

## Oficinas de Música: será a formação acadêmica necessária?

Cristiane Almeida\*

### Resumo

Os locais de atuação dos professores de música incluem, hoje, a escola e vários outros espaços educativos. Um deles, as oficinas de música, foi selecionado para a investigação que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com o objetivo de caracterizar esse espaço educativo, foi realizado um *survey* de pequeno porte em 16 oficinas de música do Projeto de Descentralização, da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre – RS. A partir das falas dosicineiros de música sobre as habilidades requeridas para a atuação profissional, estabeleci ligações entre os itens por eles relacionados e a formação de professores de música. Dessa forma, o referencial teórico utilizado foi o da educação não-formal. Essa modalidade de ensino inclui todas as atividades educativas que ocorrem fora da escola (GOHN, 1999; LIBÂNEO, 1999). Embora para atuar nesses espaços não seja exigida a formação acadêmica, Colom (1998b) ressalta a necessidade de formação de profissionais para atuar na educação não-formal. Foi possível inferir, a partir dos dados, que as habilidades apontadas como necessárias para compor o perfil doicineiro revelam, também, que os licenciados podem ocupar esse espaço educativo.

**Palavras-chave:** Educação Musical Não-Formal. Formação de Professores de Música. Educação Não-Formal.

### Music Workshops: would be academic education necessary?

#### Abstract

The spaces where music teachers work today include the school and many other educational places. One of them, the music workshops, was selected for an investigation, which was developed in the Post-Graduate Music Program of Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aiming to characterize this educational space, a small survey was made in 16 workshops of “Projeto de Descentralização” [Decentralization Project] promoted by the Municipal Secretary of Culture, from the Administration of Porto Alegre. From the interviews of the “icineiros” (professionals that teach music) about the abilities required for professional performance, I made links between the items they related and the music teachers’ education. In this way, the theoretical framework was constituted by concepts of non-formal education. This modality of teaching includes all educational activities which take place outside of the school (GOHN, 1999; LIBÂNEO, 1999). Even though to work at these places a formal academic education is not required, Colom (1998b) calls attention to the necessity to educate professionals to work at non-formal spaces. It was possible to infer, from the data collected, that the abilities indicated necessary to build the “icineiros” outline, also reveals that the music teachers can use these educational spaces.

**Keywords:** Non-Formal Music Education. Music Teacher’s Education. Non-Formal Education.

---

\* Profa. da Universidade Federal de Pernambuco/UFPB - Recife. Doutoranda em Música - Educação Musical na UFRGS.

## 1. Introdução

Os locais de atuação profissional para o professor de música se ampliaram na sociedade contemporânea. A escola, hoje, é apenas um entre os muitos espaços que se apresentam como possíveis de serem ocupados por esse profissional. Os temas dos encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) têm refletido essa discussão. Em 2001, por exemplo, ao tratar sobre a “Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”, o debate contribuiu para a reflexão sobre o ensino de música, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, e sobre a formação do professor de música para atuar em diversos contextos (ver SOUZA, 2001; HENTSCHKE, 2001).

Esses espaços são similares aos apresentados por Kraemer (2000) em seu modelo estrutural pedagógico-musical. O autor, ao focar os problemas da apropriação e transmissão de música, propõe como campos de aplicação e análise, entre outros,

a educação musical escolar e extra-escolar, processo de impregnação músico-cultural na família, nos jardins de infância, escola de música, escola, escola superior, escola popular, instituições de formação continuada, aulas particulares, em corais, conjuntos, organizações comunitárias. (KRAEMER, 2000, p. 67).

É possível constatar essa variedade de *locus* de atuação antes mesmo do término da graduação. Cereser (2003, p. 86), ao investigar os licenciandos dos cursos de música das universidades federais do Rio Grande do Sul, aponta que,

[em relação] aos espaços de atuação, os licenciandos se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades em que estudam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência.

Os processos educativos que ocorrem fora das escolas, sejam em processos organizativos da sociedade, como os movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (GOHN, 1999), ou em trabalhos comunitários, nas atividades de animação cultural, nos meios de comunicação social, em equipamentos urbano-culturais e de lazer são denominados, por alguns autores, de educação não-formal (LIBÂNEO, 1999).

O Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ressalta a importância de se considerar essas novas demandas da sociedade e sua articulação com a formação inicial, embora para atuar nesses espaços a “formação nem sempre [seja] exigida, apesar de necessária” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 12). O documento afirma ser preciso,

para contemplar a complexidade dessa formação, [...] 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, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem

desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p. 52).

O Parecer também aponta para a possibilidade de atuação/formação em campos específicos, como “crianças e jovens em situação de risco” (BRASIL, 2001, p. 44), no eixo que articula a formação comum com a específica.

Com o objetivo de caracterizar o ensino de música inserido em um desses espaços, os projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam, desenvolvi uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Música<sup>1</sup>, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre os itens investigados estava a formação desses profissionais. Realizei um *survey* de pequeno porte nas oficinas de música do projeto de Descentralização<sup>2</sup>, da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre.

O *survey* apresenta como uma de suas finalidades “colher dados em um período com a intenção de descrever a natureza das condições existentes” (COHEN; MANION, 1994, p. 83) de uma determinada situação. Por isso, esse método se mostrou o mais adequado para atender aos objetivos do trabalho. Os dados foram colhidos por meio de entrevistas realizadas com 14 oficineiros – profissionais que ensinam música nas oficinas –, e com o ativista – coordenador das oficinas. Os entrevistados estão identificados com duas letras do alfabeto, escolhidas de modo aleatório, para que o anonimato seja mantido.

Neste texto, abordarei um dos aspectos surgidos nas entrevistas: as habilidades necessárias para a atuação profissional em projetos sociais. São elas semelhantes às habilidades de um professor ou há especificidades inerentes à função de oficineiro?

## 2. “Se não é músico, não é professor de música...”

As oficinas de música são divididas em dois grupos: dos “‘genéricos’ [...], como a gente chama o pessoal que trabalha com a música em geral, e [dos] percussionistas [...], que têm essa ênfase da percussão” (Ativista GH, p. 173). Elas são realizadas em dois encontros semanais de duas horas. As atividades desenvolvidas nas oficinas de música resultam da ligação entre a demanda da região, a formação do oficineiro e as expectativas dos oficinandos. A seleção dos oficineiros é feita anualmente a partir de uma convocação aos músicos, divulgada na mídia. Por isso, todos os oficineiros eram músicos com uma atuação comprovada na cidade de Porto Alegre, tanto como compositores quanto cantores e instrumentistas. Mesmo que a oficina se configure como espaço de ensino, a formação acadêmica não era exigida e apenas dois dos entrevistados eram licenciados. Um, em música e o outro, em educação física.

As habilidades apontadas pelos oficineiros para uma boa atuação profissional são muitas, mas uma delas é unanimidade: é necessário ser músico, para ser um oficineiro. Mesmo o licenciado em música apontou essa habilidade como a primeira: “Porque a gente fica exigindo várias coisas, mas a principal, eu acho, é ser músico. Então, acho que só é possível ser professor de música se é músico, senão não é. Se não é músico, não é professor de música, não sabe do que está falando” (Oficineiro DN, p. 83). Essa relação intrínseca entre ser músico e ser professor de música pode também ser percebida nos depoimentos dos professores de música investigados por

Xisto (2004). Eles foram “unânicos em afirmar que sua atuação como músicos contribui de forma significativa para a sua atividade pedagógica” (Ibid., p. 137). Posição que também é compartilhada por uma das professoras que participaram da investigação de Beineke (2000, p. 96), “ela ressalta a necessidade de que o professor de música seja também um músico, garantindo um fazer musical de qualidade em sala de aula.”

DN, porém, esclarece que “ser músico não é ser necessariamente um virtuoso. Não é ser um gênio de criação. É trabalhar com sons, com a música, com instrumentos ou não” (Oficineiro DN, p. 83). Para isso, necessita ter uma “versatilidade para poder pensar em outras formas de trabalhar com os instrumentos” (Oficineiro DN, p. 83-84). Ainda em seu discurso sobre esse tema, ele acrescenta:

É preciso ser gente, ser humano e lidar com outras pessoas. Ter sensibilidade de saber [...] e de ser um ser social, ou seja, ter uma percepção do outro. Ter uma noção de igualdade e diferença. Mas no caso do professor, isso é aplicado como? Percebendo os jogos de poder que têm nas oficinas. (Oficineiro DN, p. 85).

