

Oficinas Pedagógicas Musicais: Espaço Construtivista Privilegiado de Formação Continuada

Patrícia Fernanda Carmem KEBACH¹Rosângela DUARTE²

Resumo

Neste artigo, procura-se conceituar os espaços das Oficinas Pedagógicas e abordar especificamente o espaço de Oficina de Musicalização Coletiva, como forma de qualificar esse ambiente de ensino e aprendizagem cooperativa. O objetivo do texto é o de resgatar a eficiência dos espaços construtivistas das oficinas e refletir sobre formas de se proporcionar uma formação continuada de qualidade e com um real significado para os envolvidos nos processos educacionais propostos. Finalmente, pretende-se abordar a importância dos trabalhos em grupo e conceituar musicalização e cooperação, trazendo ações possíveis a serem exercidas em forma de Oficinas Pedagógicas na área artístico-musical ainda muito carente de formação. Conclui-se que o ambiente das Oficinas Pedagógicas é um espaço privilegiado de trocas sociais, aprendizagens significativas e construções em qualquer área de conhecimento.

Palavras-chave: Oficinas Pedagógicas, Musicalização, Cooperação, Construtivismo, Formação Continuada

Musical Pedagogical workshops: privileged constructive space of continued formation

Abstract

In this article, it is sought to appraise the spaces of Pedagogical Workshops and specifically to approach the space of Collective Musicality Workshop, as a way of qualifying this environment of education and cooperative learning. The objective of the text is rescuing the workshops constructive spaces efficiency and thinking on ways of providing a high quality continued formation with a real meaning for those involved in the proposed educational processes. Finally, it is intended to approach the importance of teamwork and to appraise musicality and cooperation, offering possible actions to be executed, like Pedagogical Workshops, in the widely neglected artistic-musical comedy area. It is concluded that the environment of Pedagogical Workshops is a privileged space of social exchanges, significant learning and construction in any area of knowledge.

Key-Words: Pedagogical workshops, Musicality, Cooperation, Constructivism, Continued Formation.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, professora da FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara - RS, membro do GEMUS e NEEGE - Grupos de Pesquisa do PPGEdU - UFRGS. E-mail: patriciakbach@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação pela Universidad Camilo Cienfuego, Cuba. Doutoranda do Programa de Pós Graduação, da Faculdade de Educação, da UFRGS, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, membro do GEMUS. E-mail: roduart@click21.com.br.

Introdução

A idéia deste artigo é a de proporcionar a reflexão sobre a realização da formação continuada na área educacional como um instrumento pedagógico-metodológico construtivista e interacionista, que pensamos ser de extrema eficácia para se trabalhar qualquer conteúdo: as Oficinas Pedagógicas. Procuraremos refletir, dessa forma, a partir da Epistemologia Genética e do pensamento freiriano, sobre o conceito de Oficina Pedagógica e de cooperação, como instrumento de desenvolvimento individual progressivo. Traremos o exemplo concreto e a conceituação das oficinas de musicalização coletiva, focos de nossas pesquisas atuais no âmbito da compreensão dos processos de musicalização de adultos e da formação continuada de professores nesta área.

A importância da formação continuada

A sociedade, em geral, vem formando uma opinião de que a profissionalização do magistério é determinante para a conquista da educação escolar a que os alunos brasileiros têm direito. Conseqüentemente, além das condições asseguradas institucionalmente, esse processo passa a exigir maior profissionalismo por parte dos educadores (professores, gestores, técnicos).

Profissionalismo é o exercício da capacidade de identificar as questões envolvidas no trabalho sabendo compreendê-las e a elas dar respostas, de agir com autonomia e assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas e opções feitas, de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que ela ocorre e de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. No caso do magistério, além disso, é a capacidade de elaborar coletivamente o projeto educativo e pedagógico da escola, colaborar com a construção e desenvolvimento do currículo escolar e identificar diferentes opções, adotando as que considerar melhores (Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, SEF/MEC, 2001).

