentos em seu contexto, a globalidade das situações pessoais” (ibid, p. 11).

Em função de se utilizar um estudo de caso como metodologia de pesquisa, Babbie (2003) cita que esta

[...] é uma descrição e explicação abrangentes dos muitos componentes de uma determinada situação social [...] Enquanto a maioria das pesquisas visa diretamente o entendimento generalizado, o estudo de caso, busca inicialmente o entendimento abrangente de um só caso idiossincrático. Se a maioria das pesquisas procura limitar o número de variáveis consideradas, o estudo de caso tenta maximizá-lo (ibid, p. 73).

Para essa pesquisa, utilizar esse método foi coerente, em função de tratar de uma temática que ainda não possui aprofundamento teórico. De acordo com Stake (1999), "em um estudo intrínseco, o caso está pré-selecionado [...] Se é possível, devemos [...] identificar um possível informador e [contar] com atores (as pessoas estudadas) dispostos a dar sua opinião [...]" (ibid, p. 17).

Classifiquei essa pesquisa como um estudo intrínseco de caso (STAKE, 1999), no qual os dados obtidos determinaram resultados correspondentes ao próprio objeto de estudo, o "Programa LEM: Tocar e Cantar". Minha intenção ao analisar esse Programa não foi de, ao final, traçar comparações com outros modos de formação complementar similares, mesmo que esse estudo possa servir de base para outras propostas dessa natureza.

A partir do que expõe Stake (1999), “não [me interessa] porque com seu estudo [aprenderia] sobre outros casos ou sobre algum problema geral, senão, porque necessitamos aprender sobre esse caso particular” (ibid, p. 16). Com isso, a pesquisa sobre o "Programa LEM: Tocar e Cantar" me possibilitou retratar uma situação de formação de professores que tem sido implementada no contexto de laboratório de ensino, apontando resultados positivos e que poderão contribuir com outros estudos semelhantes na área da Educação.

### **3.2 Seleção das participantes**

A primeira etapa realizada na direção da escolha das participantes desta pesquisa foi um estudo exploratório, desenvolvido no seminário temático da linha de pesquisa em Educação e Artes, denominado Seminário FAPEM (nome do grupo de estudos e pesquisas sobre Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical), realizado no segundo semestre do curso de mestrado no PPGE/UFSM.

Com esse breve estudo, pude iniciar meus contatos mais diretos com a temática de pesquisa e o campo de estudo. Assim, através das respostas de um questionário elaborado para aquela micro-pesquisa, foi possível observar o perfil das pessoas que procuravam o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, de quais cursos eram provenientes e quais os principais objetivos dessas pessoas no contato com as oficinas de música oferecidas no segundo semestre letivo do ano de 2006.

Analisando os dados, identifiquei que a maioria das pessoas que estavam realizando as oficinas neste período de 2006 era proveniente do curso de Pedagogia, e do sexo feminino. O intuito principal das mesmas era procurar as

oficinas em função de uma formação musical e pedagógico-musical complementar que as auxiliasse durante a prática educativa, no contato com alunos e no trabalho com música.

Para conhecer mais profundamente o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, na construção da formação musical e pedagógico-musical dessas unidocentes, optei por utilizar como instrumentos de coleta dos dados a entrevista semi-estruturada individual e a entrevista em grupo. A amostra das entrevistadas na pesquisa foi determinada, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), pela pesquisa qualitativa, “[...] apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” (ibid, p. 70) sobre determinado objeto de estudo, o que de fato ocorreu nessa investigação.

A amostra dessa pesquisa é dita não-probabilista (LAVILLE E DIONNE, 1999), por não ter sido constituída ao acaso, visto que alguns critérios foram criados anteriormente à seleção das entrevistadas. Os critérios estabelecidos foram: que as ministradas fossem alunas do curso de Pedagogia; em segundo lugar, que participassem com tempo superior a seis meses de uma das oficinas; e, em terceiro lugar, que as mesmas estivessem atuando em sala de aula, isso além de terem disponibilidade de participar da pesquisa.

### **3.3 As ministradas da pesquisa**

Para a realização da pesquisa contei com a participação direta de oito alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as quais denomino ministradas nessa dissertação, em especial que participam ou participaram de, ao menos, uma das oficinas de música oferecidas

pelo "Programa LEM: Tocar e Cantar" com tempo superior a seis meses, e que, dentre outros critérios citados anteriormente.

Para a identificação das mesmas solicitei que sugerissem no momento da entrevista semi-estruturada individual (EI) nomes fictícios que não fizessem menção aos seus nomes verdadeiros e, se possível, à nenhuma de suas colegas na época de participação nas oficinas. No entanto, alguns nomes foram definidos por mim a pedido da entrevistada. Este procedimento teve o intuito de manter o anonimato das entrevistadas, em função de não haverem constrangimentos durante as entrevistas e nem mesmo uma possível identificação das pessoas que se disponibilizaram a participar desta investigação. A seguir, apresento cada uma das oficinas entrevistadas.

#### Oficinanda 1 – **Loreta**

A primeira entrevistada entrou no curso de Pedagogia no ano de 2001 e saiu no ano de 2004, sendo formada no Curso de Pedagogia com Habilitação para as Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (currículo antigo, no qual cursou apenas uma disciplina referente à música, Metodologia do Ensino da Música com carga horária de 90 horas). Iniciou sua participação na oficina de canto coral em 2001, durante a sua graduação, e participou até o segundo semestre de 2006. Como formação musical anterior à graduação e sua participação na oficina, comenta não ter tido experiências formais, sempre gostou de cantar e aprendeu a tocar violão com amigos. Atualmente formou um grupo de Expressão e Musicalidade na escola em que trabalha. Atua como professora há quinze anos, em diferentes níveis dos anos iniciais.

### Oficinanda 2 – **Cora**

A segunda entrevistada formou-se no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (currículo atual, no qual cursou duas disciplinas referentes à música, Educação Musical I e Educação Musical II, com carga horária de 45 horas cada) ingressando no ano de 2004 e formando-se em fevereiro de 2008. Iniciou sua participação na oficina de canto coral no segundo ano de graduação, em 2005, da qual ela continua participando atualmente. Participou ainda das oficinas de percussão e de violão por um ano, seqüencialmente. Sua formação musical anterior à oficina são experiências musicais em família e de cursos de teclado e teoria musical. Referiu também ter tido experiências musicais na escola, sendo estas em formato de projetos, não compondo o currículo da educação básica.

### Oficinanda 3 – **Ane**

A terceira entrevistada ingressou em 2002 no Curso de Pedagogia Habilitação para a Pré-escola e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (currículo antigo, no qual cursou apenas uma disciplina relativa à música, Metodologia do Ensino da Música com carga horária de 90 horas), e se formou no ano de 2005. Iniciou na oficina de percussão, denominada Pedacursão, em 2003, participando, ativamente, por dois anos. Como formação musical anterior a graduação, mencionou a participação no coral de sua escola. Atua como professora de educação infantil há um ano e meio, em uma turma de maternal. Ane utiliza o trabalho com música diariamente, comentando que não há como não trabalhar com música na educação infantil.

**Oficinanda 4 – Flora**

A quarta entrevistada iniciou o Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (currículo atual, no qual cursou duas disciplinas referentes à música, Educação Musical I e Educação Musical II, com carga horária de 45 horas cada) em 2004 e colou grau em fevereiro de 2008. Iniciou sua participação na oficina de grupo instrumental no segundo semestre de 2006, totalizando três semestres de participação. Ainda participou da oficina de violão durante o ano de 2006 e participa desde março de 2007 da oficina de canto coral. Acerca de experiências anteriores a oficina, comenta não ter tido nenhuma experiência formal, nem mesmo anteriormente a graduação. Quando respondeu a entrevista individual, encontrava-se em estágio supervisionado na pré-escola em uma terceira série do ensino fundamental, durante um semestre.

**Oficinanda 5 – Adélia**

A quinta entrevistada ingressou no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (currículo atual, no qual cursou duas disciplinas referentes à música na escola, Educação Musical I e Educação Musical II, com carga horária de 45 horas cada) em 2004 e graduou-se em fevereiro de 2008. Participou da oficina de grupo instrumental durante dois semestres no ano de 2006. Sobre sua formação musical anterior à graduação e a oficina, salienta que teve aulas de música na quinta série do ensino fundamental.

**Oficinanda 6 – Ananda**

A sexta entrevistada ingressou no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (currículo atual, no qual cursou duas disciplinas relativas à música, Educação

Musical I e Educação Musical II, com carga horária de 45 horas cada) no ano de 2004, e graduou-se em fevereiro de 2008. Participou durante o ano de 2006 da oficina de grupo instrumental. Como experiências musicais anteriores a graduação, Ananda comenta que sempre ouviu tios tocarem violão, a mãe tocar gaita de boca, também lembra de ter iniciado a tocar gaita de boca por ver sua mãe tocar, e participou do coral do município de Santo Antônio das Missões durante algum tempo. Como prática profissional, conta com o Estágio Supervisionado realizado na pré-escola e na terceira série do ensino fundamental durante o ano de 2007.

#### Oficinanda 7 – **Cibele**

A sétima entrevistada teve sua graduação no Curso de Pedagogia com Habilitação para Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (currículo antigo, no qual cursou apenas a disciplina de Metodologia do Ensino da Música com carga horária de 90 horas, referente à educação musical) em 1999 e colou grau em 2002. Cibele, logo após a graduação, ingressou no Mestrado em Educação, com foco na educação musical, e com isso achou conveniente participar de uma das oficinas de música oferecidas pelo Programa, já que participava de reuniões e do grupo de pesquisa que estão vinculados ao Laboratório de Educação Musical – LEM/CE/UFSM. Assim, em 2003 passou a freqüentar a oficina de canto coral, visto que sempre gostou muito de cantar. Como experiências musicais anteriores a graduação, Cibele comenta sobre um curso de violão realizado e que parou de tocar por perceber que o teclado, um desafio ainda para o futuro, a auxiliaria melhor nas aulas em que utiliza a música. Como experiência profissional, Cibele atua a dois anos no ensino fundamental. Atualmente, ministra aulas para a segunda série e

inseriu o trabalho com música em seus planos de aula, ao menos uma vez por semana. Trabalha de maneira sistematizada com educação musical.

#### Oficinanda 8 – **Letícia**

A oitava entrevistada iniciou a graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (currículo atual, no qual cursou duas disciplinas referentes à música, Educação Musical I e Educação Musical II, com carga horária de 45 horas cada) em 2003 e colou grau em fevereiro de 2008. Participou da oficina de grupo instrumental por três semestres, de 2006 ao primeiro semestre de 2007. Como experiências musicais, aponta a participação no coral de sua escola durante o ensino fundamental, e aulas de música na escola durante um semestre no ensino médio.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

Na pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a Entrevista Semi-estruturada, nas modalidades Individual (EI) e em Grupo (EG). Além desses instrumentos, foi mantido pela pesquisadora um Diário de Campo (DC).

#### **3.4.1 Entrevista Semi-estruturada**

A entrevista é importante, segundo Stake (1999), na medida em que "[...] é a principal via para chegar às múltiplas realidades" (ibid, p. 63). Ainda, como expõe Brandão (2002), a entrevista é um trabalho que implica ao pesquisador, estar

permanentemente atento “[...] 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...” (BRANDÃO, 2002, p. 40).

A entrevista semi-estruturada individual tornou-se essencial na medida em que busquei identificar a construção da formação musical e pedagógico-musical sob o ponto de vista de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM a partir do "Programa LEM: Tocar e Cantar". A entrevista semi-estruturada individual possibilitou que fossem realizados questionamentos referentes a concepções, contribuições e necessidades formativas musicais buscando compreendê-los, a partir das narrativas das entrevistadas.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ibid, p. 168), permitindo ao investigador uma relação mais íntima com o participante da entrevista.

As entrevistas buscaram seguir uma estrutura básica, sendo diferenciadas da individual para a realizada em grupo. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), nas entrevistas semi-estruturadas “[...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ibid, p. 168), permitindo que as perguntas sejam feitas em momentos diferenciados, dependendo da direção que a mesma toma, podendo ainda ser reorganizadas para uma melhor compreensão, tanto por parte do entrevistado como do entrevistador.

Esse tipo de entrevista ainda possibilitou ao propor questões mais abertas, que as entrevistadas tivessem liberdade para estabelecer um raciocínio a partir de suas vivências com o objeto de estudo, e ainda, que eu, enquanto entrevistadora realizasse outras perguntas no momento do diálogo.

Após as alunas e ex-alunas da Pedagogia aceitar participar das entrevistas, as mesmas tiveram horários agendados com as participantes da pesquisa de acordo com suas disponibilidades. Já a entrevista em grupo precisou ser definida com antecedência, visto que precisávamos que um número considerável de entrevistadas comparecesse.

Para essa pesquisa, as entrevistas foram realizadas no período entre os meses de outubro e dezembro de 2007. O registro aconteceu em áudio no formato de MP3, e a entrevista em grupo foi gravada em vídeo. De posse de um termo<sup>7</sup> de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) e de um termo de confidencialidade (APÊNDICE B), devidamente assinados, as entrevistas foram realizadas com sucesso.

#### **3.4.1.1 Entrevista Semi-estruturada Individual (EI)**

As oito entrevistas semi-estruturadas individuais foram realizadas em diferentes dias entre os meses de outubro e dezembro de 2007, sendo três realizadas nas casas das entrevistadas e as demais na UFSM, de acordo com a possibilidade de cada afinanda.

---

<sup>7</sup> A construção dos termos que se encontram nos apêndices, respectivamente em apêndice A e B, foram construídos com base no exemplo divulgado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM - CEP, disponível em <<http://www.ufsm.br/cep/>>.

A entrevista semi-estruturada individual foi o instrumento de coleta dos dados no qual as afinandadas relatavam suas experiências formativo-musicais e o que estas proporcionaram ou têm proporcionado para sua formação como profissional unidocente, respondendo a um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE C) de perguntas, dividido em três categorias, sendo elas: concepções, o “Programa LEM: Tocar e Cantar” e necessidades formativas para a unidocência.

Entrevistar individualmente uma pessoa indica a necessidade de saber sobre suas experiências, sobre a época, o contexto e as situações nas quais se envolveu junto ao objeto de estudo. De acordo com Bauer e Gaskell (2002):

Fundamentalmente, em uma entrevista em profundidade [individual] bem feita, a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal [...] (ibid, p. 75).

A entrevista individual foi mais fácil de ser realizada em vista de “[...] ser agendada para um tempo e lugar conveniente para o entrevistado” (ibid, p. 78). Foi um instrumento que captou “[...] detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, [...] em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares das pessoas” (ibid, p. 78).

As oito entrevistas individuais, ou em profundidade, como nomeadas por Bauer e Gaskell (2002), foram realizadas em diferentes espaços de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Assim, as entrevistas com Loreta, Cora e Cibele foram realizadas em suas próprias residências, sendo que uma delas, a de Cibele, foi realizada em outro município distante 50 Km de Santa Maria. As entrevistas de Flora e Ane foram realizadas em uma sala da linha de pesquisa Educação e Artes do

PPGE/UFSM e as outras três, a de Adélia, Ananda e Letícia, foram realizadas no Laboratório de Educação Musical do CE/UFSM.

### 3.4.1.2 Entrevista Semi-estruturada em Grupo (EG)

Esta entrevista, realizada no dia 27/12/2007, às 10 horas na sala 3275 do PPGE/UFSM, foi pensada na medida em que poderíamos obter variados pontos de vista ao dialogar com as participantes de diferentes momentos e oficinas de música oferecidas pelo "Programa LEM: Tocar e Cantar", sendo as questões (APÊNDICE D) levantadas pela pesquisadora na forma de tópicos comuns evidenciados a partir da análise das entrevistas individuais.

Denominada grupo focal por Baüer e Gaskell (2002), ou grupos-alvo (*focus group*) - por Laville e Dionne (1999), é considerada por estes últimos autores, como

[...] uma técnica especial de entrevista dirigida a mais de uma pessoa ao mesmo tempo. O principal interesse é que seja recriada desse modo uma forma de contexto ou de ambiente social onde o indivíduo pode interagir com vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode contestar as dos outros. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas" (ibid, p. 194).

O aprofundamento mencionado por esses autores foi efetivado no que condiz a vinculação de sua realização, com as respostas obtidas com a entrevista semi-estruturada individual.

Participaram da entrevista em grupo quatro ministrandas que realizaram a entrevista individual: Loreta, Cora, Ane e Letícia. Representaram a outra metade das entrevistadas, duas alunas e duas ex-alunas. Isso tornou possível identificar até que

ponto havia relação entre as afirmativas semelhantes em suas narrativas, principalmente por tratar-se de amostra bastante diferenciada, quanto ao momento (duração e ano de ingresso) de participação e a oficina que freqüentou. Das demais participantes da pesquisa que não compareceram, duas justificaram sua ausência por não se encontrarem na cidade, uma delas apresentou problema de saúde, e uma última não apresentou justificativa.

Considereei válido esse instrumento, na medida em que as oficinas que se reuniram apresentaram outras contribuições para a pesquisa em função dos tópicos estabelecidos e demonstraram-se receptivas aos questionamentos realizados, posicionando-se crítica e ativamente.

Mesmo considerando que tenho uma amostra relativamente pequena frente às participações que vem ocorrendo durante os anos do Programa, entendo, a partir de Laville e Dionne (1999), que "[...] a discussão não deve, todavia, reunir um número excessivo de participantes", visto que foi uma entrevista interativa, na qual as entrevistadas se sentiram à vontade para refletir acerca de suas experiências e das outras e, por realizar-se em tempo consideravelmente grande (uma hora e meia) para que todas pudessem se posicionar.

Surgiram respostas interessantes frente a esse instrumento que, de fato, vêm a enriquecer os dados coletados individualmente com cada entrevistada, salientando-se a validade dessa modalidade de entrevista. Outro ponto a destacar foi que eu, enquanto pesquisadora e moderadora desse grupo, não precisei questionar mais do que o necessário para lançar a questão inicial, depois, as próprias participantes complementavam-se umas as outras, partindo de seus pontos de vista.

### **3.4.2 Diário de campo (DC)**

O diário de campo utilizado por mim foi importante, pois possibilitou anotar as informações gerais no decorrer da realização da pesquisa, ou mesmo as situações, descrições de espaços e contextos vividos no "Programa LEM: Tocar e Cantar". Segundo Stake (1999), "o investigador deve dispor também de um sistema de armazenamento de dados. Para muitos o mais importante é dispor de um diário ou de um caderno, em que se anota tudo [...]" (ibid, p. 56).

As informações registradas serviram para uma guia sobre minha etapa de coleta dos dados, sendo realizadas nesse diário anotações gerais acerca de minhas impressões e notas relativas às entrevistas com cada participante da pesquisa.

### **3.5 Procedimentos de Análise dos dados**

A análise dos dados da presente pesquisa ocorreu concomitantemente à coleta de dados, pois uma investigação qualitativa pode gerar grande quantidade de materiais que precisam ser organizados e compreendidos (ALVEZ-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 170) em sua totalidade, em virtude de seus contextos. Complementarmente, Brandão (2002), evidencia que "uma das questões

mais cruciais das pesquisas qualitativas está na seleção do material produzido nas entrevistas” (ibid, p. 41).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006),

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17).