Outros aspectos musicais foram ressaltados por alguns oficinairos como imprescindíveis para quem vai ensinar nas oficinas. Para JL, o oficinairo ideal é aquele que tem “o conhecimento mais amplo de música” (Oficineiro JL, p. 49). Esse conhecimento “amplo” envolve poder tocar vários instrumentos, entre outras coisas. Por isso, BG argumenta que os responsáveis pela seleção do projeto devem priorizar quem já tenha “um pouquinho de experiência” ou, como disse FJ, quem já é “bem malhado” (Oficineiro FJ, p. 95). Esses selecionados não podem “ter síndrome de instrumentista, apesar de ter que tocar bem, para causar o efeito surpresa na gurizada” (Oficineiro BG, p. 111). Da mesma forma, foi apontado por muitos licenciados de música das universidades federais do Rio Grande do Sul, que “uma das principais necessidades de um professor de música está em saber tocar um instrumento ou ter domínio da voz” (CERESER, 2003, p. 117).

Embora admita que a teoria em sala de aula tem ajudado bastante na condução de seu trabalho, BG diz não ser preciso ter conhecimentos teóricos. Ao invés disso, o oficinairo “tem que ser gente acostumada a fazer música, para ele saber como ensinar a música” (Oficineiro BG, p. 111). CM concorda, mas diz que é preciso ter “um mínimo de erudição, de conhecimento teórico”. Ele acha que está no limite desse mínimo: “Abaixo do que eu sei, acho que é impossível. Mas eu sei o básico para aprender junto, na medida que eu vou fazendo essas vivências com eles” (Oficineiro CM, p. 65).

“Eu tenho certeza, que o oficinairo tem que ser um compositor. Ele tem que ser um, seja na palavra, ou na parte musical” (Oficineiro HR, p. 153). Além de saber trabalhar com a criação musical, a outra habilidade requerida, segundo HR, é “ter uma coisa rítmica bastante forte. A ponto de tirar som do próprio corpo” (Oficineiro HR, p. 153). A composição em sala de aula é defendida por pesquisadores da área, tanto no Brasil quanto no exterior. Para Stephens (2003), um currículo baseado em composição é uma alternativa para quem propõe um currículo de música democrático, em que as áreas sejam igualmente representadas e haja negociações entre professores e alunos. A composição é vista, então, como a atividade que, além de envolver a execução e a apreciação, pode atender às demandas desse início de século.

A situação da oficina, o “caos” que se forma, quando os oficinandos começam a tocar ao mesmo tempo, requer do oficineiro muita “paciência” e, acima de tudo, “realmente gostar de música”, pois, “na realidade, o dinheiro não é muito” (Oficineiro BG, p. 112). FC chama a isso de “dedicação, [pois] se tu não gostares do que tu estás fazendo, tu não vais conseguir fazer” (Oficineiro FC, p. 17).

### 3. “Tem que ser um pouco completo. Tem que conhecer um pouco de tudo.”

NP caracteriza as oficinas como uma atividade educativa que não é formal e, por isso, “cada um, à sua maneira, desenvolve uma forma de tratar”. Mesmo assim, ele acredita que o oficineiro “tem que ser um pouco completo. Tem que conhecer um pouco de tudo. Ou, quando não conhece, vai buscar isso. O que normalmente acontece. Pede ajuda” (Oficineiro NP, p. 121). Ao usar a expressão “um pouco de tudo”, NP parece se referir às relações humanas, “porque tu tratas com pessoas, tu tratas com emoções. [...] É necessário] ter uma certa maturidade para conseguir entender tanto o adolescente como a pessoa mais velha” (Oficineiro NP, p. 121). Por isso, ele procura fazer uma oficina de convivência ao invés de uma “oficina de técnicas de música ou coisa assim”. Ele argumenta:

Tem que ser pessoas que tenham uma certa maturidade, que tenham conhecimento geral. Não precisa ser um *expert* em tudo. Mas que conheça um pouquinho de cada coisa e tal. E tenha bom senso, antes de qualquer coisa. Bom senso para tratar com as pessoas. (Oficineiro NP, p. 121).