A conquista de educadores com esse perfil implica uma formação inicial e continuada pautada no desenvolvimento de competência profissional, a qual entendemos como capacidade de mobilizar os conhecimentos e recursos disponíveis para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão. Além

disso, depende também da atitude individual de cada sujeito que pretende ser um educador, de fato, pois, agir com profissionalismo é algo que, inevitavelmente, tem uma dimensão pessoal que não se pode desconsiderar.

Para Nóvoa (2002, p.23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Dessa forma, considera que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Um dos grandes desafios educacionais é promover e efetivar a formação continuada dos professores que já se encontram nas instituições de ensino, desde a Educação Básica até as Universidades. Sabemos que a quantidade e a velocidade com que as informações chegam até nós são muito maiores do que o tempo de que dispomos para tomarmos consciência e elaborarmos um posicionamento crítico sobre cada uma delas. Então, acabamos nos restringindo a determinados assuntos que são mais próximos de nosso interesse, tentando buscar um aperfeiçoamento para compreendermos melhor e nos sentirmos mais capazes de lidar com eles.

Assim acontece com o professor que, a partir de sua formação na universidade, tem a oportunidade de conhecer e vivenciar diversas facetas do conhecimento e que, com sua entrada no mercado de trabalho, opta por trilhar um dos caminhos em que lhe é dada a oportunidade. Entrar numa sala de aula, assumir uma coordenação pedagógica, seguir pela experiência de administrar uma instituição de ensino, estas e muitas outras oportunidades podem surgir e fazer com que esse professor sinta a necessidade de começar a focar seu olhar para um lugar mais específico, que descubra as suas peculiaridades e que o faça pensar em como ele, sujeito profissional, vai agir diante de tais desafios.

Após a tomada de consciência de que somos todos seres inacabados (PIAGET, obra completa; FREIRE, 1974, 2000, 2001, 2006), o professor é levado a refletir sobre a necessidade de se estar sempre dentro de um processo de formação, seja participando de um grupo de estudo, de leitura ou de pesquisa, ou sob qualquer outra forma de se trabalhar coletivamente, de modo a estabelecer

diálogos permanentes. Ressaltamos aqui as experiências em grupo por acreditarmos que ao estabelecermos relações com os outros, que necessariamente não precisam ter as mesmas opções que nós, em qualquer que seja o tipo de assunto (político, ético, estético, pedagógico, entre outros), estamos mais próximos de nos tornarmos autônomos e de nos descentrarmos.

Com base nos estudos de Piaget (1994), e em nossas próprias observações empíricas sobre os processos de cooperação, afirmamos que é no respeito às diferenças entre o “eu” e os “outros” que estabelecemos um ambiente favorável à convivência, preservando as relações através da coerência entre “o que faço” e “o que digo”. Nesse sentido, a cooperação (PIAGET, idem) é um instrumento que mobiliza as estruturas internas e nos faz realizar trocas de pontos de vista altamente produtivas, no sentido da interação diversificada que amplia as estruturas de conhecimento.

Concordamos com Paulo Freire (2006) quando afirma que como professores que somos não devemos nos privar das oportunidades para falarmos aos nossos alunos sobre a segurança com que nos comportamos ao discutirmos um tema, ao expor nossa opinião sobre determinados fatos ou assuntos.

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (idem, p.135).

Mas esse diálogo não pode se transformar em monólogo. Ele tem que ser verdadeiro, onde possam ser realizadas trocas de experiências vividas, num ambiente desprovido de vaidades, com argumentações que revelem o pensar de cada um dos seus integrantes. Enfim, é preciso estabelecer um ambiente de liberdade de pensar e agir, no qual os sujeitos possam sentir-se autorizados a agir por eles mesmos. E aqui, a partir das nossas experiências de pesquisa, elegemos as práticas das Oficinas como um dos instrumentos essenciais para se efetivar a formação continuada de professores, dos mais diferentes níveis de ensino, através das quais podemos captar a subjetividade dos participantes, favorecer a intervenção dos mesmos em sua realidade e criar condições de trans-

formar os contextos estudados. Para Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Oficinas pedagógicas: saberes em construção

Entendemos a Oficina Pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

A construção do conhecimento, a partir do trabalho com Oficinas Pedagógicas, considerando em particular a perspectiva dos docentes e tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma piagetiano e freireano, favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino e tipos de saberes (o senso comum e o saber científico). Além disso, concorre para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem e, através destes, para a formação e o trabalho docentes. Por tudo isso, afirmamos que as Oficinas Pedagógicas servem de meio, tanto para a formação contínua do educador quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento pelos educandos, professores e professoras que trabalham nas escolas. Essa metodologia é pensada, com o olhar voltado para a formação desses profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade.