Nos primeiros contatos com os dados, algumas categorias emergiram dos objetivos da pesquisa, tais como as concepções, contribuições e necessidades formativas musicais, que serviram como guia inicial para o desenvolvimento do cruzamento dos dados com o referencial teórico estabelecido.

Baseei o processo de análise dos dados, como exposto por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), em “[...] um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação” (ibid, p. 170), o que permitiu que os dados não se acumulassem em nenhuma das fases.

Por tratar-se de um modelo misto (LAVILLE E DIONNE, 1999), no qual as categorias foram sendo construídas no decorrer da pesquisa, na medida em que foram sendo coletados os dados e envolveram pontos das narrativas, foram surgindo palavras-chave “[...] que [traduziam] idéias conectadas direta ou indiretamente ao objeto [desta] investigação” (ibid, p. 216). Dessa forma, as categorias iniciais que deram organização à estrutura inicial de entrevista semi-estruturada individual (EI) foram se modificando.

Em geral, os dados recolhidos durante a realização de uma pesquisa qualitativa são muito mais do que o necessário para a sua análise (STAKE, 1999, p. 77). Contudo, tornam a pesquisa mais rica em detalhes sobre a experiência daquele que é considerado sujeito da pesquisa, junto ao objeto em estudo. Ainda, de acordo com Stake (1999, p. 77), foi preciso, a partir da *transcrição literal* (ROSA E ARNOLDI, 2006) das entrevistas, realizar uma seleção dos dados de maior relevância, dentre os obtidos com os instrumentos de coleta aplicados, o que resultou na organização de pautas descritivas<sup>8</sup>.

A partir da transcrição literal das entrevistas, da textualização e da organização em pautas descritivas, as narrativas, segundo Laville e Dionne (1999), foram agrupadas e separadas "[...] em função de sua significação [...]" (ibid, p. 216), de acordo com as vivências que emergiram acerca das concepções, contribuições e necessidades formativas musicais elencadas.

O material organizado em pautas descritivas possibilitou a visualização daqueles dados realmente relevantes aos pontos específicos das entrevistas realizadas individualmente e em grupo, resultando em maior agilidade para a análise das entrevistas.

Na análise dos dados de um estudo de caso intrínseco, segundo Stake (1999),

[...] a tarefa principal é chegar a entender o caso. O feito de descobrir relações, questionar nos temas, e sumarizar dados categóricos nos ajudará, mas estes fins estão subordinados a compreensão do caso. O caso é complexo, e se dispõe de pouco tempo para examinar tal complexidade. Dedicar muito tempo a sumarização formal dos dados categóricos

---

<sup>8</sup> Esta modalidade de organização dos dados compreende a organização de quadros separados por categoria, que se configuram nas principais falas das entrevistadas, que respondem mais diretamente aos objetivos e categorias propostas, retirando as partes que são desnecessárias para a pesquisa.

provavelmente distrairá a atenção que requerem as diversas implicações, os diferentes contextos (ibid, p. 71).

Para tanto, as generalizações não foram o foco dessa pesquisa, mesmo que possibilitassem relações com outros trabalhos a serem realizados em condições semelhantes. Essa pesquisa procurou estabelecer compreensões especificamente acerca do "Programa LEM: Tocar e Cantar", na construção da formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia da UFSM.

A análise dos dados foi qualitativa, mais explicitamente, de acordo com Laville e Dionne (1999), uma análise qualitativa de conteúdo, determinada pela *construção interativa* de uma explicação (ibid, p. 228), principalmente, porque essa modalidade na perspectiva de Laville e Dionne (1999),

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

A análise gerou assim um diálogo entre dados empíricos e teóricos, na qual destaco a possibilidade de compreensão de um Programa de formação musical e pedagógico-musical desenvolvido no formato de oficinas de música.

## **PARTE II - ANÁLISE DOS DADOS**

### **CAPITULO 4**

#### **4. "PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR":**

*"[...] ele é a base, ele é o que organiza, porque não é fazer música por fazer, tem outras condições envolvidas por trás"*

O capítulo que segue, busca apresentar o "Programa LEM: Tocar e Cantar" no âmbito da UFSM, em função das oficinas de música oferecidas primeiramente em detrimento da motivação inicial em participar das mesmas, caracterizando este espaço músico-formativo e conhecendo seu caráter formativo complementar na constituição da formação musical e pedagógico-musical de unidocentes, a partir das narrativas das oficinas envolvidas na pesquisa.

Ao identificar que "[...] *não é fazer música por fazer [...]*" (CE, EI, p. 18), Cora menciona na EI<sup>9</sup> que as atividades desenvolvidas nesse espaço são norteadas pelos objetivos que envolvem esse Programa no todo, principalmente com o objetivo de oferecer formação musical e pedagógico-musical a acadêmicas (os), em especial do Curso de Pedagogia, no formato de oficinas de música. Como ela observa, "*tem os objetivos daquelas oficinas, tem uma finalidade, e elas fazem parte de um conjunto, que é o Programa. Porque eu acho que nada existe solto, então o LEM é o que articula as oficinas para que elas estejam ligadas*" (CE, EI, p. 18).

Partindo das perspectivas evidenciadas nas narrativas das alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM entrevistadas, abordo o "Programa LEM: Tocar e Cantar" em função das concepções que permeiam as ações daquelas que vivenciaram as oficinas de música desse Programa, e das contribuições provenientes do processo músico-formativo construído nas mesmas. A organização é evidenciada dessa forma, visto ser baseada na estrutura dos objetivos dessa pesquisa, e ser fator norteador das entrevistas **EI** e **EG**<sup>10</sup>.

#### **4.1 OFICINAS DE MÚSICA:**

*"[...] a gente tinha muito diálogo, muita brincadeira, sobre as diferentes concepções do que é música"*

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. Entretanto, a temática, ou o objetivo da oficina

---

<sup>9</sup> EI refere-se às Entrevistas Semi-estruturadas Individuais.

<sup>10</sup> EG refere-se à Entrevista Semi-Estruturada em Grupo.

não são fixos, principalmente porque as discussões giram em torno daqueles que ali se encontram reunidos, fazendo com que as vivências próprias de cada um, manifestem-se juntamente com as necessidades formativas de cada participante.

O espaço de formação que compreende a oficina de música do LEM funciona como lugar de discussões, reflexões e, acima de tudo, de problematização e pesquisa sobre determinados assuntos que permeiam os encontros. Ainda, a oficina é um espaço de experienciar e colocar em prática conhecimentos construídos tanto durante a formação profissional quanto pessoal.

Este local é considerado pelas entrevistadas como um espaço de formação diferenciado, no qual se pode buscar um aprofundamento no que diz respeito à formação musical e pedagógico-musical para o trabalho com música durante a unicodocência.

Segundo Loreta (EI) “[...] esse *laboratório é uma fonte, um lugar onde eu posso buscar essa fundamentação que eu preciso para poder aplicar corretamente o que é música, e ensinar também*” (CEn, EI, p. 4), mostrando que no espaço do LEM, através das oficinas de música e das atividades de ensino e pesquisa, se pode conectar os conhecimentos teóricos aos práticos, em vista de melhorias no trabalho com música nas escolas. Ainda, complementarmente, Flora (EI) comenta que

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

Com isso, fica evidente a importância atribuída pelas acadêmicas ao espaço das oficinas de música. Este deve instrumentar as futuras professoras para que, ao

vivenciarem a prática educativa, possam estabelecer conexões entre aquelas experiências mais representativas de formação e a relação de como ensinar conteúdos específicos, como é o caso da música. Ter a liberdade de criar a partir de modelos vivenciados e de estabelecer uma metodologia própria faz com que o professor sinta a necessidade de pesquisar sobre conteúdos e modos de ensinar dinâmicos que venham a compor seus planejamentos.

Acerca desses modelos vivenciados, Leitão (2004) aborda que

As propostas de formação, além de oferecerem os já conhecidos cursos, palestras, seminários, oficinas, aulas de atualização, devem incluir também as necessárias condições que fomentem formas de organização dos próprios professores em cada unidade educativa, em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas, o aprofundamento de questões a elas pertinentes, espaços de trocas e convivências, o desenvolvimento de outras linguagens de expressão, o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre prática/teoria/prática. Enfim, espaços que favoreçam um exercício autônomo e sistemático das relações entre os seus fazeres, saberes, poderes (ibid, p. 28).

O espaço das oficinas de música, como as oferecidas no LEM, possibilita às acadêmicas uma formação diferenciada. Esta, em especial com referência aos materiais que estão disponíveis para que as acadêmicas possam utilizar, ou mesmo tomar como base para novas criações. Principalmente com os diferentes instrumentos que podem ser confeccionados, a partir dos jogos, e mesmo de livros que estão à disposição neste espaço, e também a sua estrutura geral, que comportam uma ampla gama de atividades musicais, oportunizando a prática musical.

Segundo Cibele (EI), "[...] *todas as universidades deveriam ter essa proposta, no sentido de proporcionar ao professor essa formação maior [...] é isso que dá subsídios para nós que passamos por ali, para estar dando continuidade e estar levando a música para a escola [...]*" (CEn, EI, p. 79).

A ausência de disciplinas específicas no campo das artes, especialmente em relação a música, nos Cursos de Pedagogia, e a conseqüente falta de recursos e espaços destinados ao trabalho específico com a música, tende a ser fator excludente da introdução de um trabalho com música na escola mais elaborado. Com isso, resgato a fala de Figueiredo (2004), que relata que a formação musical de unidocentes tem se caracterizado como "[...] superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais" (ibid, p. 56).

Um exemplo de formação musical do unidocente em outra instituição é o relato de Loreta (EI), que pôde fazer relação entre aquilo que vivenciou no início do Curso de Pedagogia em outra instituição, com a experiência junto a oficina de canto coral do Programa LEM na UFSM. Assim, ela comenta na entrevista individual:

*Como eu não fiz a disciplina (da Pedagogia/UFSM), eu fico feliz que tive o acesso, porque eu acredito que aqueles que tiveram acesso a disciplina mesmo, da música, aqui neste laboratório, foram beneficiados. Eu tive música na outra universidade aonde eu ingressei mesmo, mas era bem mais teórico! (CEn, EI, p. 4).*

Essa entrevistada teve a possibilidade de verificar que a aula de música dentro de uma sala de aula é diferente da proposta que pode envolver uma aula de música dentro de um espaço específico para isso, no caso do LEM, na UFSM. Em função disso, Adélia (EI) também menciona que "[...] o laboratório é um grande aliado para a formação do professor [...]" (CEn, EI, p. 61), em função, principalmente de "[...] poder encontrar materiais para levar para as escolas, [ter] diversos materiais que a gente pode ter idéias e fabricar outras a partir deles, é um espaço bastante diversificado do que a gente encontra normalmente" (CEn, EI, p. 61).

O laboratório é um espaço que se constitui de diversos materiais, no entanto, a sua configuração maior, é um lugar para conciliar diferentes idéias e níveis de conhecimento acerca da música. De acordo com Leitão (2004),

Nesse sentido, os espaços educativos devem favorecer a vivência e o aprendizado da diversidade, o convívio com as diferenças, as práticas coletivas, solidárias e fraternas, possibilitando o exercício da reflexão, da discussão, de outra qualidade de ação, mas também de escuta atenta, do gesto que se faz afetuoso e solidário, da atenção e do cuidado [...] (ibid, p. 32).

Os espaços de formação tendem a criar diferentes características, que são adquiridas inicialmente por seus objetivos concretos e posteriormente tende a se identificar por determinadas guias provenientes daqueles que passam a fazer parte daquele grupo. Um dos referenciais que utilizei e que posso resgatar é Corrêa (1998, p. 158), que considera a oficina um espaço livre, do qual seus participantes aproveitam o que à eles seja conveniente, e no qual existe uma relação de troca constante entre os seus saberes.

Ao identificar diferentes meios de formação, posso supor que existam diferentes modelos de formação, assim como suas configurações. O LEM e, conseqüentemente o Programa, é um espaço de trocas, salienta Ane (EI):

*[...] além de ser um laboratório que oferece recursos, inúmeros materiais, e um espaço de convivência e aprendizagem ao mesmo tempo entre os pares, [...] eu consigo ver a relação do ensinar e do aprender, porque quando entrava um componente diferente, ao mesmo tempo em que a gente ensinava aquilo que a gente já tinha aprendido, a gente reaprendia o que tinha vivenciado! (CEn, EI, p. 30)*

Assim, a oficina de música vem se configurando como espaço de ressignificação, na qual encontramos novas respostas para os questionamentos e reflexões que surgem quando nos encontramos em um grupo interessado nos mesmos conhecimentos.

As narrativas das alunas e ex-alunas da Pedagogia, sobre as oficinas de música oferecidas pelo LEM, ressaltam a importância do diálogo durante a formação inicial no espaço da oficina de música e do resgate dos conhecimentos musicais provenientes das suas formações pessoais. Corrêa (1998, p. 151) expõe sobre isso, ao comentar que a oficina deve aproveitar os conhecimentos adquiridos anteriormente por aqueles que dela participam, de suas práticas educativas, sem querer modificar aquilo que ele vivenciou enquanto aluno ou professor. Que esses conhecimentos sirvam de começo para, no mínimo, a construção de novos modelos ou concepções sobre a música.

A oficina de música, espaço de trocas, experiências, resgate e construção de novos parâmetros acerca do que é consistente no trabalho com música, passa a fazer parte da formação individual de cada acadêmica(o), e, de certa forma, não muda, mas transforma o olhar daquele unidocente sobre a música.

#### **4.1.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS E NECESSIDADES FORMATIVAS:**

"É uma coisa que eu não consigo explicar, essa motivação, é aquela vontade de querer aprender mais, aquela vontade de querer fazer parte, participar!"

O processo formativo em qualquer instância é estabelecido individualmente por fatores pessoais que nem sempre são internalizados, considerando que algumas necessidades formativas são sentidas apenas por aquele que vivencia determinado desafio. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), algumas vezes "[...] a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente" (ibid, p. 12). Por

assim dizer, são inúmeras as razões que levam uma acadêmica a procurar por formação musical complementar.

No que se refere a música, e em particular ao trabalho com música, existe a necessidade intrínseca racional (HELLER E FÉHER, 2002 – vide página 34) do ser humano estabelecer contatos sonoros com o mundo e também com a música. No entanto, ainda existem professores que justificam a ausência do trabalho com música em sala de aula apenas por não gostarem de música.

Ao considerarmos a trajetória pessoal de Cora, podemos perceber que a música esteve entre suas vivências infantis. No entanto, não há como determinar até que ponto é relevante considerar esse fator, principalmente porque as preferências musicais não são determinadas exclusivamente pelos gostos de nossos pais ou familiares próximos durante a infância. Cora (EI) comenta que:

*[...] foi até muito engraçado porque eu não conhecia ninguém, e eu era nova no curso de Pedagogia, e eu já fui me engajando porque eu realmente gostava. Então foi essa digamos a motivação inicial, o gosto! Eu me senti motivada a participar daquele grupo, [...] e também as apresentações sempre estimulam, tu vê as pessoas fazendo aquilo e tu te sente estimulada a fazer também, e também querer participar (CEn, EI, p. 18).*

Outro fator a destacar é voltado à qualidade das vivências musicais estabelecidas durante nossa trajetória de vida. Como o que aconteceu com Cibele (EI), que comenta que "a princípio foi por questão de horário e outra porque eu sempre gostei muito de cantar" (CEn, EI, p. 80), e Adélia (EI) expôs que gosta "*[...] muito da disciplina de música, eu gosto de toda essa parte de arte, música, eu faço dança também, e toda essa parte que envolve eu fico bastante atenta para participar*" (CEn, EI, p. 62), ou seja, a experiência com música anterior à graduação estimula o contato com a mesma. Na primeira situação, Cibele ao querer participar de um coro, e ser escolhida para tal atividade na escola, a fez gostar de cantar, e na

segunda, por se envolver com as artes de modo geral. Esses fatores a fizeram optar por participar de uma oficina, o que aponta a motivação para fatores que dependem de cada experiência pessoal junto à música.

Segundo Lazzarin (2005),

[...] a arte repousa em um lugar consagrado, como uma experiência pontual e única, ao mesmo tempo em que o sentimento suscitado pela obra de arte é mais que uma pura experiência sensual [...] A arte é, assim, criadora de formas perceptíveis do sentimento humano (ibid, p. 19).

A relação criada entre o instrumento, o som e as emoções que emergem frente à apresentação são inexplicáveis para alguns e, mexendo com os sentimentos das pessoas, desencadeia a vontade de produzir algo semelhante, como aconteceu com Ane (EI):

*[...] quando eu vi o toque inicial da apresentação, eu disse: “Ah, eu também quero participar!”. É uma coisa que eu não consigo explicar, essa motivação, e aquela vontade de querer aprender mais, aquela vontade de querer fazer parte, participar! [...] essa motivação é realmente interna, depende de cada um! [...] A motivação foi ver aquele batuque mesmo! Foi ver aquele som, meio que bater lá dentro, no momento em que eles tocavam aquele som parece que retornava internamente com aquela vontade de “Eu também quero!” (CEn, EI, p. 31-32).*

Todos esses sentimentos que emergem do nosso contato com a música fazem sentido quando resolvemos participar de um grupo, e fazem diferença no momento de pôr em prática esses conhecimentos. As oficinas são importantes meios para conhecer o contato dos futuros professores com as artes, principalmente porque elas estão ligadas às vivências anteriores nessa área. Muito disso se reflete na prática educativa dos unidocentes, motivando ou excluindo conteúdos dessa natureza de suas aulas. Interessante é perceber que as acadêmicas também se surpreendem com a experiência musical junto às oficinas. Flora (EI) relatou que

*[...] foi muito melhor do que eu esperava, a gente se motivou bastante por ser um complemento para a própria disciplina! A gente poder entender, compreender melhor o que fazer na prática, porque até então esse é o nosso objetivo! (FLORA, CEn, EI, p. 50).*

Outras afinandadas, sentindo a necessidade e querendo participar das oficinas, também se identificaram com a proposta destas. Ananda (EI) sempre quis participar de uma das oficinas, mas não as conhecia de fato, entretanto "*[...] quando surgiu a disciplina no curso eu fui participar da oficina. [...] conversando pensamos em cada uma, e que essa poderia ser legal porque nós íamos construir instrumentos na sala de aula [...] eu vim!*" (CEn, EI, p. 71). E Letícia (EI), não conhecendo os objetivos de cada oficina se surpreendeu:

*Quando a professora falou [...] em jogos, e eu gosto muito de jogos, eu acho que a gente aprende muito com jogos e que a gente ensina muitas coisas a partir dos jogos! [...] em repertório, músicas infantis, foi por isso que eu participei! E porque eu gosto dessas coisas, de brincar, eu mesma gosto de brincar, de participar! (CEn, EI, p. 93).*

Inicialmente, o trabalho com música pode parecer distante da prática de qualquer professor unidocente, principalmente se considerarmos as especificidades que envolvem essa área do conhecimento. A música, mais especificamente as experiências sonoras, está presente no cotidiano das pessoas, e isso faz com que se estabeleçam preferências ao longo de nossas vidas, sendo estas musicais ou não. Essa parece ser uma característica que fica evidente nas narrativas das entrevistadas: o gosto pela música é fator relevante no momento de participar das oficinas de música do LEM.