Bom senso foi uma palavra lembrada por vários entrevistados, quando se falava sobre habilidades necessárias para ser oficineiro. ST começa assim sua resposta: “bom senso. Bah! Não sei nem quantos por cento, porque não vou dizer quantitativamente. Mas é uma grande porcentagem de bom senso” (Oficineiro ST, p.30). E ele explica o que é bom senso:

Bom senso de tu saberes que não vai interessar se tu és um grande músico, um virtuoso de técnica, que [isso] não vai adiantar. Só isso. [...] e o bom senso de lidar com as pessoas. O bom senso de tudo isso. [...] Até onde eu vou poder dizer para o cara que ele está errado, que ele está certo, que ele vai tocar. Como é que nós vamos dividir os instrumentos. Como é que nós vamos consertar o instrumento. Bom senso de dizer para ele que ele está enchendo o saco, que ele tem que ir embora. Mas sem ser ríspido. Bom senso de precisar mostrar mesmo que tu sabes tocar o que tu estás pedindo. Ir lá e mostrar. Mas também não ficar se exibindo. Tentar controlar o ego das pessoas. Bom senso de lidar com toda essa gama de coisas que é ser professor. (Oficineiro ST, p. 30-31).

O bom senso, no entanto, não pode permanecer só no plano instintivo, como nos adverte Freire (1996). O autor o considera como um dos saberes necessários à prática educativa e, por isso, afirma ser necessário

[por em] prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, [...] para que] mais eficazmente curiosos nos [possamos] tornar e mais crítico se pode[r] fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele

de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. (FREIRE, 1996, p. 69).

Para MN, a habilidade primeira é a “percepção”, a observação dos alunos. É através dela que o oficineiro capta, “às vezes, uma coisinha boba. [...] um fato assim, pequeno. Uma coisa que [...] poderia passar despercebida. Se tu estiveres atenta, a partir dali tu já pegas um gancho para trabalhar aquilo. Seja o que for. Ou um assunto sobre alguma coisa” (Oficineira MN, p. 138-139). AB explica como isso ocorre, fazendo uma analogia com a sua experiência de músico profissional. É mister “ter uma visão de palco. A gente tem que ver o que é que o oficinando está a fim de fazer e, dentro daquilo que ele quer fazer, [...] colocar a experiência da gente” (Oficineiro AB, p. 167). A “percepção” ou “visão de palco” é encontrada também em Beineke (2000, p. 109), quando analisa: “a professora construiu conhecimentos a partir da observação dos alunos, elaborando algumas generalizações sobre seus comportamentos e interesses, resultando em estratégias de trabalho.”

Depois, segundo MN, é necessário o cuidado na abordagem do grupo, pois “a tua relação, o vínculo que tu crias com eles é fundamental para o teu desempenho na oficina” (Oficineira MN, p. 140). Outros cuidados são apontados pela oficineira. Entre eles:

nunca debes prometer coisa que tu não possas cumprir. Ou te mostrares totalmente superior. Eles têm que te ver como uma pessoa que, apesar de tu saberes mais do que eles em determinadas áreas, tu também estás em um processo de aprendizado, de vida e como profissional. E tu também tens muitas coisas que tu não sabes e tem muitas coisas que tu também queres aprender. E que tu podes descobrir junto com eles. (Oficineira MN, p. 140).

A humildade deve aparecer nos dois extremos, em reconhecer o quanto sabe e, ao mesmo tempo, que não sabe tudo. Não é o “todo-poderoso” e também não precisa ser o “oficineiro de borracha<sup>3</sup>. Tu tens muito o que mostrar. Mas também tem coisas que tu tens que aprender. E que tu aprendes muito com eles também” (Oficineira MN, p. 140). Habilidades semelhantes foram observadas por Cereser (2003, p. 118-119), ao entrevistar os licenciandos em música. Para eles, o professor “deve ser humilde”, reconhecendo que não sabe tudo e “ter uma flexibilidade” que o leve a buscar o conhecimento que não possui.

A outra habilidade apontada por MN é a paciência no trato com as pessoas. Para ela, algumas pessoas são de trato mais difícil, outras, mais fáceis. E ainda tem aquelas com uma “extrema dificuldade de aprendizado. E tu não podes excluir essa pessoa. Não deve excluir, nem tem porque excluir” (Oficineira MN, p. 141). Pelo contrário, deve procurar “caminhos para que ela se sinta mais motivada” (Oficineira MN, 141). A essa habilidade LN chama de “tolerância com a diferença”. Ele lembra que o professor que ensina em um contexto de aula particular atende o aluno com “talento”.