Assim como Piaget e Freire acreditamos que o aprendizado é uma criação decorrente da participação ativa do educando. Essa concepção valoriza a atividade de quem aprende sua liberdade, suas potencialidades e suas estruturas prévias de pensamento. Assumir o diálogo, como princípio orientador de sua prática, implica a abertura ao conhecimento e ao universo dos educandos, a fim de melhor compreender-lhes e com eles trocar saberes. Implica igualmente a cooperação que decorre da diminuição de distâncias entre educadores e

educandos, provocando sua transformação, possibilidade que pode ser exercitada no contexto escolar, principalmente no espaço da construção do conhecimento nas Oficinas Pedagógicas.

Acreditamos que a Oficina Pedagógica constitui-se num importante dispositivo dialético-didático para a dinamização do processo de ensino e de aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por incentivar a participação e a criatividade de todos os seus integrantes. Conseqüentemente, as Oficinas Pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola, instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola.

Durante as oficinas, busca-se promover, no grupo, momentos de informação, questionamento, integração e aprendizagens, em direção a uma maior autonomia dos profissionais e dos discentes. O que se produz nas oficinas também revela uma articulação de saberes de distintas naturezas: por um lado, o senso comum mostra-se nas representações oriundas das experiências vivenciadas pelos sujeitos; por outro lado, a introdução de certo discurso científico sobre as temáticas propostas, que servem ora de contraste, ora de enriquecimento daquelas representações. Em ambos os casos, somos levados a crer que as oficinas propiciam uma ocasião para a aproximação desses saberes.

De caráter eminentemente interativo e colaborativo, as Oficinas Pedagógicas são excelentes estratégias para ensinar valores de convivência e para desenvolver, ou reforçar, os vínculos intersubjetivos que perfazem a instituição escolar. Elas tanto promovem, quanto necessitam de uma cultura de participação e de integração de todos, ou seja, de um trabalho que seja coletivo. Desse modo, esses ambientes, de caráter construtivista e interacionista, podem ser uma valiosa estratégia de formação continuada para educadores escolares, desde que haja certa estabilidade do grupo em que essa formação acontece.

Com as oficinas, além de interagir, os profissionais tanto ensinam quanto aprendem. Ensinam, certamente, conteúdos formais, através de desafios coletivos, informações disponibilizadas e orientações sobre as tarefas pedagógicas propostas; mas, em contrapartida, aprendem, porque essas ações docentes não devem se restringir a transmissões automáticas ou ações mecanicistas. Elas, ao contrário, supõem uma observação clínica sobre as condutas discentes, isto é, os professores devem estar atentos às construções cognitivas de cada aluno, para aprimorarem suas próprias ações. Devem observar, do mesmo modo, a interação entre os alunos no trabalho coletivo, que remete à (co)operação e, portanto, às trocas de ponto de vista e elaboração de um projeto coletivo que deverá ser pertinente para o êxito das trocas. Com isso, as oficinas são um ambiente de pesquisa permanente, não só para os alunos, mas também para os professores.

Nesse sentido, os trabalhos coletivos, segundo o ponto de vista piagetiano, são fontes ricas de pesquisa, capazes de desencadear auto-regulações individuais, dependendo dos esquemas acionados, através das ações em grupo sobre os objetos propostos e desafios oriundos das atividades significativas em jogo. Através das trocas sociais, os sujeitos projetam, inventam, verificam, ajustam condutas, enfim, pesquisam as melhores formas de dar conta das atividades propostas, com base nos vários pontos de vista trocados e nos conflitos sócio-cognitivos desencadeados (PERRET-CLERMONT, 1995). Os professores, no ambiente das Oficinas Pedagógicas, devem, portanto, estar atentos aos modos de pensamento dos seus alunos e a essas trocas, conhecimento este indispensável para que possam cumprir uma tarefa complexa, isto é, a de gerar a aproximação entre os saberes prévios do alunado e o saber sistematizado da escola.