De acordo com Bellochio (2000) "*[...] em parte, a prática educativa em Música na escola está relacionada a formação profissional do professor, não dicotomizada de sua vida em sentido mais amplo*" (ibid, p. 118). Durante a graduação no Curso de Pedagogia/UFMS, isso se torna evidente pela(s) disciplina(s) referentes a música

que devem ser cursadas obrigatoriamente, e o enfrentamento das futuras professoras unidocentes com o planejamento de aulas que envolvam a música de maneira comprometida.

#### **4.1.2 ESPAÇO MÚSICO-FORMATIVO:**

"[...] de fazer música, de pensar sobre música, de refletir a música, de vivenciar a música"

As oficinas de música constituem-se em um espaço músico-formativo que objetiva principalmente oferecer formação musical e pedagógico-musical às acadêmicas que as procuram. A partir das falas das entrevistadas, é possível salientar a importância dessa formação complementar à formação de unidocentes. De acordo com Spanavello (2005),

(Re)construir concepções sobre a Educação Musical requer uma sólida formação inicial, o que exige tempo para não somente se realizarem atividades práticas, mas sobretudo para que os docentes tenham a oportunidade de interagir com estudos teóricos sobre os quais debrucem-se, dialoguem, critiquem e construam suas próprias concepções. (ibid, p. 44)

O que expõe esta pesquisadora faz com que eu perceba que a formação obtida com as oficinas de música, de caráter complementar, passa a funcionar como uma continuação para acadêmicas do curso de Pedagogia/UFMS. Isso, visto que o Programa curricular desenvolvido na(s) disciplina(s) tende a ser considerado como vivência relevante para o desenvolvimento de outras atividades. Loreta (E1) comenta sobre a vivência na oficina:

*[...] contribuiu mesmo é na questão de ter subsídios e ter segurança pra trabalhar com música com a criança. Me deu formas, me deu opções de como trabalhar e quando trabalhar, e principalmente de valorizar a música como um conhecimento a ser trabalhado na escola, e não só de fazer musiquinha. Porque a música é uma área do conhecimento, e não é só uma forma de descontração ou recreação. [...] a escola tem que oferecer uma música diferente, uma outra opção de música para o aluno. E isso a gente tem, é uma contribuição da oficina, eu não tinha me despertado pra isso antes da oficina, porque a gente só cantava em datas comemorativas, e agora a gente vê que não é isso o fundamental (LORETA, CEn, EI, p. 5).*

Nesse mesmo caminho, identifico que as oficinas apresentam para estas afinadas uma outra forma de conciliar conhecimentos musicais, oferecendo novas possibilidades, mesmo com a ausência de materiais para a realização de atividades diferenciadas. Um exemplo é o que acontece na oficina de percussão, da qual a entrevistada Ane (EI) participava:

*[...] a nossa oficina foi sempre um processo de construção e reconstrução, que dava certo e que as vezes não dava! [...] eu acredito que o repertório e as práticas trabalhadas sempre foram bastante discutidas, refletidas e pautadas em uma argumentação que a gente buscava nas leituras, nas nossas próprias vivências, e a gente queria estar sempre criando e aproveitando para poder disseminar essas idéias, [...] tu não precisa ser um músico para fazer música [...] e isso me satisfazia muito, mostrar que é possível, só tem que ter mesmo é força de vontade, e se unir, porque realmente as vezes sozinho a gente não consegue alcançar aquele resultado que a gente gostaria (CEn, EI, p. 33).*

Assim, 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 dos alunos. Alguns podem até mesmo comentar que de nada adiantou a experiência nas oficinas de música do LEM, no entanto, devo ressaltar a visão de que a escola é um espaço no qual devemos trabalhar com a imaginação e a criatividade, apontando para a reflexão sobre uma prática diferenciada. Fuks (1991) utiliza a idéia de

[...] experimentação constante [...] através das quais se quebraria o padrão habitual das aulas e se procuraria atender ao questionamento crescente dos jovens estudantes [...] (no qual são) [...] quebrados os limites entre o saber e o não-saber, através do incentivo à experimentação que se realizava no ato em si [...] (FUKS, 1991, p. 150).

Experimentar e conhecer a música na sua totalidade, inicialmente como brincadeira, é um começo para se criar uma cultura musical nos alunos. Entretanto, isso depende da abertura que a escola mantém aos trabalhos diferenciados. Letícia (EI), referindo-se a sua prática docente, relata:

*[...] diversas vezes as músicas a gente utilizava na escola, fiz os jogos principalmente com a Educação Infantil, nos Anos Iniciais eu não trabalhei muito [...] eu acho que nos anos iniciais é mais complicado porque já tem tanta coisa para vencer... não deveria ser, mas é! Os professores mesmo, a professora regente te cobra que tu tens que vencer o conteúdo e daí é mais complicado! (CEn, EI, p. 99).*

Esse incentivo à experimentação algumas vezes torna-se um processo por passos no espaço escolar, o que não quer dizer que na formação dos unidocentes esteja acontecendo. Na oficina de música, o envolvimento que os participantes vão criando com aqueles que dela também participam é voltado para a experimentação, como aborda Fuks (1991). Ane (EI), sobre esta questão, relata:

*[...] participar da oficina é uma das coisas que me deu um autoconhecimento, tu poder se conhecer, se resignificar, se reconstruir, se desamarrar um pouco desses estereótipos, que a gente vai adquirindo ao longo da vida e ali eu me sentia à vontade naquele espaço, com aquelas pessoas, para poder reconstruir um pouco dessas vivências musicais, que muitas vezes eu tive e outras não! Então eu vejo como um momento de colocar para fora, de perguntar, e de não ter medo de perguntar o porque das coisas, errar e a pessoa te responder sem ser com aquele tom autoritário de que tu errou! Não, a coisa não é bem assim, a gente tinha muito diálogo, muita brincadeira, sobre as diferentes concepções do que era música, as músicas que a gente gostava, do que não gostava. Então no início da oficina foi muito prazerosa! Toda a minha vivência na oficina foi muito prazerosa, mas no início foi exatamente isto, de desmistificar um pouco desta relação que a gente tem com a música, que pensa que é qualquer coisa, ou que de qualquer jeito a gente pode se utilizar dela (CEn, EI, p. 33).*

O espaço do laboratório e as oficinas de música possibilitam que a formação musical e pedagógico-musical compreendida de maneira global pelos professores, principalmente porque não há ensino de música sem os conteúdos pertinentes a música, aconteça de maneira coesa, entretanto, acontece ligada impreterivelmente ao fazer musical. Leitão (2004) aborda que

Se o que dá sentido à busca é a possibilidade de encontro, e entendo a educação como um espaço que permite o encontro, a convivência entre diferentes pessoas, essas questões precisam permear esse espaço para que, discutidas coletivamente, possam de fato contribuir para o alargamento do que somos e do que sabemos, diminuindo nossa ignorância a respeito daquilo que desconhecemos e nos enriquecendo nesse encontro com os outros [...] (ibid, p. 32).

Flora (EI) comenta que sua experiência musical foi quase inexistente durante a infância, e diz que no "[...] *meu caso eu nunca tive música na escola, quando criança, nada! Então, para mim é uma experiência nova, e eu estou me sentindo uma criança, porque eu estou aprendendo junto*" (CEn, EI, p. 52). Completa ainda que a oficina lhe permitiu uma nova visão sobre o que é música. Quando questionada sobre suas concepções anteriores à oficina e à disciplina, comenta:

*Eu nem sei se eu sabia o que era ensinar música, talvez colocar uma música, imagina! Mas agora eu vejo que não, por que ensinar música? Porque muitas vezes tem atividades que você acha tão bobinha, mas que envolvem tantas coisas, e que depois das oficinas e depois das disciplinas, tu percebe!* (CEn, EI, p. 52).

Na mesma direção, Adélia (EI) fala sobre a contribuição da participação na oficina de construção de instrumentos:

*Geralmente a gente que é mais leigo não tem noção da diferença dos conteúdos musicais. Tu sabe que existem mas, com certeza, tu faz uma distinção, tu aprende o que é timbre, o que é altura, para trabalhar com as crianças, para não ensinar só música por música! [...] com certeza os conteúdos trabalhados foram essenciais!* (CEn, EI, p. 63).

Pelos relatos das afinandas, passo a compreender que as afinas de música do LEM foram decisivas para a construção de seus conhecimentos, sendo a liberdade de criação um dos pontos de destaque para o processo de formação musical e pedagógico-musical das mesmas. Acerca disso, Ananda (EI) comentou que "*[...] a gente criava com base nas propostas, nós criávamos mais aqui. A professora chegava e dava uma música e a partir dessa música nós criávamos outros repertórios*" (CEn, EI, p. 71).

Aprender a apreciar e a produzir música interferia positivamente na formação pessoal do professor unidocente nas afinas de música, traduzindo-se na modificação de suas concepções sobre a música, Ananda (EI) analisa:

*[...] hoje, depois que eu comecei a participar da oficina, eu escuto uma música e fico escutando, escuto a letra da música, a altura, o timbre, todas essas coisas, e eu fico escutando os sons, tentando ver que tipo de instrumento foi utilizado naquela música, e eu escuto mais a música, não só escutar a música por escutar, meio que estudar a música* (CEn, EI, p. 72).

Na mesma medida, a formação profissional proporcionada nas afinas de música do LEM é voltada constantemente para a prática educativa na educação infantil e anos iniciais. Segundo Cora (EI), "*[...] o tempo todo! Tudo que eu aprendi nas afinas de violão, de coral, de percussão, eu coloco em prática! Porque é tudo voltado, as atividades [...], o repertório musical, os tipos de brincadeiras, de jogos, tudo!*" (CEn, EI, p. 19). E Cibele (EI) acrescenta que "*com certeza, todas as coisas que foram aprendidas lá, foram coisas que eu utilizo muito agora trabalhando com as crianças, trabalhando com os professores em formação*" (CEn, EI, p. 81)

As vivências musicais apreendidas durante a experiência de cada uma das entrevistadas junto às afinas, as fez relatar o quão surpreendente e interessante foi utilizá-las na prática, revelando que a formação inicial tanto pessoal quanto

profissional deve estar repleta dessas experiências, que em parte não são aproveitadas pelos seus pares. Isso me permite recordar que o processo de formação de professores compreende uma parte pessoal (GARCÍA, 1999, p. 21), inerente a todos os indivíduos, e por outro lado, está necessariamente vinculada "[...] à vontade de formação" (ibid, p. 22). O que quer dizer que não somos e não nos formamos naquilo que não nos interessa.

Assim, mesmo que existam diferentes meios de formação complementar durante a formação inicial e que os espaços sejam os mais variados e desafiadores, o que vai definir a participação das acadêmicas não é a oferta, mas a procura, o interesse em discutir as velhas concepções e construir novos saberes.

Sobre isso, Leitão (2004), aborda que

[...] sabemos também que, além dessa livre adesão, é fundamental e necessário avançar na luta, às vezes solitária no âmbito do individual, às vezes compartilhada quando no coletivo, com a forma como aprendemos, como fomos formados considerando os saberes dicotômicos, fragmentados, hierarquizados. O desafio consiste em se fazer fazendo, nos modificarmos no próprio percurso, refletindo sobre essa trajetória coletivamente, considerando que é a partir do desejo e dessa luta que podemos, comprometidamente, refazer os caminhos [...] (ibid, p. 33).

Aos poucos as concepções tenderão a se modificar, no sentido de que a música passará a ser considerada área do conhecimento por todos. E ainda, por eu entender que as atividades vivenciadas nas oficinas de música do LEM, mesmo sendo pouco para o total de professores unidocentes formados, passam a fazer parte de cotidianos que envolvem outras pessoas, que envolverão outras, no sentido de disseminar essa visão sobre a música. Parece óbvio, mas atividades que começaram isoladas em um único espaço músico-formativo vêm se tornando ações mais amplas desde seu princípio, porque essas atividades têm um objetivo e isto é identificado quando se percebe que as unidocentes, como Adélia(EI) expõe,

observam que não se trata de "[...] ensinar música por música, o que muitas vezes acontece. Acha que está cantando uma musiquinha, acha que está fazendo música! [...] É levar a música no seu sentido real de trabalhar música, trabalhar conteúdos, de forma prazerosa [...]" (ADÉLIA, CEn, EI, p. 64).

#### **4.1.3 O CARÁTER FORMATIVO COMPLEMENTAR:**

*"Realmente só aquilo que a gente aprende na disciplina é muito, mas ainda é pouco pelo que se tem a aprender para estar trabalhando na escola"*

A formação é identificada complementar para referir-se a sua função de complementação formativa musical e pedagógico-musical. Compreende-se essa formação nas oficinas de música como importante aliada para a formação elementar construída na(s) disciplina(s) específica (s) de música na Pedagogia.

Pensar o processo de formação inicial como momento ideal para formar de maneira diferenciada os profissionais da educação em geral e, mais especificamente, os futuros professores unidocentes de educação infantil e anos iniciais, é questão desperta por pesquisadores isolados, como é o caso de Bellochio (2000) e Figueiredo (2004), que mantêm contato direto com as problematizações que envolvem a formação inicial de professores.

A questão está inserida em manter e acrescentar ao nível de formação destes profissionais uma ressignificação de modelos existentes na memória dos que se formam, revelando a importância de novas estratégias que se traduzem em incentivo para uma prática educativa mais dinâmica e reflexiva.

O "Programa LEM: Tocar e Cantar" surgiu dessa necessidade e, como descrito em capítulo anterior, como preocupação de uma professora/pesquisadora com relação ao que compreende a formação musical inicial de futuros profissionais unidocentes. O seu caráter formativo complementar<sup>11</sup> foi identificado pelas oficinas, que o mencionam como formação que compreende conhecimentos complementares aos construídos na(s) disciplina(s) provenientes do currículo do Curso de Pedagogia, ou ainda, para aquelas que realizavam concomitantemente oficina e disciplina, identificavam-nas como complementares uma a outra.

Acerca do relato de quem vivenciou ambas, ou seja, disciplinas e oficinas, a intenção de Flora (EI) é descrever a oficina de música e a disciplina de Educação Musical sem traçar distinções mas, ao mesmo tempo, mencionando que ambas, em conjunto, têm função determinante no processo músico-formativo. Assim, ela comenta:

*[...] adicionam muita coisa, claro que na disciplina a gente vê muitos conceitos e a oficina é mais prática, é a prática de tudo aquilo que a gente está vendo na aula, porque claro, como todo o pessoal que estava participando do Grupo era colega, a professora não ia repetir coisas dali. Então era mais um complemento, e não era, não seria uma cobrança, mas seria simplesmente a gente ter a idéia certa de repertório, das técnicas, de tudo isso! (CEn,EI, p. 61-62)*

Na mesma direção, Cora (EI) estabelece a relação entre os conhecimentos musicais teóricos e práticos, sobretudo, de acordo com Joly (2003) pelo "[...] êxito profissional [depende] de sua capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, pela integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica" (ibid, p. 121). A união de oficina e disciplina durante a formação inicial

---

<sup>11</sup> Segundo Ferreira (2004), complementar significa "1. Que serve de complemento. 2. Pertencente ou relativo a complemento. 3. Que sucede ao elementar [...]". Já complemento é caracterizado como "Aquilo que complementa ou completa. 2. Ato ou efeito de complementar; acabamento, remate, completação, completamento [...]".

proporcionam discussões mais aprofundadas que orientam o trabalho com música na prática em sala de aula, salientando:

*Eu acho uma parceria ótima, e é muito interessante colegas minhas que conseguiram participar dos dois assim como eu, das oficinas e das disciplinas, elas estão levando a música para as suas práticas, porque nas oficinas nem sempre se faz algum tipo de discussão teórica, nas disciplinas se faz muita discussão teórica! Se faz prática também, mas não tem como privilegiar uma e outra, porque o tempo é curto, apesar de serem duas cadeiras, é curto o tempo! Então é muito boa a oportunidade de pensar sobre a música enquanto área do conhecimento, discutindo sobre a música na disciplina, e fazer música também! Porque na disciplina a gente faz música, mas não se faz tanto quanto nas oficinas, que a gente canta, a expressão corporal, é ritmos com o corpo, é música com o violão! É uma vivência que não tem na disciplina, então as duas trabalham como uma parceria! (CORA, CEn, EI, p. 20).*

Entretanto, as necessidades músico-formativas de Loreta (EI) não correspondem ao que vivenciava na prática, e ela fala de um aprofundamento daquilo que considera importante para trabalhar com música. A entrevistada aborda que a oficina lhe ofereceu mais subsídios para buscar justificar o seu trabalho com música na escola, principalmente, porque não são os conhecimentos teóricos, mas as experiências práticas que viabilizam que a justificativa seja coerente com o que se pode realizar (JOLY, 2003, p. 123). Assim, Loreta (EI) menciona:

*Como profissional, ela me deixou preparada para trabalhar com música. Porque simplesmente eu ouvir uma canção e reproduzir ela na escola é uma realidade. O Programa contribui no sentido de que eu vou saber por que eu estou fazendo o que eu estou fazendo, [...] é a questão da segurança para trabalhar com música, eu vou saber o que eu estou fazendo, porque eu estou fazendo, e o que isto vai desenvolver na criança [...]. (CEn, EI, p. 6).*

As experiências concretas sobre os conhecimentos teórico-musicais lhe propõem novas maneiras de ver a música, possibilitando maior segurança em atividades práticas que a envolvem. A segurança é um dos aspectos revelados para se começar um trabalho com música entre as entrevistadas, em vista, também, do apontado por Spanavello (2005) em sua dissertação acerca das unidocentes, de que

"[...] há uma grande dificuldade em apropriar-se dos saberes constituídos durante o processo de formação musical inicial, de modo a transpô-los às suas práticas cotidianas" (SPANAVELLO, 2005, p. 86).

Loreta aborda, na narrativa anterior, essa característica após ter participado do "Programa LEM: Tocar e Cantar", e Ane também comenta apresentar segurança atualmente, depois de ter passado pela disciplina e pelas oficinas, para trabalhar com música na educação infantil. Assim, Ane (EI) expõe sobre a oficina que freqüentou:

*[...] acho que ela foi complementar a disciplina que eu tive com a professora de metodologia. Ela foi complementar, porque uma vez por semana é pouco para a gente ver tanta coisa! E é muita coisa, material, o repertório, e com as oficinas isso se ampliava, porque naquele tempo restrito das disciplinas tu tinhas uma ânsia de ver o máximo possível, e nem sempre dava tempo! E com as oficinas a gente se sentia mais à vontade de perguntar, de explorar, de ter mais aquele tempo, de pesquisar mais. [...] E isto te dá mais segurança de poder avançar um pouco mais, porque tu tens que ter um domínio da música para poder construir isso com a criança, para ti poder explicar, porque tu tens que saber, estar ciente daquilo, e tentar não assustar a princípio com isso. Porque para eles é uma construção, para eles é novo também! [...] Então as técnicas, o repertório iam sempre se ampliando e a gente via outras formas de construir isso (CEn, EI, p. 35).*

Complementando, Ane (EI) comenta que "*para trabalhar com criança tem que ser dinâmico, tem de ser criativo [...]*" (CEn, EI, p. 36) e acredita que o espaço da oficina, e o grupo que se constituem permitem "*[...] partilhar isso com quem tem experiência e com as coisas que a gente cria na cabeça [e] é muito legal, acho que a gente ganha muito, enquanto professor e enquanto aluno! Eu vejo essa formação da disciplina e da oficina como uma complementaridade!*" (CEn, EI, p. 36). O que é salientado pela utilização do conceito de oficina traduzido por Corrêa (1998), de um espaço totalmente ligado a trocas de experiências e da construção de conhecimentos conectados à realidade.