É um cara com talento senão ele não vai se inscrever numa aula particular de música. Pelo menos, não vai continuar numa aula particular de música. E na oficina tu vai lidar com o não-talento. Com aquela pessoa que vai passar um ano inteiro estudando e não vai aprender nada ou que vai cantar o tempo inteiro desafinado. E tu não podes dizer para ela sair. Tu

#### Oficinas de Música: será a formação acadêmica necessária?

tens que tolerar ela cantando desafinado o ano inteiro. Tu vais ter que desenvolver uma capacidade para lidar com isso e achar isso bom. Porque esse é o objetivo: é que o desafinado cante. Eu acho que isso é o principal. (Oficineiro LN, p. 57).

Para auxiliá-lo, então, oicineiro deverá ter um “método, mesmo que seja um método caótico”. Esse método, segundo LN, “desde que esteja organizado na tua cabeça”, ajudará na organização das situações de sala de aula e poderá ser retomado quando elas se repetirem.

RT revela o que considera fazer parte do perfil do icineiro. “Primeiro, ele tem que ter muita força de vontade para entender a dificuldade das comunidades. [...] Ele tem que respeitar a vida própria do lugar. E ele tem que [estar] interessado em superar barreiras” (Oficineiro RT, p. 38). Esse respeito, segundo o icineiro, deve se estender também às diferenças individuais em relação ao aprendizado, que ele chama de “ritmo”. Para trabalhar com essas diferenças, “tem que criar um ritmo onde todos aprendam conforme as suas limitações. Ninguém está ali para competir com ninguém. Está ali para criar um grupo” (Oficineiro RT, p. 39).

Outras habilidades extramusicais foram lembradas por alguns entrevistados. Uma delas, a responsabilidade, que, para FC, se reflete no cumprimento de horários e em “uma certa disciplina com o teu trabalho. Porque, a rigor, são duas horas por dia. Então, duas horas passam muito rápido” (Oficineiro FC, p. 17).

CM afirma que “seria impossível me tornar um icineiro se não tivesse uma preocupação assim com os rumos da sociedade. [...] Essa visão do social, isso eu acho que é importante, fundamental” (Oficineiro CM, p. 65). HR acrescenta: “E acho que tem que ter uma sensibilidade e uma coisa meio de psicólogo também, para poder sacar cada dia que você vai lá para as regiões” (Oficineiro HR, p. 153). Além disso, o icineiro precisa ter um senso de liderança, ser motivador e ser “político, a gente viu como esse ser humano é um ser político” (Oficineiro DN, p. 86).

#### 4. “A formação acadêmica é importante...”

O único a defender a formação acadêmica como necessária para a atuação nas oficinas foi DN, uma vez que ele é egresso da universidade. No entanto, DN admite:

[Estou] sendo supercontraditório nesse meu discurso. Eu [estou] dizendo que é a preparação, que a formação acadêmica é importante, mas eu duvido que um doutor na universidade faça uma oficina melhor do que qualquer pessoa que faz aqui. [...] Porque é outra forma de conhecimento que não é o conhecimento acadêmico. (Oficineiro DN, p. 86).

Essa outra forma de conhecimento é reconhecida também pela academia. A sua valorização se evidencia nos trabalhos já desenvolvidos sobre esse tema (ver BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001).

Para o licenciado, a academia ainda não prepara os egressos para uma atuação em projetos sociais, pois a tônica das licenciaturas é a escola. Não foram as disciplinas cursadas na graduação que o levaram a procurar outros espaços diferentes da escola, muito embora seu trabalho de conclusão de curso tenha tratado do trânsito

entre o ensino formal e o informal. Isso aconteceu pelo seu envolvimento pessoal com questões sociais, aliado ao fato de ter tido uma orientadora com uma concepção ampla de educação musical, que reconhece os vários espaços de transmissão e apropriação musical (ver KRAEMER, 2000). Ele, contudo, lembra que a pós-graduação tem desenvolvido vários trabalhos que já começam a alterar esse contexto. DN relata:

Mas a gente se prepara muito mais na faculdade para trabalhar com os ricos. Apesar da produção do mestrado hoje ser mais voltada, por exemplo, para a periferia. Desde a Luciana Prass [(1998)], com a escola de samba e a Marília [Stein (1998)] que fez com as oficinas. A Vânia [Muller (2000)] com a Escola Porto Alegre e aí vai. Então, o Pós está na frente. Sempre está. É engraçado isso. O Pós está na frente da graduação nesse aspecto. (Oficineiro DN, p. 82).