A prática das oficinas proporciona aos participantes observarem os seus sentimentos e os dos outros, reações, interpretações, reflexões, pressentimentos, hipóteses e explicações, desde informes sobre o trabalho individual até o autocontrole de uma mudança em uma prática pedagógica. Poderá ainda fornecer novos elementos para análise de aspectos que não tinham sido levados em conta. De acordo com Freire (2006, p.136), o sujeito que se abre ao mundo, e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma

como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. Vejamos agora, como forma de precisar mais este ambiente de Oficina Pedagógica, o caso das Oficinas de Musicalização Coletiva. Porém, antes, achamos conveniente explicar o que conceituamos como Musicalização.

O que é Musicalização?

Antes de explicar o que é musicalização, consideramos importante explicar como compreendemos a música. Música é uma forma de linguagem a ser estruturada intencionalmente pelas ações do sujeito sobre os sons,

[...] na medida em que a apropriação de suas ações, através das diferenciações e integrações, organizando e relacionando de modo a estruturar os eventos sonoros cada vez mais complexos, levará o sujeito a uma ampliação das suas estruturas cognitivas no âmbito musical (KEBACH, 2003, p. 89).

Existem organizações sonoras mais livres (música contemporânea³) e outras rigorosamente organizadas, o que é uma das características da música tonal ocidental. Em termos musicais, para demonstrar seu modo estrutural, podemos pegar como exemplo a melodia dessa última (música ocidental), que é constituída pelas relações entre os intervalos e apresenta um padrão rítmico determinado. Ou seja, há um centro tonal e a hierarquia das partes com relação à estrutura geral; o balanço cadencial dos repousos e tensões. Ela é reconhecível entre muitas outras, mesmo transpondo sua tonalidade. Mantidas as relações intervalares, a melodia se preserva. A tonalidade é definida pela série de relações entre as notas. Portanto, enxergamos a estrutura musical da música ocidental, como objeto a ser construído em processo de musicalização da seguinte forma:

[...] sendo uma estrutura, possui o caráter próprio de toda estrutura, que é sua totalidade. Ao mesmo tempo, é um sistema de transformações que comporta leis, na medida em que é um sistema (em oposição às propriedades dos elementos) e que se serve ou se enriquece pelo jogo de suas transformações, sem que estas acabem saindo das fronteiras dessa estrutura ou façam apelo a elementos exteriores. Desse modo, uma estru-

³ Na música contemporânea, as organizações sonoras livres são apenas um exemplo, pois devemos deixar claro que existem outras formas musicais contemporâneas também com regras rigorosas, como na música dodecafônica, serialismo e minimalismo, por exemplo.

tura compreende três características: totalidade, transformações e autorregulações (KEBACH, 2003, p. 89)

Esse modo de conceber a música, como estrutura que compreende as características citadas acima, foi pensado através da concepção de Piaget (1968) sobre o estruturalismo. A partir da Epistemologia Genética, psicologicamente falando, também podemos atribuir à organização mental o conceito de estrutura, pois “as operações derivam de ações que, interiorizando-se, coordenam-se em estruturas” (PIAGET, Apud, MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 178). Segundo Piaget,

[...] nas atividades dos sujeitos existem estruturas em dois sentidos: (1) de sistemas de conjunto que apresentam leis de composição próprias ao sistema como tal; e (2) de sistemas suscetíveis de apresentar as mesmas formas, independentes de seus conteúdos diferentes. (idem, p. 177)

Analisemos, agora, a musicalização como tal. Num primeiro momento, poderíamos dizer que a musicalização é uma abertura de espírito para o universo sonoro, uma estimulação constante da curiosidade de conhecer o mundo dos sons. Nas crianças bem pequenas, poderíamos caracterizá-la pelo estimular dos sentidos, pois é muito difícil de separar o sonoro do visual, do tátil, da motricidade, mesmo se, em certos momentos, a atenção das crianças esteja mais voltada para apenas um desses elementos do que para outro (AGOSTIGHERBAN, 2000).