Flora (EI), ao comentar sobre sua experiência na oficina e na disciplina, expõe:

*[...] observava nas aulas é que a professora sempre pedia para nós fazermos algo na prática, então o nosso grupo, o pessoal do Grupo [oficina], sempre se saia melhor! Por quê? Por que a gente já estava mais preparada para isso! A gente tinha um pouco mais de segurança, porque eu, às vezes, não tenho segurança de dar uma aula de música, mas daí eu penso que tem gente que tem menos segurança do que eu! E agora eu comecei, engrenei lá na escola! E estou trabalhando pulsação com eles [...] eu não sei se eu estou trabalhando certo, mas eu estou trabalhando e está saindo um resultado legal! [...] Estão me surpreendendo! (CEn, EI, p. 49).*

Ao refletir sobre a insegurança de Flora (EI) ao trabalhar com música, busco identificar algumas questões que permearam suas narrativas no decorrer da entrevista. Em um dos momentos ela menciona que percebe a música de modo "*[...] mais complexo, não é nada simples! Eu aprendi muita coisa, intensidade, duração, e eu não sabia nem o que era isso, e agora eu vejo, eu consigo perceber e eu consigo levar isso para as crianças!*" (CEn, EI, p. 52), ou seja, quanto mais conhecimentos musicais eram construídos, mais seguro era desenvolver atividades de docência.

Esse interesse em ensinar aquilo que se conhece mais aprofundadamente, e transformar e re-transformar os saberes experienciados, é citado por Bondía (2002), porque transpassa ser isso o que o autor identifica como saber da experiência, um saber

*[...] particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (ibid, p. 27).*

Com isso, percebo que cada afinanda fala sobre o que vivenciou e internalizou durante o envolvimento com a oficina que escolheu, querendo eu dizer que as experiências de cada afinanda são próprias de cada uma, por partir daquilo que cada uma já sabia, já compreendia acerca da música e de sua relação com a escola, ou de modo singular, como aqueles conhecimentos musicais e pedagógico-musicais incidiram em seu modo particular de ver a música.

Relacionada aos saberes musicais das afinandas, resultantes da experiência junto às oficinas de música do LEM, está a proposta destas em reviver e (re)significar esses conhecimentos para que, de certa forma, passem a fazer parte do repertório de conhecimentos musicais de professores, alunos e talvez pais, no âmbito escolar. No entanto, é decisiva a abertura da escola ou do professor regente para que essas experiências sejam oportunizadas e de certa maneira internalizadas, pois esse espaço, a abertura a esses conhecimentos, tem de ser criado para que seja possível que o trabalho com música seja inserido nos planejamentos. Leticia (EI), sobre isso comenta que "*[...] a preparação tu tens, acho que falta a escola ter espaço, mas tem tão pouco tempo e o professor quer dar o conteúdo e acaba não trabalhando [...]*" (CEn, EI, p. 99).

Ao vivenciar essa formação complementar e construir esses conhecimentos musicais durante a formação inicial, é possível identificar a receptividade à música em seus alunos, o que instiga essas professoras a colocar em prática aquilo que construíram no grupo. Elas sentem a necessidade de buscar determinada autonomia, visando estabelecer novas conexões na prática com aquilo que sabem sobre educação musical. E, assim, justificam que trabalhar música em sala de aula, de acordo com Flora (EI):

*[...] te motiva porque eles entendem o que tu está querendo passar, não que eu me sinta preparada para dar aula de música, mas eu já tenho um pouquinho daquela vontade de ensinar eles. Não sei se estou fazendo certo, mas eu estou tentando ao menos (FLORA, CEn, EI, p. 52-53).*

Como Joly (2003) expõe, "os alunos são sensíveis e sentem a capacidade e o envolvimento do professor. Portanto, se ele tem uma preparação sólida e coerente, a dose de admiração e respeito tende a crescer, elevando também as possibilidades [...]" (ibid, p. 124) e o envolvimento de professores e alunos em um mesmo objetivo.

Ane (CEn, EI, p. 41-42) relata trabalhos desenvolvidos em sala de aula com uma turma de maternal, comentando como um tema se conecta a outro facilmente, quantos trabalhos musicais ela pode extrair desses temas surgidos da interação com as crianças e o quão rico torna-se esse trabalho.

O trabalho com música tende a ser encarado como algo distante quando não se conhece as possibilidades existentes, e quando os processos formativos iniciais não viabilizam que os futuros professores estabeleçam conexões entre teoria, prática e criatividade. Isso é uma das alternativas criadas no convívio nas oficinas de música do LEM, ou seja, viver a música como aprendizado próprio, e refletido como aprendizado que se ensina, que se passa adiante, se difunde.

Ao concluir esse capítulo acerca do "Programa LEM: Tocar e Cantar", resgato algumas questões provenientes do capítulo dois desta dissertação, principalmente no que se refere à constituição histórica do "Programa LEM: Tocar e Cantar" e a relação com a trajetória criada pelas oficinas de música. Esse Programa não seguiu nenhuma corrente específica de pensamento, a não ser a prospecção de que algo precisaria ser feito com relação a formação musical inicial de professores

unidocentes, desvinculado de teorias conteudistas mais tradicionais, sem diálogo e reflexão.

Penso que o termo oficina de música pode relacionar-se com algumas definições citadas no capítulo dois e, ao mesmo tempo, fugir a qualquer definição que não o considere um Programa aberto, capaz de agregar novas idéias e concepções sobre a música, em sua dimensão sonora e pedagógica, e sobre seus modos de ensinar.

As oficinas de música do LEM vêm se estabelecendo de maneira dinâmica ao longo destes anos, e cada grupo (como chamam as oficinandas da pesquisa) que abrangem as oficinas se constituem de uma maneira diferenciada. A forma como seus integrantes interagem e como constroem conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foi definida por alguns argumentos utilizados nas narrativas das entrevistadas, o que cria novas significações a partir de espaços diferenciados de formação, como nesse caso.

Cunha (2001), expõe que

[...] quando se amplia a possibilidade de relacionar a teoria com a prática e o professor os estimula à elaboração de um conhecimento próprio, a aprendizagem passa a ter muito mais significado. Os professores protagonistas dessas experiências, mesmo que intuitivamente, [fazem] algumas rupturas [...] incluindo, nesta condição, a dimensão do prazer. (ibid, p. 105).

A ligação com a motivação, de querer fazer parte mencionada, é ligada a percepção de que nesses espaços músico-formativos, as oficinandas teriam maior liberdade de errar e acertar, como refletiram durante a EG, e isso faz com que a construção desses conhecimentos ocorra mais interessadamente, tornando-se fator relevante "[...] na definição das experiências significativas" (CUNHA, 2001, p. 113) durante a formação inicial.

Assim, acredito que devam ser agregados aos processos formativos de professores unidocentes propostas complementares de formação como a oferecida pelo Programa LEM, que venham a contribuir da maneira como as afinandas relataram nessa pesquisa. Por fim, cabe ressaltar que a necessidade de se estabelecerem novas experiências com a música durante a formação inicial de unidocentes não está vinculada impreterivelmente à ausência de modelos sistematizados na história de vida delas, mas que isso viabiliza as unidocentes aprofundarem o conhecimento acerca da música, refletindo sobre práticas musicais mais direcionadas a objetivos concretos da música entre as crianças, aproveitando e disseminando aquilo que construiu referente a conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no ensino superior.

## CAPITULO 5

### 5. UNIDOCÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL:

*"[...] a gente pensa que música não é difícil, mas é difícil, tu tens que pensar, tu tens que criar"*

Acredita-se, muitas vezes, que o professor unidocente,

[...] pelo fato de trabalhar com sujeitos que estão iniciando sua aprendizagem, não necessita de muitos conhecimentos, o que é uma inverdade. No caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer (BELLOCHIO, 2003, p. 128).

Com isso, pretendo salientar que a unidocência, como venho expondo, representa a presença de apenas uma professora frente a turmas de educação infantil e anos iniciais. Isso significa que mesmo com a presença de um professor especialista em música nas escolas, ainda assim, a postura e relevância frente ao trabalho com música pelo unidocente são imprescindíveis. Cibele (EI) diz que

"o trabalho com música na sala de aula é mais ou menos como o trabalho com português, matemática, precisa ter criatividade por parte do professor. Idéias tu tens de monte, tu pesquisas nos livros [...] isso não é um problema" (CIBELE, CEn, EI, p. 84). O que salienta ainda mais a ênfase em aprimorar o processo músico-formativo nos Cursos de Pedagogia, para que o trabalho conjunto entre especialistas e não-especialistas em música seja viável.

Bellochio (2003), ainda aborda que

[...] embora faltem conhecimentos mais específicos sobre a linguagem musical em sentido mais estrito, se fazem presentes as múltiplas vivências musicais e experiências não-formais que cada um possui e que, certamente, alicerçam suas concepções e realizações nesse campo (ibid, p. 131).

Esses aspectos, seguramente, auxiliam durante a formação musical inicial das unidocentes tanto na(s) disciplina(s) quanto nas oficinas. Em específico, pode-se identificar essa contribuição pela característica ampla que abrange o processo de formação de um indivíduo. Resgata-se aqui Marin (1996), que salienta a retomada de saberes formativos construídos a partir do cotidiano (SOUZA, 2000) das pessoas, vividas em situações educativas informais e formais desde muito antes do ingresso na graduação.

Cibele (EI) ainda aponta sobre sua formação pessoal e profissional, o momento que a necessidade de um profissional especialista se sobressai:

[...] se eu tivesse desenvolvido melhor a minha formação musical, o meu conhecimento musical em relação a todos esses elementos que fazem parte da música, de ritmo, de som, de entonação, de afinação, todas essas coisas, isso me faz falta ainda [...] tu consegue ter criatividade, inventar e criar as coisas a partir do que tu viu, tu cria em cima, [...] Só que as vezes chega um momento que te falta os conhecimentos mais específicos, e tu precisaria desse suporte maior que eu acredito que nós não temos, o profissional da música na escola, precisaria ter mais formação continuada em relação a essa parte! (CEn, EI, p. 84).

Mesmo que a formação musical permeie a formação inicial das unidocentes, existem limitações, principalmente pelo objetivo ser menos rígido, como Cora (EI) coloca:

*[...] o papel do Pedagogo, não é formar um músico, com certeza, isso a gente deixa para os especialistas da área, mas de repente, formar uma platéia que saiba apreciar a música! Para as pessoas gostarem e saberem apreciar a música, elas tem que ter tido vivências com música desde criança! (CEn, EI, p. 23-24).*

Então, é isso que faz a diferença na formação idealizada por estas unidocentes, elas aprenderam determinados conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que buscam colocar em prática, e imprimir certa responsabilidade na construção de atividades musicais que façam sentido para seus alunos. Cibele (EI) salienta que essa formação é construída "*[...] com o tempo, é tudo um processo, as coisas precisam de tempo*" (CEn, EI, p. 82), principalmente pelas diferenças de aprendizagem quando se constitui um grupo, como no caso das oficinas de música do LEM.

Quando é realçada a dificuldade em apresentar um trabalho com música, Cora (EI) apresenta justificativa coesa:

*[...] acho que muitas vezes o que falta para o professor quando está no momento de prática, idéias, e se ele já fez, se ele já vivenciou, ele sabe como fazer. É diferente de ler um livro, de ver quando se faz, quando tu faz, quando tu vivenciou aquilo, tu modifica, tu adapta. Então eu acho que as oficinas são uma excelente oportunidade de aprendizagem pedagógica, aprendizagem educativa da música (CEn, EI P. 21).*

Não é o fato de termos contato com a música cotidianamente que faz com que tenhamos experiência em trabalhar com ela em sala de aula. Portanto, Cora apresenta uma outra perspectiva com relação ao que diz anteriormente Cibele, acrescentando que é mais fácil a pessoa ter criatividade ao ler um livro por ter

vivenciado atividades semelhantes na prática durante as oficinas. O que exprime a importância de uma formação musical complementar durante a graduação, que traduza em aprimoramento dos conhecimentos construídos curricularmente.

### **5.1 ATITUDES DO UNIDOCENTE:**

*"[...] desenvolver desde o início da educação infantil para ser uma aprendizagem constante"*

Venho tratando em capítulos anteriores acerca da formação musical e pedagógico-musical de unidocentes, entretanto, um esclarecimento interessante a ser disponibilizado é sobre o objetivo da presença da música na educação. Em aspectos gerais, de acordo com o que expõe Souza (2000), "[...] é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas" (ibid, p. 176).

É interessante apresentar que essa foi considerada uma preocupação eminente por todas as oficinas, ou seja, o contato, a promoção de experiências com as diferentes culturas. A função do trabalho com música na escola, em especial no que se trata de educação infantil e anos iniciais, é descrito por Hentschke e Del Ben (2003):

O objeto primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Nesse sentido, é importante que a educação

musical escolar, seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de artes e/ou de música, tenha como propósito expandir o universo musical do aluno [...] (HENTSCHKE E DEL BEN, 2003, p. 181).

Salientando que o unidocente é o professor que trabalha nos primeiros anos de escolaridade, esse profissional tende necessariamente a trabalhar em função da organização de conhecimentos sócio-cognitivos pelas crianças. Sobre a unidocência, Cibele (EI) aponta:

*Eu vejo o unidocente como um professor que inicia a criança em todas as áreas do conhecimento, ele mostra para a criança um pouco de tudo [...] é assim que eu entendo que deva ser com relação a música [...] estimular essa criança para ela criar o gosto pela música! [...] é uma coisa que vai depois ter uma continuidade na vida dela, ou não! A partir daquilo que eu sensibilizei [...] estimular a criança da melhor maneira possível, [...] para que ela goste daquilo, para que ela sinta vontade de aprender mais, de conhecer mais! (CEn, EI, p. 85).*

Trabalhar com música na educação infantil e anos iniciais faz com que se crie uma continuidade entre as vivências sonoras das crianças e a diversidade sonora e musical existente no mundo, produzindo o entendimento da "[...] música como processo contínuo de construção" (BRITO, 2003, p. 46). Como ressalta Brito (2003),

[...] o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento [...] Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e - logo - com a música [...] Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva [...] (ibid, p. 35).

O que remete a estabelecer que o professor unidocente deve priorizar a formação ligada as experiências pessoais, assim como quando se utiliza de suas próprias vivências fora do contexto educativo escolar e acadêmico. Loreta (EI) fala sobre a formação global, tanto de alunos quanto de professores, nas trocas que se estabelecem na presença da educação musical na escola, apontando que visa:

*[...] se utilizar mais da música para trabalhar também a criança, e também a gente mesmo [...] as oficinas contribuíram nisto para mim, de poder aproveitar essas coisas para os pequenos, coisas que a gente não dava valor e que são tão imensas quando são bem aproveitadas (LORETA, CEn, EI, p. 10).*

Flora (EI), com relação aos subsídios para o trabalho com música desde a educação infantil, comenta que a oficina de música a preparou:

*[...] muito mais do que a disciplina, porque ali, a professora faz a gente trabalhar o que pode ser trabalhado com as crianças desde a educação infantil, são atividades simples que se a gente começar aos poucos, desde cedo oferecer a música a elas, elas vão gostar, e elas vão querer continuar trabalhando (CEn, EI, p. 52).*

Já Ane (EI), ao relatar sobre seu cotidiano na escola e sua relação com as colegas, e o intercâmbio de atividades, menciona:

*[...] se angustia porque quer levar, quer partilhar, quer produzir isso no coletivo, mas depende de cada um, porque nem sempre elas estão dispostas e nem sempre elas vão querer o que eu quero. Então eu acho que o curso de Pedagogia com habilitação de zero a seis anos, as pessoas tem que se dar conta que a música é tanto quanto os conhecimentos de mundo e os conhecimentos científicos que a gente quer construir, produzir com as crianças! Eu acho que a música, [...] não quero dizer que uma seja mais importante que a outra mas, ela é extremamente importante (CEn, EI, p. 41).*

Freire (1999) mencionara que "testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários a prática educativa" (FREIRE, 1999, p. 153). Ressalta-se a abertura para o novo, para novas metodologias que compreendam as áreas do conhecimento de maneira abrangente, e a possibilidade de ter no contexto da escola um profissional com uma formação específica nesse sentido, proporciona novas reflexões com os pares. Contudo, Cora (EI) ressalta que o trabalho com música em sala de aula depende de cada professor, do direcionamento que deu para sua formação, e de seu perfil.

Ao partir de sua experiência junto aos colegas de oficina e de disciplina, Cora (EI) indica que "*[...] tem gente que acha que está perdendo tempo, [...] estamos ganhando! Estamos desenvolvendo outras habilidades, criança é indivíduo como um todo, em potencial, está na mão do professor desenvolver as capacidades das crianças!*" (CEn, EI, p. 23).

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

A partir disso, o unidocente, profissional não-especialista em música, assim como não-especialista em outras tantas áreas do conhecimento, tem a função, e aqui também se insere o dever, de apresentar o mundo de uma maneira lúdica e prazerosa às crianças de uma faixa etária que se está aprendendo a ser e estar no mundo.

Brito (2003) ressalta que "*[...] a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças*" (ibid, p. 52) é eminente, e deve ser incorporado inicialmente por alguns para que se possa propagar a nova visão de música na escola.

Ane, (EI) ao refletir sobre a função do unidocente no trabalho com música, indica que o seu objetivo principal é "*[...] levar um conhecimento científico, de levar algo mais que não é só aquilo daquela cultura que eles vivenciam no dia-a-dia, e*

*sempre querer acrescentar um pouquinho para a vida deles para o futuro [...] (ANE, CEn, EI, p. 42).*

Certamente, o fato de trabalhar com música transforma, de certa forma, a maneira como as pessoas passam a ter contato com o seu universo. Depois da formação inicial musical durante a graduação na disciplina e na oficina, Ane (EI) comenta, "*[...] eu fico pensando nos conteúdos que tenho que desenvolver ao longo do ano, e a música está em tudo! Ela é o suporte para eu construir junto com eles novos conhecimentos!*" (CEn, EI, p. 43).

A formação musical e pedagógico-musical construída ao longo da formação inicial dessas oficinas é organizada através das concepções e conhecimentos compreendidos em suas narrativas. Isso fica evidente quando Adélia (EI) traça um comparativo entre seus conhecimentos musicais atuais e os de uma pessoa leiga, transpassando sua autoconfiança em afirmar que a música pode ser prazerosa ao mesmo tempo em que constrói saberes e conhecimentos:

*[...] tu pensa que ensinar música, quem é mais leigo no assunto, que é cantar, que é brincar com a música, e tu vêes que é uma coisa séria! Que tu brincas, que tu estás te divertindo, mas ao mesmo tempo tu estás ensinando conteúdos, de diferentes áreas, portanto musicais também!* (CEn, EI, p. 63).