A função da pesquisa é a que foi apontada por DN, “estar à frente”, para dar um suporte teórico à graduação. Nesse sentido, Colom (1998a, p. 108-109) afirma ser

necessário que estas novas práticas educativas estejam assistidas, cada dia mais, por um corpo de conhecimentos que ajudem a formar a estes profissionais e possam ao mesmo tempo encontrar soluções para as problemáticas funcionais próprias destes novos postos de trabalho.

Para o autor, essa modalidade de ensino, que ele nomeia de educação não-formal, padece de inconvenientes. Entre eles, uma insuficiência de recursos, por não se conhecer todas as suas possibilidades. Além dos recursos econômicos, o autor acrescenta como insuficientes, os recursos materiais, tais como instalações adequadas, e, “sobretudo, a deficiente preparação dos recursos humanos nestes âmbitos tão complexos e diferenciados” (COLOM, 1998b, p. 171). No caso brasileiro, a legislação só estabelece a obrigatoriedade da formação para o professor que atua, nos espaços escolares, na educação formal. Todos os outros espaços ligados à educação não-formal ainda carecem de legislação própria.

Colom (1998b) atribui à universidade, como instituição formadora, a responsabilidade de fazer uma intervenção efetiva para a alteração desse quadro. Para o autor,

é necessário, então, que os departamentos universitários<sup>4</sup> centrados em questões pedagógicas sigam formando não somente os denominados educadores comunitários, normalmente especializados em técnicas de alfabetização compensatória ou de animação sociocultural, mas também, e sobretudo, pedagogos especializados em educação não-formal, ou seja, abertos e preparados para implementar programas de acordo com as novas necessidades e perspectivas que as inovações constantes de nossas sociedades requerem de forma urgente. (COLOM, 1998b, p. 171).

Essa urgência o autor atribui não somente às mudanças da sociedade, mas também ao trabalho de formação de profissionais, para atuar na educação não-formal “por parte das instâncias mais adequadas [...] entre elas, indubitavelmente, [ele vê como] prioritário o papel que a universidade pode ter neste sentido” (Ibid., p. 172). E para que a academia possa dar conta da demanda apontada por Colom, faz-se necessário que haja pesquisas que ajudem a desvendar a lógica dos espaços que



integram a educação não-formal.

## 5. Considerações finais

Como mencionado anteriormente, ser músico foi a habilidade considerada mais importante, dentre as relacionadas pelos entrevistados, como integrantes do perfil profissional do oficineiro. No entanto, ao apresentá-la, eles estabelecem uma relação com a atividade educativa. Não é possível ser “professor de música” sem ser músico. Essa dubiedade está presente em todo o discurso dos oficineiros, quando se referem às habilidades e situações de aula. Nenhuma delas se caracterizaria como uma exclusividade do músico. Pelo contrário, todas compõem o perfil de um professor. O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade são também reconhecidas como necessidades na atuação do professor de música. Os licenciandos investigados por Cereser (2003, p. 119), além de considerarem essas habilidades pertinentes, acreditam que “mesmo sendo humilde o professor tem que saber o seu lugar, ‘qual o [seu] papel’, ‘respeitar os alunos’, ‘ter muita ginga’, mas saber se ‘posicionar na frente deles’ e ‘ter autoridade sobre eles’.” As habilidades acima relacionadas apontam para o que Simson *et al.* (2001, p. 72-73) consideram como essencial:

O educador que se propõe a trabalhar nessa experiência de educação não-escolar precisa ser capaz de viver um diálogo frutífero e criativo que lhe permita captar toda a expressividade de [pessoas] vindas de outras classes sociais que não a sua e trazendo vivências étnico-socioculturais muito diversas.

Essas habilidades podem, ainda, ser entendidas como aquelas que tem um professor que interprete a “educação musical como cultura”, expressão utilizada por Arroyo (1999, p. 343-344) para explicar uma concepção de educação musical que envolve

o reconhecimento de que significados socialmente construídos sobre o fazer musical, estão implicitamente presentes em situações de ensino e aprendizagem de música, isto é, aprendizes e mestres são portadores de diferentes concepções sobre música e sobre o fazer musical. Tais significados são construídos e reconstruídos ao longo de trajetórias particulares de vida – de diferentes biografias musicais: os tipos de músicas que consomem e/ou produzem de acordo com a classe social, grupo cultural, gênero e idade.

