UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CAMILA COSTA ZANETTA

**Oficinas como composição e *modo menor* em educação musical:
intentando *viagens* e *experiências***

São Paulo
2018

CAMILA COSTA ZANETTA

**Oficinas como composição e *modo menor* em educação musical:
intentando *viagens* e *experiências***

Versão Corrigida

Tese apresentada à Escola de Comunicação
e Artes da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutora em Música.

Área de concentração: Processos de criação
musical

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa
Alencar de Brito

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Zanetta, Camila Costa

Oficinas como composição e modo menor em educação musical:
intentando viagens e experiências / Camila Costa Zanetta. --
São Paulo: C. C. Zanetta, 2018.
151 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música -
Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito
Bibliografia

1. Educação Musical 2. Oficina 3. Oficina de Música 4.
Oficineiro-artesão I. Brito, Maria Teresa Alencar de II.
Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: ZANETTA, Camila Costa.

Título: Oficinas como composição *e modo menor* em educação musical: tentando viagens e experiências

Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Música

Aprovado em: 04/04/2018

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

Instituição: Universidade de São Paulo – USP

Julgamento: _____

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Mário Rodrigues Videira Junior

Instituição: Universidade de São Paulo – USP

Julgamento: _____

Profa. Dra. Viviane Beineke

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Julgamento: _____

Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Julgamento: _____

À minha mãe e ao meu pai,
Rosana Ruth Costa Zanetta e Victor Costa Zanetta.
Com amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rosana Ruth Costa Zanetta, e ao meu pai, Victor Costa Zanetta, apoiadores e incentivadores “de carteirinha”! Sempre presentes com palavras de ânimo e carinho. Agradeço pelo incentivo em toda minha trajetória de estudos, assim como por buscarem despertar em mim, desde minha infância, o prazer pela leitura. Obrigada também pelo amparo, sempre que precisei. Amo vocês. Agradeço também à minha irmã, Amanda Costa Zanetta, com quem compartilhei muitas histórias e situações no decorrer deste doutorado, e que, igualmente, incentivou-me sempre.

Ao meu companheiro, Allan Medeiros Falqueiro, que conheci ainda no início da graduação em música e que, desde então, vem dividindo comigo tantas experiências de vida. Obrigada pelo carinho, paciência e, principalmente, por sua leveza nesta trajetória. Fico feliz de poder ter dividido tantos momentos marcantes com você. Assim como no trabalho de conclusão de curso e na dissertação de mestrado, volto a te agradecer pelas leituras atenciosas e pelo incentivo no desenvolver deste trabalho.

Aos meus queridos amigos Cleber Floriano e Eloise Hack Barbi, com quem compartilho risadas, tristezas, viagens e experiências de vida desde o ano de 2005. É um presente ter conhecido vocês! Agradeço pelo apoio e incentivo quando mais precisei, pelas inúmeras mensagens de ânimo enviadas no decorrer da escrita deste trabalho – principalmente nos meses de janeiro, quando buscava focar energias na produção desta tese a despeito do sol e das praias convidando-nos a sair... Obrigada pelo carinho, compreensão, amizade! Espero tê-los por perto, sempre. Também aos queridos amigos Bruno Sidnei da Silva e Diego Souza, com os quais pude compartilhar muitas conversas agradáveis (e alguns passeios!) durante o andamento do doutorado. Agradeço a ambos por toda a disponibilidade e ajuda. Por terem me recebido em suas casas, em São Paulo, quando eu já não morava mais na cidade. Meu muito obrigada, também ao Bruno, pelas idas à USP para a entrega de documentos referentes ao meu doutorado quando eu já estava morando e trabalhando em Florianópolis, em datas em que não pude me ausentar da cidade. Sem palavras para te agradecer por isto!

À Teca Alencar de Brito, professora orientadora deste trabalho, que não canso de admirar! Surpreendente em cada nova proposta que encara: artigos, livros, CD's, oficinas... Incansável! Em suas aulas, sem muito precisar dizer, percorre caminhos no próprio caminhar. Segue o fluxo, segue o *phylum*, compõe trajetos junto aos seus alunos. É uma das “oficineiras-artesãs” que inspira esta pesquisa. Obrigada pelo apoio,

incentivo e flexibilidade durante esta trajetória, compreendendo, inclusive, as mudanças que foram necessárias neste processo, posto os novos fluxos de vida que foram emergindo. Por me receber em sua casa em diferentes momentos e dedicar tempo para conversas tão agradáveis, que se estendem às delimitações de uma tese. Agradeço por suas leituras sempre atentas e pelas diversas contribuições à construção deste trabalho.