Adélia (EI) ainda defende que todos devem ter a oportunidade de conhecer os diferentes estilos de música, identificar suas preferências, "*[...] mas saber apreciar os diferentes tipos de música, saber ouvir, saber diferenciar conceitos básicos*" (CEn, EI, p. 64). Sob este mesmo parâmetro, Letícia (EI) aponta sobre sua atitude frente ao trabalho com música na escola. De acordo com suas palavras:

*[...] além de [...] trazer um novo repertório para as crianças, mostrar as diferentes músicas, eu acho que também tu das liberdade para a criança criar, [...] quanta coisa tu pode fazer em cima de uma música, troca o ritmo, troca o andamento, troca os instrumentos que pode usar [...] E também [...] socializar, também eu acho que é bem importante a criança estar ali junto, trabalhar nos grupos, trabalhar a idéia de que cada um crie a sua música, e nos grupos (LETÍCIA, CEn, EI, p. 97).*

Introduzir a música durante a infância é importante, como indica Ananda (EI), e sua atitude enquanto unidocente é indicar que a característica da educação como direito de todos descrita na Constituição Federal de 1988, também compreende que todas as pessoas tenham acesso ao patrimônio artístico e cultural, como é o caso da música, principalmente porque segundo Lazzarin (2005), a música "[...] é também uma instância do conhecimento" (ibid, p. 19). Nesse sentido, Ananda (EI) assinala:

*[...] que qualquer pessoa pode fazer música, de mostrar que não precisa ir na aula de violão, [...] pagar uma aula de outro instrumento para aprender música. Tu pode aprender música a partir de qualquer instrumento, de qualquer um feito até mesmo em casa, de sucata! E eu acho que o professor deve proporcionar esses conhecimentos, mostrar para o aluno que a música pode sair de qualquer instrumento, de uma sucata! Facilitar o acesso para o aluno! (CEn, EI, p. 75).*

Isso aponta para o que Souza *et al.* (2002) sugeriram, de que "[...] cada vez mais, torna-se imprescindível articular as iniciativas em torno do ensino de música junto às esferas estatais e mesmo junto à comunidade, incluindo pais e alunos [...] é necessário e possível redefinir o papel da aula de música [...]" (ibid, p. 37), principalmente porque esta visão sobre a música ser possível à todos, pode extinguir a relação que se faz com o "dom ou tendência" (ibid, p. 115) e de "[...] noções equivocadas acerca do ensino e da aprendizagem musical, como a idéia de que o talento é pré-requisito indispensável para se estudar música [...]" (ibid, p. 115).

Para Adélia (EI), o assunto é mais democrático do que temos tratado, pois além de suas peculiaridades,

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

No mesmo sentido, Fonterrada (2007) aponta a "[...] música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoramento da sensibilidade do indivíduo" (ibid, p. 30), conexões estas, que devem cercar a atividade do unidocente desde a educação infantil.

Assim, a atitude do professor unidocente com educação musical na escola é de desmistificar e produzir novas posições frente aos conhecimentos musicais. Cibele (EI) propõe que a atitude do unidocente seja de "[...] ver isto com seriedade. [...] dele mostrar para a criança que aquilo é importante para ela [...] de ele fazer alguma coisa para que a criança perceba que aquilo ali é aula!" (CEn, EI, p. 85-86).

Uma das configurações citada por Souza et al. (2002) sobre a música na escola, é das "[...] aulas de música como parte das atividades do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, ministradas por professores unidocentes" (ibid, p. 20). Esse cenário ainda hoje, em função da escassa formação musical destes profissionais, tende a aparecer com "[...] sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades ou mesmo como motivação ou recurso para outras áreas [...]" (ibid, p. 20).

Flora (EI) fala de sua atitude frente ao trabalho do unidocente com música:

*Eu não estou generalizando, mas eles não têm idéia do que é uma aula de música e uma aula com música, eles colocam uma musiquinha de fundo para fazer uma atividade e dizem que estão trabalhando música! [...] e dizer que não sabiam que dava para trabalhar assim, não sei se colocam na prática, [...] porque eles realmente puderam ver que o trabalho com música é uma coisa prazerosa, é uma coisa que não requer um monte de teorias por trás, que tu podes trabalhar aspectos mais simples, mas eu gostaria de*

*saber se realmente eles estão colocando em prática! Foi interessante perceber que eles não trabalham, mas sentem a vontade de trabalhar, mas não sabem o que! Cabe a nós que já tivemos essa disciplina de música, que participamos das oficinas e que temos mais experiência, orientar e sugerir o trabalho com música (CEn, EI, p. 56).*

A partir do que as afinandas expuseram sobre a atitude do unidocente, percebo o quanto é importante a relação construída com a música durante a graduação inicial em Pedagogia, principalmente por abordarem que no início da disciplina ou da oficina (o que aconteceu primeiro para cada uma), não tinham noção do que abrangeria o trabalho com música em sala de aula.

## **5.2 POSSIBILIDADES E DESAFIOS PRÁTICOS<sup>12</sup> :**

*"Não quero que digam que a professora unidocente vai dar uma aulinha de música, não, eu quero que seja A AULA de música!"*

No decorrer das entrevistas individuais, as afinandas abordaram sobre as possibilidades em trabalhar com música e suas intenções, algumas vezes tolhidas pela proposta da escola, pelo professor regente da turma ou, ainda, pela ausência de segurança suficiente para começar um trabalho diferenciado quando estavam sendo avaliadas durante o estágio, dentre outros fatores.

Ao exporem seus desafios superados ou despertados a partir da prática, as entrevistadas comentam que a formação musical e pedagógico-musical nas oficinas de música do LEM lhes possibilitou adquirir alternativas que proporcionam novas idéias e maior traquejo frente a situações musicais novas. Lelis (2001) remete-nos a um trabalho realizado em 2000, observando que "[...] através de conhecimentos

---

<sup>12</sup> Neste capítulo, utilizo o que as afinandas citam como dificuldades também direcionado ao que denomino de desafios para o trabalho com música.

provenientes da universidade, os docentes se equiparam de ferramentas teórico-metodológicas que lhes permitiriam refletir e modificar suas práticas" (ibid, p. 52).

Os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos por Cibele (EI) foram um misto entre o que recebeu e construiu na disciplina, na oficina e no envolvimento em pesquisas relacionadas a essa temática. Souza *et al.* (2000) observam que o cotidiano vivenciado na formação musical na graduação contribui, de certa forma, para que o professor construa sua prática musical. Assim, as autoras expõem que

Trabalhar nessa perspectiva, tanto em pesquisa como em situações pedagógicas, significa não fazer juízo de valores apressado, negativo nem positivo; significa um exercício de vigilância, de lapidação, de abertura epistemológica para as grandes transformações, rupturas e redefinições que o real nos apresenta e nos desafia (ibid, p. 177).

Dessa maneira, é possível identificar nas entrevistas uma consciência sobre as possibilidades e desafios provenientes da presença da aula de música no universo da escola. Por construir uma concepção atualizada de educação musical, sua presença na escola tende a definir intercâmbios entre professores, alunos e pais, despertando uma nova relação do trabalho com música no cotidiano das práticas docentes das oficinas.

A idéia que se tinha sobre o trabalho com música, remetendo-o às "musiquinhas de comando" (FUKS, 1999) anteriormente mencionadas, vem sendo aos poucos desmistificada. O que confirma a relevância de se trabalhar música em sala de aula, para que comece a ser criada uma ruptura entre aquilo que se entende e aquilo que se passa a conhecer e vivenciar da música a partir dessas novas concepções.

Cora (EI) comenta que a formação profissional do unidocente, em específico na área de música, é a soma de estratégias de vida e de formação inicial. Ela diz:

*[...] os conhecimentos que eu tive com a minha trajetória de vida, unindo com o curso, me possibilita que hoje eu tenha uma clareza maior sobre essa área do conhecimento, mas eu acredito que haveriam mais coisas que o curso poderia envolver, mais conhecimentos, mais vivências, mais sugestões, [...] as pessoas precisam se dar conta do que elas estão fazendo, para que serve aquilo, não é fazer por fazer, cantar porque tu acha bonito[...]" (CORA, CEn, EI, p. 26).*

O trabalho com música exige conhecer e entender essa área como conhecimento que deve ser trabalhada de maneira direcionada, em função de objetivos e conteúdos. García (1999), sobre o conhecimento que deve ter o professor sobre o conteúdo, observa que,

*[...] conjuntamente com o conhecimento pedagógico, os professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam [...] [principalmente porque] este conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspectiva (ibid, p. 87).*

Ainda há importância em se obter, além do conhecimento do contexto no qual estamos inseridos, o conhecimento didático do conteúdo, que "representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar" (GARCÍA, 1999, p. 88).

Adélia (EI) ressalta:

*[...] não é aquela coisa, para ti ensinar música por música, o que muitas vezes acontece, acha que por cantar uma musiquinha, está fazendo música! Cantar por cantar, cantar na hora de sair, na hora da merenda... É um aprendizado, porque é uma disciplina para a criança, claro que ela não é obrigatória, mas ela favorece outras disciplinas ao mesmo tempo que tu estás trabalhando com ela! E levar a música no seu sentido real de trabalhar música, trabalhar conteúdos com elas, de forma prazerosa, tu pode trabalhar ritmo, tu trabalha várias coisas! (CEn, EI, p. 63-64).*

O trabalho com música na sala de aula, seja esta de educação infantil ou de anos iniciais, é percebido como um desafio pelas entrevistadas, principalmente por tender a construir um novo parâmetro sobre a educação musical. Cibele (EI) ressalta que um desafio superado é sobre a postura do unidocente para com a educação musical, pela seriedade com que este encara o trabalho com música, relaciona-se diretamente ao modo como os alunos passam a percebê-la como área do conhecimento:

*[...] [Com] as minhas crianças [...] já não era mais cantar por cantar, ou fazer música por fazer, era aula de música! Eles já começaram a criar essa relação justamente por eu acreditar que aquilo era uma coisa séria! [...] Então é nesse sentido que eu procuro trabalhar a música dentro do currículo! (CIBELE, CEn, EI, p. 86).*

Segundo Lazzarin (2005),

A música, por não pertencer à instrumentalidade das áreas técnicas (como, por exemplo, matemática e português), precisa se justificar a cada momento. E não tem sido fácil tal justificativa. Pois se há um ponto em comum entre os teóricos em EM é que é muito difícil estabelecer, com base em critérios objetivos, uma definição que abranja a complexidade da natureza da música. [...] Na vida cotidiana, como já tem sido comprovado, a maioria das pessoas concorda que a música desempenha, sem dúvida, um papel importante em suas vidas e que certamente teria lugar garantido no currículo escolar (ibid, p. 14).

Cibele (EI) comenta sobre o desafio que é justificar o trabalho com música na escola frente a outros professores, alunos e pais, expondo que isso:

*Passa um pouco pela questão da oficina e da graduação e vai além, para todas as minhas pesquisas [...] cada vez que eu tenho que dar uma aula sobre isso, ou eu tenho que dar uma palestra, eu sempre fico me perguntando para que serve? Porque eu acho que é essa a questão que mais fica na cabeça das professoras, para que serve ensinar música, [...] Mas eu acredito que tudo aquilo que eu estudei, e tudo aquilo que eu busquei, tem sim relação e me ajuda muito na hora de justificar na escola (CEn, EI, p. 85).*

Nessa direção, Cora (EI), ao salientar que os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais adquiridos resultaram de uma soma dos saberes que construiu como formação pessoal e dos advindos da universidade, como venho expondo sobre a formação profissional como um processo, comenta que:

*Com certeza essa postura de segurança, de eu afirmar para eles que nós teríamos aula de música, não foi adquirida somente no curso de Pedagogia, porque eu acredito que mesmo tendo grandes vivências e debates sobre música, não foram, não seriam suficientes para isto. Eu tive vivência fora para isto, e eu muitas vezes levava o teclado, levava um instrumento e tinha segurança com o instrumento porque eu já tive uma trajetória desde a infância, pensando sobre música, fazendo música. [...] (CORA, CEn, EI, p. 24).*

A partir do que expõe Cora (EI), percebo um outro nível de conhecimento sobre música, que lhe proporciona uma proposta mais elaborada de ensino da música, o que a aproxima as outras possibilidades e desafios práticos. Por outro lado, a formação nas oficinas de música do LEM propiciou que Loreta (EI) se posicionasse em justificativa a elaboração de um trabalho que envolvesse a música na escola em que trabalha. Assim, Loreta (EI) comenta que a oficina abriu:

*[...] mais espaço para que eu possa falar mais de música, e que eu possa trabalhar com mais crianças a música, porque eu tive essa oportunidade que elas não tiveram e que, portanto elas não se sentem seguras. Nas reuniões a gente fala muitas vezes da necessidade da música e eu sempre reafirmo que é necessário, e que eles podem se valer muito mais da música do que estão se valendo [...] (CEn, EI, p. 12).*

A necessidade de justificar se apresenta principalmente por ser uma área do conhecimento pouco valorizada nas escolas. Letícia (EI) aponta que depende do professor, e que este:

*[...] tem de querer, e se o professor quer trabalhar com aquilo ele tem que saber, tem que estudar aquilo para também mostrar para os pais que aquilo é importante, principalmente para poder justificar o teu trabalho, porque se não é importante porque precisa trabalhar? (CEn, EI, p. 100).*

Na mesma direção do que expõe Cunha (2001), pude compreender que as oficinas em prática profissional "[...] estão conseguindo identificar novas configurações do conhecimento como possibilidades de formação que atendam melhor a suas expectativas e respondam mais adequadamente aos desafios da prática profissional que terão de enfrentar" (ibid, p. 115), que no caso já enfrentam.

Com relação aos desafios enfrentados para sua formação musical na oficina, Cibele(EI) aponta as relacionadas "[...] a voz, a colocação, [...] nada muito difícil, que não fosse fácil de resolver!" (CEn, EI, p. 88). No que tange o trabalho direto com música em sala de aula, a maior dificuldade/ desafio encontrada (o) é "[...] quando chega ao todo e vê que tu não consegues mais, tu precisaria de alguém com maior conhecimento da área para te dar um auxílio para continuar o trabalho [...] vem da falta de conhecimentos mais específicos da área!" (CEn, EI, p. 86).

Isso, ela realmente acredita que seja resultado da ausência de uma continuidade na sua aprendizagem com relação a música. E acrescenta que "[...] se eu não aprendi tanto quanto deveria é justamente [...] porque foi alguma coisa que [...] não foi parte de uma seqüência que vem desde a minha infância. [...] se eu tivesse tido um trabalho contínuo com certeza teria sido bem mais fácil" (CEn, EI, p. 86).

Outro tipo de dificuldade/desafio que pode interferir na presença da música na escola é relatado por Flora (EI), quando descreve a escola na qual estava atuando. Assim, ela intera que não havia música como conteúdo, e conclui que nesta escola, os professores "[...] unidocentes não trabalham música porque eles não sabem o que trabalhar [...] nem sequer citam as aulas de música, provavelmente porque

*quando elas fizeram o curso de Pedagogia, não [tinha] uma disciplina de música [...]" (CEn, EI, p. 55).*

Ainda, as dificuldades de Loreta (EI) frente ao trabalho com música, tornaram-se um desafio, no caso "*[...] ler uma partitura ainda hoje é uma dificuldade, isso eu ainda preciso melhorar"* (CEn, EI, p. 14). O que incentiva que estes profissionais se dediquem a buscar novos meios de aprender novos aspectos que lhe permitam acompanhar a aula de música de maneira diferenciada.

As possibilidades para o trabalho com música no espaço institucional da escola são inúmeras, e como venho expondo sobre as narrativas das entrevistadas, muito depende da vontade de querer transformar o trabalho com música em um ensino mais direcionado. Ane (EI) pensa que, com a música, "*[...] no mínimo a gente planta uma sementinha para outras construções futuras!"* (CEn, EI, p. 42), principalmente pelo:

*[...] poder que a música tem nessa construção! E cada vez mais eu dou a importância e a relevância para o trabalho musical com a criança! [...] eu acho que o trabalho unidocente musical, que leva a essa construção, não acontece uma vez por semana, ela é todos os dias! E a gente pensa que tem de ter um dia certo para isso, que tu tens de ter o violão ou um instrumento, não! Tu pode ter esses recursos mas também vivencia esse processo toda a hora, quando tu bate a mão na mesa, quando tu vais fazer uma brincadeira que tu esconde a mão, que tu mostra a mão, que bate palma, bate o pé. Só que a gente não percebe que isso é música! E quando tu vais registrar a aula, com o que tu trabalhou todos os dias vai algo de música! Claro que eu tenho de ter preocupação em levar conhecimentos científicos da música, como a intensidade, o ritmo, essas coisas eu me preocupo em levar! E colocar no planejamento para que eles consigam ir percebendo e internalizando esses processos! (CEn, EI, p. 42).*

O momento em que a música está envolvida em uma turma de educação infantil, para Ane (EI), "*não é uma troca simplesmente silenciosa, mas é uma troca de tudo! É uma troca de sentido, de toque, de conversa, de balbúcio, e isso para quem sabe do teu papel enquanto Pedagogo, é fora do comum, com essa faixa etária, ela é muito relevante"* (CEn, EI, p. 40). De acordo com Souza *et al.* (2002),

Outro fator importante para se repensar a música na escola é a mudança de concepções de infância ou sua própria ressignificação. É possível que as aulas de música antigamente pensadas para as séries iniciais destinem-se hoje [também no que se refere à 2008], no máximo, para a educação infantil. Se os sentidos e as tarefas da música na escola não são convincentes, muitas vezes [podem estar] deslocados de seu tempo e inadequados à faixa etária dos alunos (ibid, p. 23).

Sobre a proposta do unidocente de trabalhar música, Ananda (EI) observa que o professor de anos iniciais também pode proporcionar inúmeras experiências nessa área e,

*[...] dar abertura para o aluno! [...] claro que se ele conhece, sabe tocar um instrumento, facilita! Mas não tem tanta necessidade de saber, ele pode aprender a tirar som dos instrumentos com os alunos! Eu acho que não tem necessidade de saber, ter uma formação tão específica de música!* (CEn, EI, p. 75).

Acerca das possibilidades oferecidas durante a participação no Grupo Instrumental, Adélia (EI) descreve que "*o repertório era bem variado [...] [tinha] atividades com instrumentos, de corpo [...]*" (CEn, EI, p. 63), e complementa que:

*[...] a música pode ser trabalhada de diversas maneiras, com vários estilos, e o curso de Pedagogia principalmente, tem de ter essa área da música. Os professores que não tiveram deveriam correr atrás de uma formação neste sentido porque a música auxilia de diversas maneiras a compreensão do aluno, [...] É como um ciclo, além de aprender questões da música, você pode aprender conhecimentos corporais, e outros vários* (CEn, EI, p. 66).

Bellochio (2005), sobre a importância do envolvimento do unidocente durante sua formação inicial com experiências musicais, expõe:

Ainda com relação à formação inicial, gostaria de chamar a atenção para a realização de atividades que envolvam experiências musicais diretas, [...] A experiência direta com música, tocando, cantando, ouvindo, compondo, improvisando são de fundamental importância na realização da educação musical. Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida a atividade de falar sobre ela [...] é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas. Para quem vai trabalhar com música na escola, é preciso saber fazer" (ibid, p. 205).