Finalizando, foi possível inferir, a partir dos dados, que as habilidades apontadas como necessárias para compor o perfil do oficineiro revelam, também, que os licenciandos podem ocupar esse espaço educativo. Além disso, o contexto de ensino das oficinas não difere muito daqueles vivenciados nas escolas da educação básica. Cabe, portanto, aos cursos de licenciatura, mais especificamente aos seus professores-formadores, incluir esses espaços não-escolares na articulação entre formação e atuação profissional.

## 6. Referências

ARROYO, M. *Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 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://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

CERESER, C. M. I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COHEN, L; MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

COLOM, A. J. La educación urbana. In: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998a. p. 105-126.

\_\_\_\_\_. Planificación de la educación no formal. In: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1998b. p. 165-200.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 67-74.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MÜLLER, V. B. *A música é, bem diz, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

SIMSON, O. R. M. *et al.* A valorização da diferenciação sociocultural como fator de integração de estudantes em situação de risco: discussão de uma experiência concreta – o Projeto Sol em Paulínia (SP). In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. p. 59-78.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo de Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p. 131-141.

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

STEPHENS, J. Musicianship in the Twenty-first Century: extending horizons. In: LEONG, S. (Ed.). *Musicianship in the 21<sup>st</sup> century: issues, trends and possibilities*. Marrickville: Southwood Press, 2003. p. 279-293.

XISTO, C. P. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

#### Notas

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Del Ben, com financiamento do CNPq.

<sup>2</sup> Projeto que integra o Orçamento Participativo (OP). As oficinas de música eram realizadas, durante o ano de 2004, nas 16 regiões do OP (Anexo A).

<sup>3</sup> De borracha, segundo MN, era o termo empregado "pelos guris da FEBEM" para designar os que nada sabiam.

<sup>4</sup> O autor se refere à universidade na Espanha.

#### Correspondência

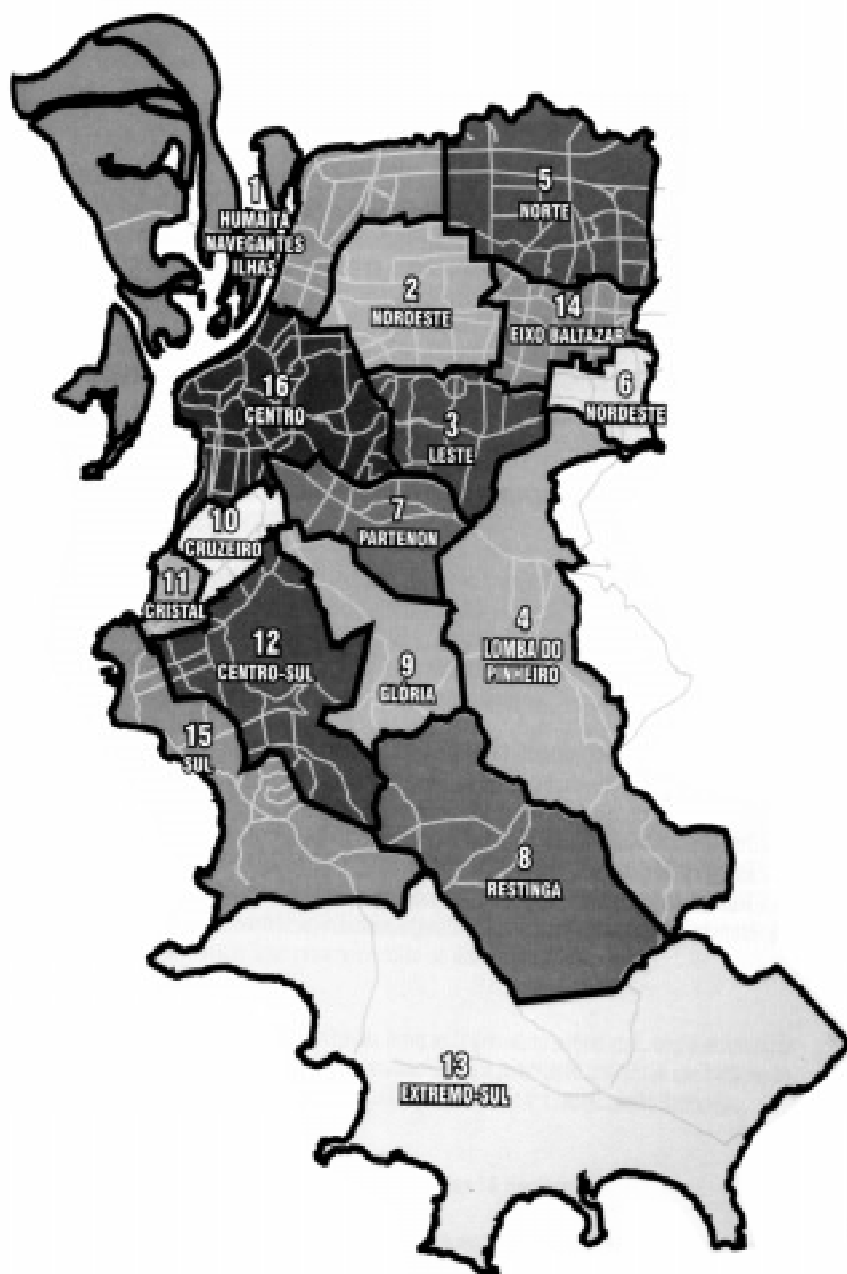
**Cristiane Almeida** - Alameda Santo Amaro, 115 Passo D'Areia - 90520-190 Porto Alegre, RS.