À Ana Maria Hoepers Preve, essencial nesta trajetória. Professora que tive a sorte de conhecer, ainda no ano de 2016, quando cursei a disciplina “Oficinas: Educação como prática da liberdade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. A maneira como conduziu as aulas, suas indicações de leitura, dentre tantos outros materiais compartilhados em sala, fizeram-me pensar e repensar possibilidades para esta tese.

Às(aos) colegas e professoras(es) do Departamento de Música da UDESC, em especial à Cecília Marcon Pinheiro Machado, Vânia Müller, Viviane Beineke e Regina Finck, que dividiram comigo muitas conversas, construções de planejamentos, reuniões, pesquisas... O aprendizado que tive ao trabalhar com vocês foi imenso! Agradeço pela disponibilidade no decorrer destes anos.

Às(aos) estudantes do Departamento de Música da UDESC, mais especificamente àqueles(as) que cursaram disciplinas que ministrei ou, ainda, àqueles(as) que eu acompanhei como orientadora de estágio: vocês enriqueceram minha trajetória com novos aprendizados! Foi extremamente gratificante acompanhar a trajetória de vocês, os aprendizados, as dificuldades ultrapassadas e, em especial, o compartilhar de tantas histórias de vida. Em minha memória, com carinho, guardo muitas de nossas conversas e sigo aprendendo com elas. Agradeço, portanto, pela disponibilidade no compartilhar.

Às professoras e professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa desta tese: Ana Preve, Carlos Kater, Viviane Beineke, Mário Videira, Marisa Fonterrada. Agradeço pela imensa disponibilidade e contribuições feitas a este trabalho! Com carinho, muito obrigada.

O nômade é antes *aquele que não se move*. Enquanto o migrante abandona um meio tornado amorfo ou ingrato, o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio (DELEUZE, GUATTARI, 1997b, p. 52).

RESUMO

ZANETTA, Camila Costa. **Oficinas como composição e modo menor em educação musical:** tentando *viagens e experiências*. 2018. 151f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta tese intenta refletir acerca das oficinas como modalidade pedagógica e, mais especificamente, acerca das oficinas de música como possibilidade de engendramentos de espaços *menores* em educação musical. Inicialmente, buscando saber se os conceitos de “oficina”, de “oficina de música” e de “oficineiro(a)” vêm sendo movimentados em pesquisas da área da música, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter estado da arte. Visando compreender se e como as pesquisas encontradas tratavam aspectos históricos, conceituais e metodológicos das oficinas de música, fez-se uma análise dos trabalhos localizados no levantamento bibliográfico, com descrições textuais acerca destes e categorizações. A análise comprovou a hipótese deste trabalho, que previa ampla utilização dos termos “oficina” e “oficina de música”, em diferentes pesquisas, sem aprofundamentos ou delineamentos conceituais minuciosos. Um panorama teórico acerca das oficinas de música foi construído a partir de três trabalhos, considerando que estes debruçaram-se específica e sistematicamente sobre a análise dessa modalidade pedagógica, tratando de suas características, bem como de aspectos históricos e conceituais do movimento das oficinas de música no Brasil. Para além da explanação deste panorama teórico, que destacou enfoques, similaridades e divergências entre tais pesquisas, busquei diálogos conceituais com autores das áreas da Educação (Maria Oly Pey, Guilherme Côrrea e Ana Preve) e da Filosofia (Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larossa e Silvio Gallo) no intuito de propor novas conceituações às oficinas e às oficinas de música. Operando por deslocamentos, proponho pensar a oficina como espaço *menor* de educação, propício às *experiências* e às *viagens*. Delineio, também, o que compreendo como *oficineiro-artesão*, pensando o papel dos educadores nestes espaços. Por fim, atentando ao conceito de *nomadismo* e suas possibilidades de intervenção em educação, discorro acerca das oficinas como engendramentos *nômades*, vislumbrando, dentre suas características, a possibilidade de instauração de um espaço e planejamento *liso* em educação musical.