As oficinas de música do LEM, para Flora (EI), investiram em repertório e práticas possíveis de serem trabalhadas com os alunos, e possibilitam:

*[...] fazer esta relação porque o repertório é bem conhecido, e as crianças conhecem. Até algumas músicas que eu já trabalhei com eles se eles não sabem toda a letra a gente canta uma ou duas vezes com eles e eles já pegam, porque são letras não muito compridas, fáceis de eles pegarem! E as práticas trabalhadas, a construção de jogos, de instrumentos, o poder jogar com esses instrumentos, o brincar, o criar em cima disto é interessante! (FLORA, CEn, EI, p. 51).*

No que tange as possibilidades de trabalho com música em sala de aula, Flora (EI) enfatiza sobre sua preocupação com relação às acadêmicas que tendem a participar apenas das disciplinas de música no Curso de Pedagogia. Ela aposta que:

*[...] a oficina complementa no sentido de se ter mais prática, de poder brincar mais com o repertório, de fazer coisas que a gente não tinha muito tempo na aula! Creio eu que a algum tempo atrás não tinha as disciplinas de música, foi criada uma e agora tem duas! Então cresceu muito, sinal que realmente estão dando mais valor na Pedagogia. Como eu tinha citado antes, a música não é usada na sala de aula no estágio, porque isso? Eu fico batendo nessa tecla! Porque eu não entendo, é uma coisa tão simples e tão prazerosa para as crianças e para quem está dando isto, e eu acho que realmente não se sentem preparadas só com a disciplina, e a oficina complementa isso, te da preparação que tu precisa para isto! Não que a disciplina não de, só que te da mais receio, porque é uma disciplina e tu és aluna, sem querer tu não te expõe tanto como aluna, mas como participante do grupo tu te expõe mais, são poucas pessoas, cada uma fala, cada uma da uma idéia, e isso vai ampliando os conhecimentos através dessa troca, essa troca que vai crescendo, e eu acho isso bem interessante! (CEn, EI, p. 54-55).*

Loreta (EI) fala sobre a oficina de música como um momento no qual ela pôde buscar subsídios durante sua formação inicial e, depois, como formação continuada. Assim, ela comenta o caráter voltado à atualização musical constante do unidocente e que as oficinas oferecem “[...] a qualificação, o aprofundamento, ele me dá outras opções, ele continua. Acho que é ali que eu vou conseguir, é na oficina que eu posso conseguir a novidade para trazer para a escola [...]” (CEn, EI, p. 9). A esse

respeito, Beaumont (2004) comenta sobre a formação e constante atualização musical de unidocentes, e considera

[...] importante que os saberes docentes - disciplinares, profissionais, da ação pedagógica - estejam presentes nos processos de formação, inicial e continuada, ou permanente. Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professoras e pedagogas/os (BEAUMONT, 2004, p. 53).

Na mesma direção, de acordo com Bellochio (2005), os unidocentes devem ter durante a formação musical inicial "[...] oportunidades de desenvolverem conhecimentos musicais e refletir de modo mais crítico sobre a música presente na escola, buscando formas de realizações musicais mais condizentes com as necessidades [...]" (ibid, p. 217) encontradas por cada um, principalmente porque, a partir disso, estas professoras tenderão a modificar seus trabalhos com música nas escolas. A partir disso, saliento o que Loreta (EI) expõe, sobre as reflexões realizadas na oficina de canto coral, observando que foi possível entender

*[...] a questão da história de cada música, saber mais sobre as pessoas que fazem a música, porque elas surgem [...] poder interpretar melhor aquela reação musical [...] porque tem alunos que gostam mais desse ou daquele tipo de música, o que isso desperta neles, e de que forma mais através da música ajudar esses adolescentes [...]* (CEn, EI, p. 10).

Entretanto, o que mais marca sua participação no Programa LEM é a oficina ter lhe proporcionado a segurança para seguir com um trabalho diferenciado na escola em que atua. Assim, ela observa que sem essa experiência "*[...] não sei se eu teria formado o Grupo de Expressão e Musicalidade que eu formei na escola, [...] esse grupo surgiu porque eu tive acesso a essas oficinas que me possibilitam ensinar um pouco do que eu aprendi [...]*" (CEn, EI, p. 12).

A oficina de música do LEM, como relata Loreta, a impulsionou a realizar uma prática musical diferenciada da proposta da escola em que atua, em função das necessidades musicais emergidas neste espaço. O que, a partir do que expõe Bellochio (2003), pode se justificar porque a "[...] formação musical deve ser construída como possibilidade de formação" (ibid, p. 138), partindo sempre daquilo que se sobressai da temática em questão. Na prática educativa com música, Cora(EI) expõe que o professor "[...] *tem que buscar possibilidades, desenvolver o potencial musical da criança*" (CEn, EI, p. 23), o que de acordo com Ane (EI) se justifica,

*Porque ele assume um desafio de levar o máximo de conhecimentos para as crianças, porque ser professor unidocente é tu saber de tudo, de vários conhecimentos! [...] Não que você tenha que levar esse fardo, mas dentro das limitações tu vais tentar proporcionar o máximo que tu podes! E na música eu acho que é isso que a gente tem que correr atrás* (CEn, EI, p. 42).

O trabalho com música é desafiador, assim como os demais trabalhos desenvolvidos pelo unidocente. Hentschke e Del Ben (2003) expõem que

A relação de nossos alunos com a música vai além dos chamados conteúdos estritamente musicais. Quando vivenciamos música, não nos relacionamos somente com a matéria musical em si e suas relações internas (altura, duração, intensidade, timbre, estrutura, expressão etc.). Logo que ouvimos os primeiros sons de qualquer música, começamos a assimilá-la por uma rede de significados [...](ibid, p. 180).

Para começar a trabalhar com música, Letícia (EI) aponta que "[...] *o professor tem que querer, tem que fazer uma forcinha, porque às vezes eles falam que se não precisa não vai trabalhar, [...] coisa boa que é trabalhar com música, as crianças gostam, tu vai chamar a criança para aquilo!*" (CEn, EI, p. 102). Vai começar a trabalhar conhecimentos musicais básicas em seu cotidiano.

Um desafio que se apresenta para Flora (EI) é saber que as colegas de profissão que se encontram em prática há alguns anos não vêem a música da mesma maneira na escola, apontando que as professoras unidocentes que teve contato na prática, na maioria das vezes, não trabalham com música "*[...] porque elas acham que são coisas bobas, que não vão contribuir em nada na sala de aula, que é uma perda de tempo lá dentro! E não é, é uma coisa que as crianças adoram, e que eles pedem sempre*" (CEn, EI, p. 52).

Hentschke e Del Ben (2003) acrescentam que justificar o trabalho com música frente aos pares e demais envolvidos, "*[...] é, sem dúvida, uma tarefa difícil [...]*" (ibid, p. 182) e que "*[...] o ensino de música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento desse domínio [...]*" (ibid, p. 182).

Em função de buscar subsídios e uma formação específica para desenvolver a música entre seus alunos, e alcançar os desafios impostos por ela, Flora (EI) vem buscando "*[...] aprender a cantar direito! Por isso eu entrei no coro, quero cantar, tentar me afinar para poder cantar melhor para eles, para mostrar que eu realmente sei o que eu estou fazendo!*" (CEn, EI, p. 53). Ainda, esta afinando, tem como meta como professora unidocente divulgar seus conhecimentos musicais adquiridos nas disciplinas e na oficina:

*[...] o curso, principalmente o grupo, trouxe muito para a minha formação pessoal, porque eu estou vendo a música com outros olhos, e eu estou tentando transmitir para as pessoas esta importância da música também, porque não adianta tu estar em uma oficina, estar aprendendo um monte de coisas, e estar dizendo eu sei e não quero espalhar para ninguém, tem que ser o contrário, quem não tem a oportunidade de estar ao meio dia aqui, dizer, olha a gente pode trabalhar isso com um copo, mostrar para as outras pessoas, e elas acharem interessante* (CEn, EI, p. 54).

Loreta (EI), ao comentar sobre os desafios musicais que vão se estabelecendo no decorrer da formação inicial, identifica que "*[...]*

*teoria musical é um desafio [...]*" (CEn, EI, p. 14). Loreta (EG) menciona que não é especialista em diversas áreas, no entanto, conversa e, às vezes, busca melhorar a partir dos conhecimentos que possui daquela área.

As possibilidades e desafios práticos foram ao longo das narrativas das entrevistadas se misturando às questões relacionadas as dificuldades que enfrentaram durante a formação inicial e enfrentam perante a prática educativa. Outras possibilidades e desafios mencionados, referem-se a novas possibilidades de se trabalhar com música no espaço da escola, que se vinculam em especial, aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no decorrer da formação musical inicial no curso de Pedagogia, e que estão ligados a vivências positivas com a música que estimulam sua prática.

Percebo agora, que as possibilidades do trabalho com música e os desafios musicais práticos são imbricados. Isso fica evidente a partir das falas das afinandadas, que apresentam justificativas tanto para si quanto para seus pares para o trabalho com música. As dificuldades e possibilidades provenientes dos conhecimentos construídos nas oficinas tornam-se um "buquet" de novas idéias, assim como, os desafios durante a realização das oficinas também tornam-se parte do processo formativo, juntamente com os desafios específicos da prática musical.

Considerando esses fatores como uma relação de sentido para aquelas que narraram um pouco de sua caminhada formativa e prática como unidocentes que visam um trabalho com música comprometido com esta área do conhecimento, penso ser esse processo músico-formativo tanto inicial quanto contínuo, parte de uma caminhada em vista de uma prática musical mais coesa com o que a área objetiva e mais reflexiva.

### 5.3 O DESEJO DE MUDANÇA DA MÚSICA NA ESCOLA :

*"[...] não trabalhar a música ou trabalhar um cantar por cantar"*

O trabalho com música na escola, principalmente o realizado por professores não-especialistas em música, no caso, os unidocentes, não é recente, exemplo disso é a formação musical oferecida desde as práticas desenvolvidas nos colégios normais do Rio de Janeiro de 1880, retratada por Fuks (1991) no livro "O discurso do silêncio". No entanto, a preocupação com a maneira como estes profissionais vem tratando a música no âmbito das escolas, é crescente (vide artigos publicados pela revista da ABEM e apresentadas em congressos e seminários de Educação e Educação Musical). Figueiredo (2004), aponta em seu estudo, que a formação musical inicial de unidocentes em grande parte dos cursos de Pedagogia da região sul do país, "[...] se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados [...] são os maiores impedimentos para uma formação mais adequada [...]" (ibid, p. 60).

Algumas discussões vêm sendo realizadas no âmbito do Congresso Nacional<sup>13</sup> desde 2006, no que tange a preocupação com modificações curriculares das escolas públicas do país para que passem a contemplar o ensino de música. Além dessa preocupação atual, percebo a relevância de um misto entre identificar quais são os desejos de mudança quanto ao trabalho com música e as necessidades musicais formativas iniciais, apontadas pelas unidocentes que

<sup>13</sup> Isso abrange a aprovação em 2007 do projeto de lei 330/2006 que torna o ensino de música obrigatório nas escolas. Em 2008, o projeto de lei 2732/2008 passará a ser discutido e votado na Câmara dos Deputados. A divulgação destes acontecimentos é realizada através da Campanha "Quero Educação Musical na escola" na página <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br/>.

recebem/receberam formação musical e pedagógico-musical direcionada ao trabalho com música durante sua formação inicial na Pedagogia/UFSM e que ainda participaram das oficinas de música oferecidas pelo "Programa LEM: Tocar e Cantar".

No que tange ao tempo despendido a efetivação das transformações escolares, musicais ou não, Perrenoud (1999) identifica que "não é verdade que o contexto de transformação em que se encontra a escola produz mudanças automáticas. Essa transformação deve ser lida e decodificada para incitar a escola à mudança" (PERRENOUD, 1999, p. 7). Contudo, as mudanças ocorrem lentamente, e como venho expondo, o desejo por mudar o contexto músico-formativo e músico-escolar, vem sendo lançado há algum tempo pelos professores unidocentes que, de alguma maneira, tendem a trabalhar com a música de maneira diferenciada em sala de aula.

No decorrer das entrevistas, fui identificando algumas dificuldades com relação ao trabalho com música (o que foi exposto no subcapítulo anterior), das quais, algumas eram provenientes da receptividade obtida na escola frente a abertura para o trabalho com música em sala de aula. Entre essas dificuldades, algumas se tornaram para as entrevistadas desafios dos quais poderiam intervir na maneira de ver a música dentro da escola e na vida das crianças.

Aqui, partindo de todas as idéias que venho expondo, passo a apresentar o desejo de mudança quanto ao trabalho com música na escola, frente as narrativas das entrevistadas. Dois aspectos relevantes para o surgimento da necessidade de mudança estiveram presentes mais marcadamente em duas falas. A primeira, observada por Adélia (E1) deriva da diferença entre o trabalho com música na

educação infantil e nos anos iniciais. Adélia (EI), expõe sobre a situação vivenciada que:

*[...] nos anos iniciais, [...] a professora não trabalhava música mesmo e muito de vez em quando fazia uma apresentação e era cantar por cantar, sendo que poderia auxiliar em várias questões, que a música desenvolve. [...] e eu tentei, mas os alunos não estão acostumados com a música. No início era aquela baderna, a professora não vendo o resultado imediato não gostou muito, e tinham conteúdos para vencer, era final do ano. E a gente acaba ficando um pouco frustrada, porque a minha idéia de música, que eu sempre pensei, era trabalhar bastante com a música. Já na educação infantil não, porque como o trabalho é mais aberto, não tem aquelas disciplinas para vencer, eu pude trabalhar mais. Eu trabalhei com diversos instrumentos, na construção destes, o som que eles produziam, e várias canções, e timbres (ADÉLIA, CEn, EI, p. 66).*

O outro aspecto ressaltado é resumido nas palavras de Cibele (EI), que aponta sua dificuldade em trabalhar com conhecimentos que não foram construídos ao longo de sua vida, como na questão da aprendizagem da escrita por exemplo, "[...] é aquela questão de quando tu te vê e diz "E agora o que eu faço?", e não sabe como resolver o problema [...] Isso precisaria ter um especialista só dessa área" (CEn, EI, p. 86). Essas dificuldades podem ter origem, de acordo com Lazzarin (2005), por a música ser considerada "[...] linguagem, menos precisa e mais obscura, do que a linguagem verbal exatamente porque sentimentos e emoções são menos precisos do que a razão" (ibid, p. 19).

A princípio, os dois argumentos que saliento das entrevistas, podem ser traduzidos em desmotivação para o trabalho do unidocente com música, porque além de precisarem se atualizar constantemente para que suas práticas musicais e justificativas sejam coerentes com as transformações do contexto, a reflexão sobre a prática musical torna-se imprescindível pela possibilidade de nos depararmos com questões que necessitam ser acompanhadas de perto por um educador musical. Com a consciência de que a presença de licenciados em música na escola ainda

não é uma realidade, como observa Figueiredo (2004), "[...] aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente" (ibid, p. 60).

Perceber que existe a necessidade de formação específica em música é condizente com a preocupação com a eficácia do ensino desta, bem como, desperta o desejo de que a formação, assim como a receptividade nas escolas, se modifiquem de alguma maneira. Segundo Cunha (2001),

[...] uma situação nova [de formação] geralmente se instala a partir de um sentimento anterior de insatisfação. [É] bastante usual os professores afirmarem que foram à procura do novo por sentirem-se incomodados com as experiências que vinham realizando no exercício de sua docência (CUNHA, 2001, p. 106).

Aos poucos, mudanças pequenas, ressaltadas por práticas, talvez isoladas, iniciam um novo processo de resignificação da música no universo da escola. Cibele (EI) ressalta: "*O meu desejo maior é que todas as professoras pudessem acreditar mais na música*" (CEn, EI, p. 87). E complementa:

*Esta falta de fé das pessoas na música, no trabalho musical é o que me deixa um pouco triste, eu gostaria que as pessoas acreditassem mais, porque eu vejo a educação como alguma coisa que precisa motivar as crianças, de nada adianta a gente se propor a fazer mil coisas para elas aprenderem se elas não estiverem motivadas a irem até a escola. E eu acredito que se todos nós buscássemos esta proposta maior de música, e se a gente conseguisse levar para a escola instrumentos, pessoas para fazer este trabalho que a própria universidade faz de oficinas, eu acho que isso motivaria muito mais os nossos alunos e faria da educação alguma coisa muito mais prazerosa.*

*[...] Eu acho que a escola que tem música, é um troféu que tem, é alguma coisa muito importante, muito legal, que faz a pessoa crescer enquanto pessoa, que faz a pessoa se sentir inserida num mundo que é musical, e eu acho que é alguma coisa que poderia estar mostrando o quanto a escola é legal porque tem música! (CEn, EI, p. 87).*

Acerca disso, Fonterrada (2007) menciona que, a seu ver, o grande objetivo da música atualmente é sua disseminação, ou seja, construir oportunidades (espaços e momentos) "[...] para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do

fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento. Sem qualquer forma de exclusão" (ibid, p. 33). Nesse mesmo sentido, Flora (EI) busca despertar em seus pares,

*[...] que eles entendam o que é uma aula de música, porque os professores ainda não têm essa idéia, infelizmente muitos ainda não tem, mas já tem muita gente sabendo só que falta por em prática. [...] Geralmente as pessoas tem receio de alguma coisa nova, receio de colocar em prática, mas como professores, eles tem que dar a oportunidade de as crianças conhecerem isso também, porque isso vai fazer muita diferença futuramente, como eu nunca tive, estou tentando proporcionar para essas crianças agora, e que talvez possam ser grandes músicos futuramente, a gente nunca sabe! Mas ao menos dar essas vivências às crianças e aos professores, mostrando para eles o que realmente a música pode representar, o que ela é realmente! (FLORA, CEn, EI, p. 57).*

Do desejo de mudança sobre unidocente, música e escola, Cora (EI) comenta, "[...] com certeza, que há muitas mudanças a serem feitas!" (CEn, EI, p. 25). Existe uma necessidade eminente, principalmente ainda hoje, de acordo com Souza *et al.* (2002) "[...] de conceber a educação musical como uma área científica do conhecimento" (ibid, p. 23). Cora (EI) complementa que há a ausência,

*Em primeiro lugar, de uma discussão, porque as pessoas ainda não compreendem a música como área do conhecimento, até mesmo quando eu fazia trabalhos musicais com as crianças, a professora dizia "Ah que coisa mais linda, vamos fazer uma apresentação!". Já fica essa idéia de apresentação, porque tem reunião com os pais, e outras coisas. A música e as artes são entendidas como distração, é essa a finalidade, se eu faço algum trabalho com artes com eles, que também esta ligado ao potencial artístico, tem que expor, porque isto é bonito para apresentar, para expor. Então eu acredito que os professores devem se informar mais, ler mais, fazer cursos. Acredito que deveriam fazer mais cursos de formação. Porque na verdade o que tu encontra muito são seminários que falam de educação e oficinas sobre música. São poucos os cursos, ao menos aqui mais próximos, que falam sobre música. Deveria ter mais uma conscientização por parte dos professores, do valor da música enquanto uma área, porque a partir de uma concepção, que eu sei que a música é uma área, que eu vou buscar subsídios para trabalhar a música. porque como matemática, ninguém faz curso de metodologia para aprender a fazer cálculos de matemática. Até tem, mas não é tanto, mas as pessoas sabem que a matemática é uma área do conhecimento, então elas buscam atividades para trabalhar esta área. Então eu acredito que deveria haver uma conscientização dos professores, em relação à discussão musical. E daí eles vão buscar, porque não adianta fazer a oficina prática, porque eles*

*vão continuar a fazer porque é bonitinho, porque vão apresentar!*  
(CEn, EI, p. 25-26).