A música, como forma de expressão, provavelmente tão antiga quanto a linguagem e as artes visuais, foi construída como linguagem artística, estruturada e organizada historicamente. Entendemos, desse modo, a *musicalização*, como processo de organização sonora e aprendizagem musical, desenvolvimento da sensibilidade e compreensão perante as organizações sonoras em forma musical, reações internas e externas perante a música, (PENNA, 1990) dependendo dos esquemas de assimilação⁴ dos quais se dispõe no momento de ação sobre o universo sonoro. Desenvolver esquemas progressivos de organização e compreensão sobre a linguagem musical é a condição para que o sujeito possa

⁴ Esquemas de assimilação são os instrumentos mentais já construídos pelo sujeito para agir sobre o mundo de forma a estruturá-lo.

estruturar a sua competência artístico-musical, ou seja, musicalizar-se progressivamente. Penna diz que

A compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado: um código para a organização dos sons numa linguagem artística que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (idem, p. 20).

Nesse sentido, musicalizar é desenvolver os instrumentos necessários de ação e compreensão sobre o material sonoro/musical, de modo que isto seja algo significativo para o sujeito, pois “nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro de experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (PENNA, 1990, p.22).

Uma especificidade da musicalização é fazer uma ligação entre os diferentes modos de expressão como a dança, as artes plásticas e o teatro, o que permite o enriquecimento das experiências estéticas da criança ou mesmo do adulto. Pensamos que o lúdico também é um modo especial de apreender o mundo sonoro de forma aberta e criativa. E isso, não vale apenas para as crianças. É através de atividades prazerosas e significativas, que o sujeito descobrirá, de forma intuitiva num primeiro momento, as características da linguagem musical, como, por exemplo, as diferenças entre os parâmetros do som (timbre, altura, intensidade e duração), para chegar, mais tarde, a analisar e aprender a terminologia musical convencional. É preciso, dessa forma, proporcionar um acesso a essas noções, de modo empírico, através de atividades significativas que sirvam de iniciação ao universo musical. As Oficinas Pedagógicas, nesse sentido, são essenciais. São essas bases sólidas que poderão proporcionar o desenvolvimento progressivo das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras em forma musical, sejam elas baseadas na música ocidental ou nas novas formas de organização da música contemporânea. Só se chega a uma real aprendizagem abstrata formal da música, se houver uma construção progressiva que parta das ações às compreensões (KEBACH, 2008).

Assim, a sensibilização para o universo sonoro é extremamente importante para a construção do conhecimento musical, tendo em vista que é a ação prática e mental e a coordenação dessas ações sobre a música, como objeto a ser construído, que fazem com que o sujeito diferencie e integre (PIAGET, 1995) esse conhecimento as suas estruturas cognitivas. Dessa forma, nossa proposição é a de que a musicalização é um processo contínuo de organização, de construção e de tomada de consciência das relações entre os diferentes parâmetros do som e das relações entre a realidade sonora circundante, de modo geral.

Portanto, o objetivo principal das Oficinas de Música deve ser o de promover uma iniciação musical capaz de fornecer bases para uma posterior aprendizagem musical específica, dependendo do interesse de cada participante. As interações na Oficina devem provocar mudanças de atitudes e conceitos em relação às ações musicais.

Compreendendo melhor as ações nas Oficinas de Musicalização

Segundo o que propomos, Oficina de Música é uma nova forma pedagógico-musical de se proporcionar atividades teórico-práticas que abarquem a diversidade de conhecimentos. Nela, os alunos realizam atividades significativas, com base em condutas criativas, divertidas e cooperativas. Num espaço da oficina de musicalização, mais amplo, os alunos não precisam necessariamente pertencer ao mesmo nível de conhecimento musical. Ao contrário, quanto mais diversificado for este ambiente, maiores as chances de se inovar e de se obter um envolvimento geral, pela diversidade de pontos de vista.