E-mail: cmga@ufpe.br ou cmgab@yahoo.com.br

Recebido em 25 de março de 2005

Aprovado em 28 de abril de 2005

Anexo A - Localização das oficinas por região do Orçamento Participativo



### **BASE DE DISCUSSÃO DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO**

A cidade de Porto Alegre está dividida em 16 regiões e 6 temáticas.

Todo cidadão pode participar da discussão do OP na sua região e nas Temáticas, sendo que na Região discute e define os investimentos e serviços específicos de sua base geográfica, e nas Temáticas discute e define diretrizes, investimentos e serviços para toda a cidade, isto é, obras estruturais e grandes projetos.

#### **LEGENDA DO MAPA**

**01 – Humaitá/Navegantes/Ilhas** Bairros: Anchieta – Arquipélago (ilha das Flores, da Pintada, do Pavão e Ilha Grande dos Marinheiros) – Farrapos – Humaitá – Navegantes – São Geraldo.

**02 – Noroeste** Bairros: Boa Vista – Cristo Redentor – Higienópolis – Jardim Itú – Jardim Lindóia – Jardim São Pedro – Passo D'Areia – Santa Maria Goretti – São João – São Sebastião – Vila Floresta – Vila Ipiranga.

**03 – Leste** Bairros: Bom Jesus – Chácara das Pedras – Jardim Carvalho – Jardim do Salso – Jardim Sabará – Morro Santana – Três Figueiras – Vila Jardim.

**04 – Lomba do Pinheiro** Bairros: Agronomia – Lomba do Pinheiro.

**05 – Norte** Bairros: Sarandi.

**06 – Nordeste** Bairros: Mário Quintana.

**07 – Partenon** Bairros: Cel. Aparício Borges – Partenon – Santo Antônio – São José – Vila João Pessoa.

**08 – Restinga** Bairros: Restinga.

**09 – Glória** Bairros: Belém Velho – Cascata – Glória.

**10 – Cruzeiro** Bairros: Medianeira – Santa Tereza

**11 – Cristal** Bairros: Cristal.

**12 – Centro-sul** Bairros: Camaquã – Campo Novo – Cavallhada – Nonoai – Teresópolis – Vila Nova.

**13 – Extremo-sul** Bairros: Belém Novo – Chapéu do Sol – Lageado – Lami – Ponta Grossa.

**14 – Eixo Baltazar** Bairros: Passo das Pedras – Rubem Berta.

**15 – Sul** Bairros: Espírito Santo – Guarujá – Hípica – Ipanema – Pedra Redonda – Serraria – Tristeza – Vila Assunção – Vila Conceição.

**16 – Centro** Bairros: Auxiliadora – Azenha – Bela Vista – Bom Fim – Centro – Cidade Baixa – Farroupilha – Floresta – Independência – Jardim Botânico – Menino Deus – Moinhos de Ventos – Mont' Serrat – Petrópolis – Praia de Belas – Rio Branco – Santa Cecília – Santana. T

#### **Temáticas**

- Circulação e Transporte
- Saúde e Assistência Social
- Educação, Esporte e Lazer
- Cultura
- Desenvolvimento Econômico, Tributação e Turismo
- Organização da Cidade, Desenvolvimento Urbano e Ambiental