Sobre a música, Fonterrada (2007) tem considerado "[...] a necessidade de ampliação dos papéis e funções usualmente a ela atribuídos e de buscar outros modos de atuação em relação ao ensino da música, diferentes dos habituais, legitimados por inúmeras experiências no decorrer da história [...]" (ibid, p. 29). O que tem ampla ligação com a prática musical na escola, porque, de acordo com Ane (EI),

*[...] é difícil tu contagiar os outros com isso, e é o que eu acho mais complicado, das pessoas se sentirem dispostas a isso, porque claro que vai formando um grupo de mais pessoas que sentem o que tu sente, de querer ir além, de querer buscar mais, de vivenciar esses processos, mas tu não consegue contagiar todo mundo, ainda é uma minoria que sente isso, que tem essa sensibilidade. Não que não façam um bom trabalho, claro que fazem, tem outras habilidades e potencialidades, mas eu sinto vontade de contagiar mais as pessoas, os profissionais. E os professores nesse sentido aqui dão essa oportunidade, basta que cada um queira fazer essa corrente ir e vir* (ANE, CEn, EI, p. 44).

A mudança na concepção de Ananda (EI) deve ser referente também ao currículo da escola, ou na forma de encarar a música como conhecimento a ser construído por todos de maneira igual nesse contexto. Ela comenta que pensa ser interessante a música fazer parte do currículo das escolas, "[...] que deveria ter um período de música [...] *os professores até trazem a música, mas é para trabalhar os adjetivos ou os substantivos. Eu acho que deveria ter um horário, assim como tem para o português e para a matemática [...]*" (CEn, EI, p. 76). Sobre isso, Souza (2000) expõe que

Respeitando-se esse princípio, isto é, de que a ação humana adquire significado somente em confronto com a realidade, a aula de música só pode obter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para o novo e o confronto com a realidade. Dessa forma, tem-se como resultado prático não um currículo com planos

de aula impostos e diretrizes questionáveis, mas, sim, um currículo feito de "baixo para cima". (ibid, p. 164).

Porque, conseqüentemente, ao desfrutar desse espaço, Loreta (EI), vai poder *“[...] falar mais de música, e que eu possa trabalhar com mais crianças a música, porque eu tive essa oportunidade que elas não tiveram e que, portanto elas não se sentem seguras”* (CEn, EI, p. 10), e fazendo *“[...] parte do cotidiano da escola [...] que a música realmente entre como área de conhecimento na escola, e não só como entretenimento, fruição”* (CEn, EI, p. 14).

Uma estrutura física que comporte aulas de música também são aspectos preocupantes para as unidocentes, já que as escolas do país não possuem espaços suficientes, e muito menos materiais e acústica necessários para desenvolver a educação musical. O que preocupa Loreta (EI) é a ausência de espaços amplos para exploração sonora, experimentação e para apresentações, de *“[...] espaço também para mostrá-las, porque muitas escolas não têm um auditório [...]”* (CEn, EI, p. 15). Ainda, algumas oficinandas falaram no decorrer das entrevistas de terem proposto a construção de instrumentos musicais em aula, para que pudessem a partir desses, organizar atividades planejadas com música.

Nessa direção, Letícia (EI) aponta:

*Eu quero sempre trabalhar com isto, sempre trabalhar com música, porque eu acho muito legal, eu acho que os professores podiam fazer uma forcinha [...] porque acaba desestimulando, te deixando em duvida, do porque continuar trabalhando isto se ninguém mais valoriza! Eu fico pensando, eu não quero virar uma professora tradicional, eu faço tanto jogo, tanta coisa, porque eu não quero acabar como uma professora tradicional!* (CEn, EI, p. 102).

A partir dessas preocupações lançadas pelas oficinandas, permito-me refletir sobre as necessidades que permeiam não só a formação de professores, mas também as que envolvem os espaços escolares. O desejo de mudança quanto à

música no âmbito escolar é intrínseco à todas as entrevistadas, no entanto, a estrutura física, material e, principalmente, teórica para receber a educação musical, são extremamente frágeis e envolvem concepções arraigadas em diferentes estigmas que cercam a música historicamente, sobretudo no que se relaciona ao dom e a um conhecimento possível somente à elite. Cabe aos professores unidocentes que tiveram a oportunidade de acesso à formação musical e pedagógico-musical durante a sua formação profissional, ampliar essa relação e potencializar mudanças na área.

Concluindo este último capítulo, que se relaciona diretamente com a formação de professores, em especial com os unidocentes e sua relação com a música, na direção da formação musical e pedagógico-musical construída nos cursos de Pedagogia, como acontece na UFSM, remeto-me a construção teórica anteriormente realizada no primeiro capítulo.

Analisar a educação musical sob a óptica de unidocentes e as suas relações com essa área do conhecimento perpassa, em um primeiro contato, muitas expectativas, em vista do constante questionamento sobre a validade do trabalho com música, a partir de um profissional não-especialista nesta. Descrever algumas narrativas das oficinas referentes ao seu envolvimento e preocupação com a própria prática, quando a educação musical é tema de seus planejamentos, permite que as mesmas, ao pensarem sobre a relevância de um trabalho dessa natureza na escola, ultrapassem os limites e inseguranças da prática educativa musical de maneira objetiva, partindo dos conhecimentos musicais construídos no decorrer da formação profissional.

As atitudes do unidocente, quando este é o assunto de reflexões, é pensar na democratização de um ensino de música que compõe currículos escolares de

diversos países do primeiro mundo, como, por exemplo, Estados Unidos e Alemanha.

Na concepção das entrevistadas, a música deve permear o ensino desde a educação infantil, estabelecendo e criando a partir do contato lúdico, e portanto prazeroso da música durante a infância, novas perspectivas sobre a importância e contribuição do envolvimento com a educação musical.

A proposta que me refiro é partir das possibilidades e desafios advindos da prática educativa que envolve a música. Construir conhecimentos musicais e pedagógico-musicais pode caracterizar dificuldades para esses futuros profissionais, no entanto, a dicotomia não deve se estabelecer entre a formação e aquilo que se estabelece na prática. Desejar essa mudança significa começar a pensar nas novas possibilidades e desafios práticos que surgirão.

## **CONCLUSÃO**

Ao pesquisar sobre a presença do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, através de oficinas de música, na constituição da formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, a partir das narrativas de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, pude sintetizar, a partir das narrativas analisadas, alguns pontos específicos.

Sobre o trabalho do unidocente com música na escola, Cibele (CEn, EI, p. 85), ao confirmar suas limitações no campo da educação musical, identificou que chega um momento que sente a necessidade da presença de um profissional licenciado em música na escola lhe dando apoio e/ou trabalhando em conjunto, demonstrando que ao unidocente cabe estimular a criança da melhor maneira através de um trabalho com música mais direcionado, assim como faz com todas as outras áreas que trabalha.

Outras oficinas, nessa mesma direção, apontam que o trabalho com música deve visar constantemente a introdução de uma cultura diferenciada da que estão expostos desde que nascem. Nesse sentido, Cora (CEn, EI, p. 23) admite que o professor unidocente trabalha com a música com o mesmo objetivo que constrói conhecimentos em outras áreas com seus alunos, buscando desenvolvê-los da melhor maneira possível e a partir daquilo que foi formado, visando construir com as crianças o potencial musical de cada uma.

Ao me deparar com essas concepções das oficinas e sobre o que admitem atualmente ser ensinar música, percebo o crescimento estabelecido por elas durante o processo formativo disciplinar e complementar nas oficinas de música, principalmente porque destacam que a princípio talvez nem soubessem o que era ensinar música (FLORA, EI), e que isso foi ficando mais fácil, a partir daqueles conhecimentos sobre música e sobre como ensinar música, que admitem ter construído durante a participação nas oficinas do LEM.

As oficinas de música oferecidas pelo LEM podem ser traduzidas em uma oportunidade para que as acadêmicas de Pedagogia, assim como outros acadêmicos, possam construir conhecimentos específicos sobre a área da música que permitam a eles(as) maior estabilidade ao abordar essa área do conhecimento na escola. Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que as oficinas sentiram-se mais preparadas para trabalhar com música quando passaram a participar destas oficinas oferecidas pelo “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Sobre isso, Ane (CEn, EG, p. 132) expõe que precisa determinar em que sentido vai trabalhar aqueles conhecimentos musicais construídos no decorrer de sua formação inicial, porque identifica ser esse um trabalho complexo, e que

principalmente, existe a necessidade de vivenciar aquilo para ensinar da “melhor maneira”.

É interessante ressaltar que as ministrantes manifestam em suas falas o quanto a experiência musical nas oficinas é modificadora de suas concepções, principalmente no que se relaciona a dois aspectos: a insegurança para o trabalho com música e a complementaridade que representam as oficinas do LEM para o processo músico-formativo inicial das unidocentes.

No que se relaciona a essa segurança para trabalhar com música e falar sobre música, as ministrantes defendem que as crianças deveriam saber mais dessa área do conhecimento, reconhecendo sua contribuição para além do que elas vivenciam em seus cotidianos, geralmente pelo que é transmitido através da mídia. A formação tem seu início no cotidiano (MARIN, 1996, p. 162), e é construída através das vivências que temos entre familiares, amigos, religiões, escola, etc.

Quanto ao caráter complementar, este foi identificado como proveniente da relação entre os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais resultantes da participação nas disciplinas de música pertencentes ao currículo deste curso, e nas oficinas de música do LEM, simultânea ou sucessivamente. E, ainda, por encontrarem-se em prática há algum tempo, as unidocentes verificam que essa relação tem admitido bons resultados.

Destaco que as concepções que envolvem atualmente a música no âmbito escolar foram caracterizadas, de certa forma, pela ausência de formação específica em música durante a formação profissional. A formação de professores é constituída por diversas dimensões, entre elas estão a pessoal, a social, a técnica, etc. Sendo assim, a formação está vinculada a ampliação de conhecimentos, sejam estes quais forem. Além disto, é ligada à competências e à pretensão de formar-se, que

responsabilizam unicamente o sujeito que a sente como necessidade de obtê-la ou não (GARCÍA, 1999, p. 21-22), correspondendo a um processo que envolve questões pessoais como as vivências internalizadas desde a infância, sendo estas construídas ao mesmo tempo individual e socialmente.

Pensando nas questões que envolvem a formação de professores unidocentes, com relação ao caráter polivalente de conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação profissional inicial, saliento partindo das falas das entrevistadas que, para trabalhar com música, as professoras devem se sentir preparadas, mas principalmente, que isso seja sinônimo de segurança.

Ane (CEn, EG, p. 133) aponta que essa segurança está ligada ao desvinculamento das concepções musicais dos professores com os estereótipos socialmente criados, como o de que a música só deve ser trabalhada por quem é músico. E principalmente, observa que esse trabalho com música deve ser proposto por quem realmente se sente disposto a isso, pois a música está no cotidiano das crianças, e menciona que aprendeu na oficina que esse trabalho é um processo, assim como tudo em nossa vida.

As indagações ressaltadas no início dessa pesquisa, relacionadas à investigação sobre a formação complementar musical nas oficinas e a relação estabelecida com a formação musical no curso de Pedagogia foram confirmadas, principalmente por salientar que quanto mais as ministradas vivenciaram as oficinas, mais alternativas e segurança para trabalhar com a música tiveram quando em exercício profissional na sua prática docente. No que tange a relação entre as ministradas e suas práticas docentes, o que ficou evidente foi a atenção voltada para a necessidade de se trabalhar a música de maneira comprometida. Nesse quadro, apontou-se como uma necessidade formativa musical, porque as ministradas

relataram em especial a necessidade de preparação teórica e prática em música para justificar suas propostas ao se envolverem na educação musical como área do conhecimento, dentro da escola.

Como objetivos específicos dessa pesquisa, propus conhecer as concepções e contribuições das oficinas de música para o desenvolvimento musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, o que proporcionou à pesquisa relatos sobre um trabalho mais elaborado e coerente com a proposta que envolve a educação musical.

A formação musical (vide subitem 1.3 do capítulo 1) foi considerada pelas afinandadas como aqueles conhecimentos específicos da área de música, e que necessariamente precisam ser compreendidos pelas mesmas. Elas comentam no decorrer das entrevistas que as oficinas foram importantes no sentido de vivenciar na prática estes conhecimentos de música, como ritmo, andamento, notação, apreciação, colocação vocal, timbres, os tipos de instrumentos, entre outros, para que isso faça sentido na hora de ensinar para seus alunos.

Já os conhecimentos pedagógico-musicais, aqueles voltados às atividades que compreendem o ensinar música são considerados por elas imprescindíveis e, comentam que aquilo que construíram de conhecimentos pedagógico-musicais nas oficinas foi diretamente relacionado ao que utilizariam na prática, como os jogos de mãos e copos, as diferentes maneiras de registro, sonorização de histórias, construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, utilização da voz, dos sons do corpo, etc.

As afinandadas expõem que a participação na oficina foi decisiva, porque, direcionada àquilo que elas procuravam, veio a salientar como trabalhar com a música em sala de aula sem que tal tarefa se caracterize como uma prática

monótona. Ensinar para elas após o envolvimento com as oficinas já não é mais ouvir músicas ou simplesmente cantar, o que determina que suas concepções sejam outras acerca do trabalho com música na escola. Um exemplo disso é o que menciona Flora (E1), ela quer que seu trabalho com música não seja considerado apenas como uma "aulinha" de música.

Ainda, outro objetivo dessa investigação foi mapear as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unicodência sob o ponto de vista das alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, participantes das oficinas de música.

As necessidades formativas musicais narradas pelas ministrandas da pesquisa voltaram-se principalmente a aspectos gerais sobre a presença da educação musical na escola, em virtude de sentirem que primeiro é preciso modificar a perspectiva da escola sobre um trabalho com música direcionado a esta área do conhecimento, e não apenas um instrumento para lazer, para trabalhar atitudes, como no caso das "musiquinhas de comando" (FUKS, 1991), para ocupar o tempo livre da aula, entre outras situações citadas pelas ministrandas.

Outros aspectos relevantes sobre as necessidades formativas musicais das próprias ministrandas voltaram-se à eminente necessidade de procurar as oficinas desde o ingresso no curso, porque se torna um tempo aproveitado produtivamente dentro da IES. Ainda, aprender a tocar um instrumento, porque percebem atualmente que isso lhes proporcionaria outras oportunidades para trabalhar com música em sala de aula. Destacam também a necessidade de participar de mais de uma oficina, o que em função do tempo torna-se inviável (justificativa baseada nas narrativas), entre outros fatores voltados aos aspectos provenientes da experiência educativa de cada ministranda. Essas são as necessidades que se sobressaíram e

que foram salientadas repetidas vezes pelas sujeitas da pesquisa, principalmente na sessão de entrevista em grupo.

Pensar nas necessidades formativas apontadas pelas ministradas, ao vivenciarem as oficinas de música do LEM e as disciplinas da Pedagogia, visa a melhoria do processo músico-formativo voltado aos profissionais unidocentes. O conhecimento dessas necessidades formativas musicais torna-se imperativo em função da eficácia (RODRIGUES, 1999, p. 2) dessa formação e ajustamento ao que é apontado pelas ministradas e pelo Programa no decorrer desse processo de formação musical e pedagógico-musical.

Quanto às concepções acerca do que envolve o Programa LEM e suas oficinas de música, é importante destacar que alguns pontos surpreenderam, porque se intuía inicialmente que as oficinas para as ministradas não contribuíam para sua significação no âmbito da formação de professores unidocentes, mais especificamente no que tange aos objetivos desse Programa, que não são divulgados amplamente àqueles que o procuram. No entanto, para estas ministradas parece nítida a diferenciação que fazem entre os conhecimentos musicais, os pedagógico-musicais, e o objetivo que cada uma tem ao procurar por uma das oficinas oferecidas.

Com relação às contribuições dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos no decorrer da participação nas disciplinas e oficinas de música, Cora (EG), assim como as demais ministradas, apontam na direção da complementaridade quanto a ambos. Uma diferenciação organizada por Cora (CEn, EG, p. 135-136) remete os conhecimentos musicais àquilo que é teórico, e os conhecimentos pedagógico-musicais sendo estabelecidos por atividades voltadas a prática. Entretanto, as ministradas não negam que na disciplina tenham vivenciado

momentos práticos, no entanto, comentam que as oficinas de música são mais direcionadas a isso.

A oficina de música vem se constituindo em um lugar de formação musical e pedagógico-musical no qual as pessoas encontram temas de sua afinidade, o que significa que as pessoas convergem para um conhecimento comum, seja este, em linhas gerais, o de trabalhar com música.

Muito embora os dados gerados por essa pesquisa ainda possibilitem inúmeras análises, o que aqui exponho e concluo pode direcionar os interessados a uma idéia acerca da dimensão que compreende esse Programa de formação musical e pedagógico-musical a partir de oficinas de música, que permite aos unidocentes em formação inicial construir conhecimentos sobre educação musical.

Ao final da entrevista em grupo, levantei um questionamento sobre o que as afinandas pensam acerca da realização dessa pesquisa, partindo de tudo que eu havia questionado durante as entrevistas, sobre as possibilidades e expectativas frente a realização das oficinas de música do LEM. Em um primeiro momento, de acordo com Letícia (CEn, EG, p. 148), a pesquisa poderá contribuir no sentido de divulgar mais o espaço do Laboratório de Educação Musical – LEM, para que as pessoas o conheçam logo que ingressam no curso de Pedagogia. Nessa mesma direção, Ane (CEn, EG, p. 148) expõe que as pessoas que entrarem em contato com essa pesquisa vão poder evidenciar que as oficinas de música do Programa LEM fazem diferença no processo músico-formativo das unidocentes, e que a participação nessas oficinas de música apresentam essa área do conhecimento de uma maneira possível de trabalhar também para as unidocentes, e que com certeza a participação nestas contribui para a sua efetivação quando em prática educativa.

Isso significa que a pesquisa vai divulgar um trabalho que tem feito a diferença para as práticas musicais desenvolvidas por estas unidocentes que têm se formado em ambos os espaços músico-formativos oferecidos no CE/UFSM. Acrescentando-se a isso, Cora (CEn, EG, p. 149) acredita que a pesquisa possa contribuir no sentido de valorizar as oficinas de música do LEM no âmbito do Centro de Educação e da UFSM, auxiliando para que as oficinas se perpetuem dentro desta instituição, provando que faz diferença na formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes.

A partir do exposto pelas oficinandas, penso que a proposta do Programa LEM deva ser mais divulgada no sentido de que as pessoas entendam que ele objetiva contribuir para o processo músico-formativo dos professores unidocentes para o trabalho com música na escola, e que proporcione maior aprofundamento e conseqüentemente maior segurança para tal trabalho.