Segundo Fernandes (2000, p. 11), as oficinas surgiram através da incorporação da música contemporânea na pedagogia musical, tanto nos ambientes mais eruditos, quanto nas escolas regulares. Com o tempo, os métodos aplicados nas oficinas foram se aprimorando e se diversificando. Hoje, podemos encontrar Oficinas de música sobre várias temáticas: música na educação infantil, música contemporânea, sensibilização musical, musicoterapia, etc.. O termo oficina pode, até mesmo, mascarar uma metodologia de ensino teórico-tradicio-

nal ou designar uma metodologia “que se vale de um ensino puramente prático” (idem), o que faz com que a Oficina perca sua maior função, que é a de desenvolver a criatividade e proporcionar trocas práticas e reflexivas.

A partir de estudos realizados (BEYER, 1988, 1994; MAFIOLLETTI, 2005; BARCELÓ, 1988, KEBACH, 2008) nossa proposição é a de que o fazer musical é o pré-requisito do compreender a música. A construção de conceitos a ser realizada pelo sujeito passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical. Essa proposição tem a ver com os estudos de Piaget (1978).

A metodologia, que sustenta o fazer pedagógico musical, se desenvolve na trilogia: vivência - apreensão - expressão⁵, aproveitando as possibilidades sonoras do meio, do corpo humano e dos instrumentos musicais, sobre a base de dois princípios essenciais na aprendizagem da música: a práxis musical, essência da musicalização do cidadão e, também, a integração dos conteúdos no processo de aprendizagem como um todo. Nas Oficinas de Música, outra trilogia também deve estar em foco na realização das tarefas:

apreciação musical: escutar ativamente os sons organizados (ou não) musicalmente, ou seja, refletir sobre aquilo que se escuta, interpretando significados, identificando elementos da linguagem musical, enfim, identificando estilos musicais e seus contextos históricos, de modo que haja uma estruturação individual e coletiva progressiva desta escuta;

recriação musical: execução expressiva, interpretativa e criativa de obras de outros compositores. Caracteriza-se por uma espécie de exercício de “reprodução criativa”, pois compreendemos, com a Epistemologia Genética, que toda a reprodução não é cópia fiel do objeto, e sim, uma interpretação pessoal do mesmo, em menor ou maior grau de criatividade, a partir dos esquemas de assimilação de cada um, o que gera formas de adaptação diferenciadas em ambiente coletivo construtivista. Para que não haja reprodução, através de práticas de execuções mecânicas, é necessário proporcionar espaços de liberdade de recriação conjunta. Trata-se de observar como as tarefas de interpretações, rear-

⁵ Para SCHAFER (1991, p. 299): “ouvir, analisar e fazer”.

ranjos, desenvolvimentos de técnicas e performances coletivas, por exemplo, são gerenciadas pelos membros de um grupo no momento de realização das mesmas;

criação musical: espaço de organização do material sonoro de modo inovador, isto é, composições e improvisações (composição em tempo real) criadas coletivamente. Trata-se de pôr em prática toda a criatividade possível, através de livres expressões (invenções), porém, orientadas por tarefas específicas.

Essas atividades não devem ser vistas de modo estanque, ou seja, o foco pode estar voltado para uma delas, mas as outras, de modo secundário, emergirão conforme o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, na atividade de criação, em alguns momentos, é necessário que os sujeitos sejam levados a apreciarem-se, visando a uma maior reflexão sobre suas organizações. Devemos mencionar, também, que esses três tipos de atividades devem ser incrementados por ações exercitadas (desenvolvimento de técnicas, que não podem de jeito nenhum ser exercidas de modo mecânico) e reflexões (ampliação dos conceitos musicais). As divisões, portanto, entre essas tarefas é apenas uma maneira de apresentá-las de modo mais didático.

Enfim, o objetivo é o de proporcionar escuta ativa e produções musicais, através de atividades que englobam uma diversidade de ações, a partir de brincadeiras (jogos sonoros), da imaginação, do corpo, da voz, de materiais sonoros diversos, para que haja uma construção musical progressiva, criativa e autônoma.

Desse modo, surge uma diversidade de opções, que Gainza (2003) denomina de “modelos”, diferenciando-os dos métodos que geralmente remetem à criação individual através de atividades seqüenciais, ordenadas, com o objetivo de oferecer um panorama completo de uma problemática específica, em que cada autor enfatiza determinado aspecto do ensino musical. Gainza (idem, p.10) remete ao conceito de modelo, uma produção coletiva, que, no geral, integra um conjunto de materiais, atividades e condutas, não supõe necessariamente uma sucessão dada previamente e se desenvolve num contexto específico (lúdico, antropológico, entre outros). Sendo assim, qualquer modelo pedagógico é

suscetível de ser combinado com outros modelos, a fim de atenderem as especificidades de cada realidade.

A realização de uma oficina, como proposta de formação continuada, é um elemento de ação. Para elaborarmos o planejamento de uma oficina, devemos desenvolver estudos de aprofundamento e organização dos passos do trabalho pensando nos professores participantes, tanto no aspecto metodológico quanto em relação aos conteúdos a serem abordados. Portanto, as tarefas pensadas de antemão devem ser reguladas pelas observações sobre as demandas, processos e ações dos alunos, adaptando-se ao ritmo de cada aula.

O objetivo da oficina é possibilitar aos participantes a aquisição de conhecimentos básicos por meio da vivência de atividades práticas e reflexões teórico-metodológicas. Então, no caso de uma oficina de musicalização, ao mesmo tempo em que serão vivenciados jogos e brincadeiras, haverá espaço para discussões das atividades, leituras e reflexões sobre a presença da música na Educação.

Cada participante é responsável por apresentar suas reflexões sobre os temas trabalhados, proporcionando momentos de reflexão e cooperação para o grupo. Assim, o grupo poderá avaliar os trabalhos realizados e (re)planejar a próxima etapa da oficina, junto ao professor. Na oficina, o trabalho é integrado, no grupo, se recria o processo de criação ao se pensar como pensar. Este é o aspecto pedagogicamente mais positivo da oficina. “Você pensa coletivamente” (FERNANDES, 2000, p.83).

Através das temáticas propostas, o coordenador da oficina deve procurar seguir o pensamento dos professores, buscando identificar suas próprias aprendizagens até o momento e, também, o modo como multiplicam (ou não) essas construções geradas nas oficinas, nos ambientes em que atuam como profissionais da educação.

Acreditamos que, a partir desta vivência metodológica, através da qual o professor não recebe receitas prontas, mas é convidado a participar ativamente desse estudo, estamos valorizando o próprio pensar educativo do professor e suas potencialidades. De tal forma, apostamos que o mesmo possa se tornar

autônomo na busca de teorias que o ajudem a superar os problemas presentes na sua prática pedagógica.

Conclusão

Podemos citar diversas razões que nos levam a realizar um trabalho pedagógico de formação continuada em grupo, seja no âmbito da escola, seja no âmbito da sala de aula. Por exemplo, o índice de reprovação anual de uma comunidade escolar revela-nos um cenário que demanda diversas colaborações em torno deste problema a ser enfrentado em equipe. Diante de uma situação como esta, os professores poderiam reinventar suas práticas a partir das decisões tomadas em equipe acerca das aprendizagens realizadas por seus alunos, durante todo o período de sua escolaridade.

Um outro exemplo é a necessidade que os professores têm de se sentirem responsáveis pelas decisões coletivas a respeito do ensino, da aprendizagem e da avaliação praticados na escola, e, até mesmo, pelas mudanças de gestões políticas. O sentimento de realizar um trabalho em equipe, que será executado do começo ao fim, faz com que todos da equipe se sintam responsáveis e comprometidos para que os objetivos sejam realmente atingidos, sem ter a incerteza de que mudanças políticas possam vir a modificar a trajetória do trabalho. Isso propicia não só um comprometimento dos integrantes do grupo, mas também momentos de reflexão entre eles.