Muito embora a essência dessa proposta não se modifique e apenas sejam acrescentadas novas oficinas de música e novas relações do Programa LEM: Tocar e Cantar, o que se modifica constantemente são as acadêmicas do curso de Pedagogia, o que cria uma necessidade constante de ampla divulgação do que compreende este espaço músico-formativo complementar.

Penso ser importante essa formação não só para a área da educação musical, mas para todas as outras áreas nas quais o professor unidocente é formado. No entanto, iniciativas como essas são quase inexistentes, e as que podemos relatar provêm de atividades realizadas com professores unidocentes formados ou que se encontram em formação.

Penso ser iminente a necessidade de atender as preocupações das futuras professoras unidocentes, no entanto, primeiro precisaríamos identificar o que elas

apresentam como necessidades formativas, uma tarefa um tanto difícil. Todavia, algumas pesquisas têm se preocupado em atender a essas demandas de formação inicial (Vide capítulo 1).

Ainda, outra característica interessante do Programa LEM é oferecer formação musical e pedagógico-musical a uma grande quantidade de pessoas por semestre, o que significa que muitas pessoas têm acesso, e por não haver um processo seletivo, atendem aos desafios prático-educativos musicais dos interessados.

Concluindo essa análise, aponto que a formação de professores unidocentes, mais especificamente no que tange a formação musical e pedagógico-musical construída nos espaços das oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, tem se tornado algo imprescindível, influenciando inúmeras iniciativas dentro das escolas, por parte daqueles que tiveram contato com as oficinas aqui reportadas. Almejo que propostas como as do “Programa LEM: Tocar e Cantar” devam se tornar cotidianas, contudo, penso que falta engajamento por parte dos professores pesquisadores e incentivos para que isso se estabeleça de maneira ampla.

Ao final dessa dissertação, compreendo o quanto ainda há para ser pesquisado e analisado nessa mesma direção, e as novas idéias e compreensões possíveis, que surgem a partir do que aqui expus. Compreendo que ainda hajam aspectos a serem questionados sobre o processo músico-formativo nessas oficinas de música do LEM, principalmente porque aqui menciono os fatores que mais chamaram minha atenção sobre elas, partindo daquilo que vivenciei junto as mesmas.

Considero que outras questões importantes podem ser realizadas na direção de investigar o "Programa LEM: Tocar e Cantar", na construção de conhecimentos

musicais e pedagógico-musicais dos unidocentes sob o ponto de vista dos oficinairos das oficinas de música que o compõem, ou ainda, com relação à construção desses conhecimentos para os licenciandos em música - oficinairos, temática que tem orientado o projeto de pesquisa realizado por Schwan (2007), bem como identificar a posição dos coordenadores destas oficinas na construção dos conhecimentos, tanto para unidocentes, quanto para os licenciandos em música envolvidos nas oficinas de música do LEM.

Outras temáticas podem estar voltadas a conhecer formação complementar semelhante realizada em outros cursos de Pedagogia relacionada às diversas áreas do conhecimento que contemplam a formação de professores unidocentes. Também, outra direção que poderia ser tomada por pesquisas posteriores seria a realização de uma investigação-ação acerca dos conhecimentos gerados a partir das oficinas de música quando articulados à prática educativa.

Ao final dessa pesquisa, fica minha vontade de querer fazer mais, não somente por essas oficinas, como venho me envolvendo diretamente, mas em buscar salientar para os demais cursos de formação de unidocentes o quanto a formação específica em todas as áreas das Artes proporciona desde a infância uma prática que valoriza diferentes culturas. E que, desta maneira, constroem um olhar mais crítico sobre algo que conhecem, ajudando a disseminar conhecimentos que atualmente deixaram de ser valorizados em primeiro plano no âmbito educativo escolar.

Lembro que formas de trabalho como esta, ainda pioneira no contexto da formação de professores não especialistas em música, como no caso da formação musical para a Pedagogia, imprevisivelmente, podem originar problemas e limites. Existem impasses e limites de várias naturezas tais como o envolvimento e

participação efetiva e contínua dos opinandos, a continuidade da participação de um semestre para o outro e de um ano para o outro, a pontualidade e assiduidade dos participantes nos ensaios.

Entretanto, nessa dissertação priorizei os aspectos positivos de uma alternativa de formação complementar para os professores unidocentes, enfatizando o quão significativa podem ser iniciativas como estas. Ainda, porque as opinandas envolvidas na pesquisa, como é o caso de Ane (EI) e Cora (EI, EG), salientam o quanto a participação nessas oficinas foi gratificante e impulsionam suas práticas musicais nas escolas em que são professoras atualmente. As opinandas apontam que quando falam das oficinas de música do LEM o que menos importa são os acontecimentos negativos se comparados ao que representam as experiências musicais na formação do unidocente da Pedagogia/UFSM.

Espero que essa pesquisa, assim como as demais que envolvem essa temática, possa ser conhecida por muitos e que a vontade de fazer algo nessa direção seja imperativa. E, ainda, que sirva de base para outros pesquisadores que, assim como eu, sentem a necessidade de apontar alguns trabalhos positivos que vêm sendo realizados em função da educação musical na formação e nas práticas educativas de professores unidocentes, não-especialistas em música, mas especialistas no ensino de crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane G. de. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- BARBIER, J. M. e LESNE, M. **L'analyse des besoins en formation**. Paris: Jauze, 1977.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. In: **Revista Estudos Avançados**. Trad. Sofia Fan.v. 10, n. 7 Set/Dez. São

Paulo: Ed. da USP, 1989. p. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

BEAU, D. **Mais que donc éprouve des besoins de formation?** Paris: Éducation Permanente, n. 34, 1976. p. 57-68.

BEAUMONT, Maria T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, set. 2004. p. 47-54.

BEAUMONT, Maria T.; ROSA, Antônio C. Programa de formação musical para professoras: ações e reflexões na escola. In: Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 14. 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, Ed. UFMS, 2007. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e contruindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 340f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação de educador. In: Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 4. 2001. **Anais...** Santa Maria, Ed. UFSM, 2001. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, set. 2002.p. 41-48.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: Encontro Anual da ABEM. 12. 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Ed UDESC, 2003. p.174-181.1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13. 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. p. 208-216. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente gerando alternativas. In: BEYER et al. **O som e a criatividade:** dimensões da experiência musical. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005. p.199-219.

\_\_\_\_\_; GARBOSA, Luciane W. F. Laboratório de educação musical na formação inicial de professores: compartilhando saberes entre licenciandos. In: Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América latina. 16. 2007. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Ed. UFMS, 2007. 1CD-ROM.

BELLOCHIO, C.; CUNHA, E.; PIMENTA, H. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: Encontro Anual da ABEM. 12. 2003. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis:Ed. UDESC, 2003. p. 166-170.1CD-ROM.

BELLOCHIO, C. *et al.* Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: Encontro Anual da ABEM. 15. 2006. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2006. p. 786-789. 1CD-ROM.

BERBAUM, J. **Etude systématique des actions de formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19, jan/fev/mar/abr 2002.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação:** conversas com pós-graduandos. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. p. 123.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 9/2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica,** em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=87&Itemid=227>> Acesso em 3 de julho de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia,** CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006.

BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil.** 2 ed. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Ed. Papirus, 1996.

CAMPOS, Denise Alvares. **Oficina de música uma caracterização de sua metodologia**. 1988. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

CHARLOT, B. Négociation des besoins: nécessité ou impasse? In: **Éducation Permanente**, numero 34, 1976. p. 19-33.

CORREA, Aruna N. **Oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”**: delineando o perfil de seus participantes no segundo semestre de 2006. Santa Maria, 2006. (artigo-relatório testagem)

CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: Novos Territórios em Educação. In: LUENGO, Josefa Martín (Org.). **Pedagogia Libertária**: experiências hoje. Florianópolis: Ed. Imaginário, 1998. p. 77-172.

CUNHA, Isabe Maria da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura Agosto/2001. In: **Revista Interface**: comunicação, saúde e educação (2001) v. 5, n. 9, p. 103-16, 2001.

CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs). Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/RIES, 2003. p. 368- 375.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. (Org.). **O planejamento da pesquisa e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006. p. 15-41.

FERNANDES, José Nunes. **Análise da eficácia das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical**. 1993. Dissertação (Mestrado em Música) - Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1993.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed., 2. impressão, Ed. Positivo, versão on-line. 2004. Disponível em: <HYPERLINK "<http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp>" <http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp>>. Acesso em: 13 jun. 2007 e fev de 2008.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Ed. Paidós, 1991.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, set. 2004. p. 55-61.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, out. 2007. p. 27-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Ed. Enelivros, 1991.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o pioneirismo na educação musical brasileira; relato parcial de pesquisa. In: **Cadernos de estudo**: educação musical. Nº 4/5, São Paulo: Ed. Atravez, novembro/1994.

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

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GERGEN, Mary M. e GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: Tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K. (Org.). **O planejamento da pesquisa e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006. p. 367-388.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p. 176-189.

HONORE, Bernard. **Para una teoria de la formacion**. Madrid: Ed. Narcea, 1980.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

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

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

LAZZARIN, Luís Fernando. A compreensão do significado estético em Educação Musical. In: BEYER et al. **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 13-30.

LEITÃO, Cleide F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set/out/nov/dez. 2004. p. 25-39.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudanças de idioma pedagógico? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, ano XXII, n 74, Abril/2001.

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

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.(Orgs.). **Formação de professores**: Tendências atuais. Ed. UFSCar, São Carlos, 1996. p. 153-165.

MENZE, C. Grundzüge der bildungsphilosophie wilhelm von humboldts. In: **BilBildung und Bildungswesen Hildesheim**, New York, 1980.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MORALES, Oscar Daniel. **Oficina de música** – UFSM. Disponível em: <"<http://www.ufsm.br/alternet/music/morales1.html>"> . Acesso em: 20 jul. 2007.

OESTERREICH, Frankiele. **A inserção da Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984)**: contribuições para a formação do professor não especialista em Música. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia/ UFSM, 2008.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: Metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, set/out/nov/dez, 1999.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, set. 2007. p. 69-76.

\_\_\_\_\_. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: **Encontro Anual da ABEM**, 15. 2006. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2006. 1CD-ROM.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Comissão de Cidadania e Direitos Humanos**. Relatório Azul: garantias e violações dos Direitos Humanos no RS. 1998/1999. Porto Alegre: Assembléia Legislativa: 1999.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, 29/05/1999. Disponível em: <HYPERLINK "http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/f6-rodrigues-pt.pdf" http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/f6-rodrigues-pt.pdf>. Acesso em set/2006.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROEGIERS, X., WOUTERS, P. & GERARD, F.M. **Du concept d'analyse de besoins en formation à sa mise en oeuvre**. Formation et Technologies - Revue européenne des professionnels de la formation, vol.I, n° 2-3, 1992. p. 32-42. Disponível em: <[http://www.bief.be/docs/publications/abf\\_070227.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf).> Acesso em: jun. 2006.

ROSA, Maria V. de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

SANTIAGO, Diana. As “oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 2, jun. 1995. p. 74-81.

SCHWAN, Ivan C. **Programa LEM: Tocar e Cantar sob a ótica de Licenciandos em Música (assistentes)**. Projeto de mestrado. PPGE/UFSM, 2007.

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

SOUZA, Jusamara(Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. 188 p.

SOUZA, Jusamara *et al.* **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos*, Porto Alegre, v. 6, p. 3-130, 2002.

SPANAVELLO, Carolina S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madri: Morata, 1999.

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

STUFFLEBEAM, D. L. et al. **Conducting educational needs assistment**. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub, 1980.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. p. 5-24.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Los planes de estudio en la universidad**: algunas reflexiones para el cambio. 1999.(Documento em linha) Disponível em: <<http://www.cica.cs/aliens/revfuentes/Zabalza.htm>>. Acesso em: 6 fev. 2008.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** “PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”: UM ESTUDO ACERCA DE SUA INSERÇÃO NO PROCESSO MÚSICO-FORMATIVO DE UNIDOCENTES DA PEDAGOGIA/UFSM

**Pesquisadora responsável:** Mestranda Aruna Noal Correa

**Orientadora:** Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio

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

**Telefone para contato:** (55) 99331570 ou 32216473 (Aruna)

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas de ambas as entrevistas deste projeto de forma totalmente **voluntária**.
- 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.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Investigar o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, em seu formato de oficinas, na constituição da formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, sob o ponto de vista de alunas e ex-alunas da Pedagogia/UFSM, partindo de concepções, contribuições e necessidades levantadas a partir de suas narrativas.

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

**Benefícios.** Maior conhecimento sobre o tema abordado para você, e futuros acadêmicos da Pedagogia/UFSM que venham a participar do “Programa LEM: Tocar e Cantar” e dos envolvidos com este Programa, ou ainda outros cursos de Pedagogia 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 setembro de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG

Eu, Aruna Noal Correa, 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 setembro de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** “PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR”: UM ESTUDO ACERCA DE SUA INSERÇÃO NO PROCESSO MÚSICO-FORMATIVO DE UNIDOCENTES DA PEDAGOGIA/UFMS

**Pesquisadora responsável:** Mestranda Aruna Noal Correa

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio

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

**Telefone para contato:** (55) 99331570 ou 32216473 (Aruna)

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria

---

A pesquisadora do presente projeto, Aruna Noal Correa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 2660353, 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 sessões 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 da pesquisadora para fins de análise e possíveis verificações sem restrição de tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado por banca examinadora de qualificação no dia 07 de agosto de 2007, no Centro de Educação desta instituição, à sala 3353 (Auditório do LINCE), às 8h30min.

Santa Maria, 29 de setembro de 2007.

---

Aruna Noal Correa  
RG - 1082215912  
Pesquisadora responsável

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA INDIVIDUAL

#### DADOS PESSOAIS:

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

Ano de ingresso na graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

No caso de ainda cursar Pedagogia, qual o semestre atual: \_\_\_\_\_

Qual(is) oficina(s) participa(ou): \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na(s) oficina(s): \_\_\_\_\_ Tempo de participação: \_\_\_\_\_

Formação musical anterior à oficina (experiências musicais em família, escola, cursos): \_\_\_\_\_

Nome fictício sugerido para a pesquisa: \_\_\_\_\_

#### DADOS PROFISSIONAIS:

Vínculo profissional: ( ) sim ( ) não ( ) Estágio Supervisionado Tempo que atua: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO INICIAL

#### CONCEPÇÕES

Laboratório de ensino/Laboratório de Educação Musical

Oficina de música/ Oficinas de música do LEM

Programa LEM: Tocar e Cantar

Aspectos gerais das oficinas (Carga horária, Localização (espaço físico), Recursos materiais, repertório)

#### O PROGRAMA LEM: TOCAR E CANTAR

Motivação inicial para participar da(s) oficina(s) (motivação na escolha pela sua oficina?)

Primeiros tempos na oficina (relato)

Repertório e práticas trabalhados

Momento oportuno para participar da(s) oficinas(s) (durante a graduação)

Formação musical e pedagógico-musical (repertório, técnicas, relação oficina-prática, desenvolvimento musical e pedagógico)

À formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia

Formação desejada: expectativas iniciais com a formação na oficina, expectativas atuais com relação à formação desejada

#### NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A UNIDOCÊNCIA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL (Pedagogia) X FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (Programa LEM: Tocar e Cantar)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL x FORMAÇÃO PESSOAL

FORMAÇÃO PROFISSIONAL INSTITUCIONAL X PRÁTICA PROFISSIONAL (DEMANDA PROFISSIONAL, políticas)

TRABALHO DO UNIDOCENTE COM MÚSICA

Funções e papéis gerais do trabalho com música

Competências e atitudes requeridas para a formação profissional

Aspectos negativos do trabalho do unidocente com música

Relato de um trabalho musical realizado: satisfações e insatisfações

Desejos de mudança quanto ao trabalho do unidocente com música

AVALIAÇÃO (oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar)

DIFICULDADES

Dificuldades na prática musical e pedagógico-musical

Razões das dificuldades

DESAFIOS (aprendizagem musical e pedagógico-musical do afinando/unidocente)

Comentários/expectativas

#### Outros pontos a destacar

## APÊNDICE D

### ROTEIRO

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA EM GRUPO (EG)

- Esta entrevista, como mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já lido e assinado pelas participantes dessa pesquisa, será gravada em áudio e vídeo.
- Solicito inicialmente que no decorrer da entrevista, se possível, identifiquem-se, dizendo seu nome antes de se posicionar frente a qualquer questão.
- Para fins de esclarecimentos eu, Aruna Noal Correa, pesquisadora responsável, serei a mediadora dos relatos a partir dos pontos que levantarei.
- Antes de iniciar a sessão em grupo, esclareço que as questões são baseadas em trechos das entrevistas individuais que de alguma forma se sobressaíram no decorrer das transcrições e análises iniciais.
- As perguntas seguem três etapas e variam entre a leitura de algumas de suas narrativas, que não serão identificadas, com questões específicas, imagens e áudios das oficinas, e para finalizar, uma avaliação. No decorrer destas, mostrarei palavras para que vocês possam se deter no tema da questão.

#### ETAPA 1 (questões provenientes de suas narrativas)

##### A) AULA DE MÚSICA

“eu nem sei se eu sabia o que era ensinar música! Talvez colocar uma música imagina!”

A aula de música é vista de maneira diferenciada após a formação inicial musical no curso de Pedagogia e nas oficinas de música?

O que proporcionou esta nova perspectiva? O que contribuiu?

Qual o motivo para a ausência de conhecimentos sobre a área de música?

##### B) FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

Qual o motivo para se considerar a formação musical e pedagógico-musical construída nas disciplinas e oficinas desta maneira?

##### C) SEGURANÇA (no trabalho com música)

“Não quero que digam que a professora unidocente vai dar uma aulinha de música, não. Eu quero que seja A AULA de música!”

Em que sentido se adquire esta segurança? O que a proporciona?

Com relação aos conhecimentos musicais, teóricos e práticos, construídos em ambas, obtemos segurança?

##### D) REFLEXÃO

Concordam com a afirmativa?

“me deixou preparada para trabalhar com música. Porque simplesmente eu ouvir uma canção e reproduzir ela na escola é uma realidade. O Programa contribui no sentido de que eu vou saber porque eu estou fazendo o que eu estou fazendo [...] é a questão da segurança para trabalhar com música, eu vou saber o que eu estou fazendo, porque eu estou fazendo, e o que isto vai desenvolver na criança [...]”

### E) REFLEXÃO

“eu acredito que o papel do Pedagogo, não é formar uma música, com certeza! Isto a gente deixa para os especialistas da área, mas de repente, formar uma platéia que saiba apreciar música! Mas para as pessoas gostarem e saberem apreciar a música, elas tem que ter tido vivências com música desde criança!”

### F) TRABALHO COM MÚSICA

Como vêem o trabalho do unidocente com música em uma escola que não contempla em sua proposta pedagógica este trabalho?

A que nos remete quando pensamos nisto, obrigação, dever?

### **ETAPA 2** (imagens e gravações em áudio)

Visualizar juntamente com o grupo várias imagens no data show, em fotos impressas, gravações em vídeo e áudio de apresentações das oficinas de música do LEM.

### **ETAPA 3** (avaliação)

A) Uma palavra ou frase que corresponda a contribuição do Programa LEM na formação inicial musical do unidocente:

B) O que vocês esperam desta pesquisa?

C) Algum ponto a destacar?