Por fim, quando toda a equipe interage e se mantém coerente na proposta de trabalho em que acredita e que realiza, esta tem a necessidade de envolver toda a comunidade que está em sua volta e, com isso, facilita o acesso a estes complexos aspectos de formação, que consistem no processo de ensino e no processo de aprendizagem. *“Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”*: sem dúvida, esta aprendizagem representa hoje em dia, um dos maiores desafios da educação (DELORS, 1998, p. 96-98).

Podemos observar nas oficinas que, no trabalho de grupo, é preciso que cada membro encontre seu espaço nas relações interativas, garanta a sua autonomia e, por conseguinte, a sua identidade pessoal e profissional.

Mesmo com propósitos democráticos, alguns membros do grupo exercem mais influência sobre a decisão dos outros e os membros minoritários acabam por aderir às decisões desses. Por outro lado, pode-se também gerar situações na equipe em que outros membros possam se sentir aderindo a "lei do grupo". O professor, que orienta as atividades coletivas, deve estar atento para instaurar uma rede de relações cooperativas e democráticas entre os participantes de cada grupo, incentivando a participação ativa de todos, não necessariamente através da fala, mas de múltiplas formas de se expressar e agir. Desse modo, é necessário sempre ficar atento para que funcione a regulação das interações entre os membros do grupo, o que permitirá a emissão de impressões, comunicação de algum possível mal-estar e a proposição de um equilíbrio melhor nas relações sociais. Portanto, o trabalho em grupo pressupõe a convicção de que a cooperação é um ato imprescindível a ser desenvolvido nas situações vividas nas interações dentro de um processo de formação continuada.

No presente artigo, além de propor uma conceituação sobre o ambiente das Oficinas Pedagógicas e sobre o relevante papel da cooperação, procuramos abordar como exemplo as Oficinas de Musicalização Coletiva. Raros são os trabalhos realizados nessa área, pois nossa cultura parece desconsiderar a importância da música como forma de expressão cultural. A música, no ambiente pedagógico, tem sido trabalhada como forma de disciplinar as crianças, através das ditas "musiquinhas de comando" (FUKS, 1991) ou como forma de transmitir outros conteúdos, através de atividades de "decoreba", em que a melodia, o ritmo e as rimas servem como ferramenta de memorização. Porém, raramente, por falta de formação continuada, os professores sabem como trabalhar o desenvolvimento musical como conteúdo em si. Dessa forma, procuramos trazer aqui alguns aspectos importantes a serem considerados na realização de um trabalho em forma de Oficina de Musicalização Coletiva, não somente como ilustração de um ambiente pedagógico construtivista e interacionista, mas tam-

bém como ações possíveis a serem exercitadas em forma de Oficinas Pedagógicas nesta área artística de conhecimento amplamente negligenciada.

Referências

- AGOSTI-GHERBAN, Cristina. *L'éveil musical: une pédagogie évolutive*. Paris:L'Harmattan, 2000.
- BARCELÓ I GIRARD, Bartomeu. *Psicologia de la conducta musical en el niño*. Palma: ICE Universitat de les Illes Balears, 1988.
- BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação), FACCED, UFRGS, Porto Alegre, 1988.
- _____. *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Krämer, 1994.
- BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores*, SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. *Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, SEF/MEC, 2001.
- CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- DELORS, J. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez, 1998.
- FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 34ª. Ed., 2006.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GAINZA, Violeta H. La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In: *Serie "Documentos de Trabajo"* Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Impreso en Argentina - Primera Edición: Noviembre de 2003.

KEBACH, Patrícia F.C. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação (Mestrado em Educação) FAGED, UFRGS, 2003.

_____. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS/FAGED/PPGEDU, Porto Alegre, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. *Revista Nova Escola*. Agosto/2002,p.23.

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

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, J. [1932] *O juízo moral na criança*. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

_____. [1974] *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. [1974] *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução: Fernando Becker. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

*Recebido em 15 de junho de 2008.
Aprovado em 05 de agosto de 2008.*