Palavras-chave: Educação Musical. Oficina. Oficina de Música. Oficineiro-artesão.

ABSTRACT

ZANETTA, Camila Costa. **Workshops as composition and a *minor mode* of musical education: attempting *travels* and *experiences***. 2018. 151f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2018.

This work aims to study the workshops as a pedagogical modality and, more specifically, to think musical workshops as a way to create/achieve a *minor* space in musical education. Initially, in order to comprehend if the concepts of “workshop”, “musical workshop” and “workshopper” have being used and moved in Brazilian’s music researches, a state-of-the-art bibliographic research was carried out. In order to understand *if* and *how* the historical, conceptual and methodological aspects of musical workshop where attended, it was realized an analysis of the works found in the bibliographic survey, describing and categorizing them according on how they approached the aforementioned concepts. It was demonstrated true the original hypothesis that most of these researches used the terms “workshop” and “musical workshop” without conceptual deepening. A theoretical overview about musical workshops was constructed based on the only three works that specific and systematically studied this pedagogical modality, describing its main characteristics, as well as the historical and conceptual aspects of the musical workshop movement in Brazil. In addition to this theoretical overview, that highlighted approaches, similarities and divergences of these researches, we seek for conceptual dialogues with writers from Education (Maria Oly Pey, Guilherme Côrrea, Ana Preve) and Philosophy (Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrossa, Silvio Gallo) in order to propose new concepts to workshop and musical workshop. Through conceptual displacements, it’s proposed to think workshops as a *minor* space of education, propitious to *experience* and *travels*. We also delineate what we understand as a *craftsman-workshopper*, thinking about the educator role in these spaces. Lastly, considering the concept of *nomadism* and its possibilities of influence in the education process, we discuss about workshops being *nomadic spaces*, comprehending the possibility of the establishment of a *smooth* space and planning in musical education.

Keywords: Musical Education. Workshop. Musical Workshop. Craftsman-workshopper.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Pesquisas da área da música localizadas pela expressão “oficina de música”	23
TABELA 2 – Pesquisas da área da música localizadas pela palavra “oficina” a partir da somatória dos filtros “linguística, letra e artes” e “artes”	25
TABELA 3 – Pesquisas da área da música localizadas pela palavra “oficina” a partir da somatória dos filtros “linguística, letra e artes” e “música”	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. OFICINAS DE MÚSICA.....	16
1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: O QUE PODE NOS DIZER?.....	16
1.1.1 Pesquisas de caráter estado da arte.....	19
1.2 ESTADO DA ARTE DAS “OFICINAS DE MÚSICA”: ESMIUÇANDO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1.2.1 Levantamento bibliográfico	21
1.2.2 Análise dos dados coletados.....	32
1.2.2.1 Análises das dissertações expostas na Tabela 1	34
1.2.2.2 Análises das dissertações expostas na Tabela 2	42
1.2.2.3 Análises das dissertações e teses expostas na Tabela 3.....	58
1.2.2.4 Análise de dissertação desenvolvida no campo da Educação	76
1.2.3 Considerações prévias	77
2. PANORAMA TEÓRICO DAS “OFICINAS DE MÚSICA” EM PESQUISAS NO BRASIL: ENFOQUES, SIMILARIDADES E DIVERGÊNCIAS	80
2.1 MODISMO TERMINOLÓGICO E CARÊNCIA DE MATERIAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	81
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS OFICINAS DE MÚSICA	84
2.3 CARACTERIZANDO AS OFICINAS DE MÚSICA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	95
2.3.1 Características metodológicas das Oficinas de Música.....	97
3. OFICINAS E OFICINAS DE MÚSICA: TECENDO NOVAS CONCEITUAÇÕES.....	112
3.1 EDUCAÇÃO <i>MENOR</i>	112
3.2 OFICINAS COMO <i>MODO MENOR</i> DE EDUCAÇÃO E/OU MODO DE EDUCAÇÃO <i>MENOR</i> : DIALOGICIDADE, AUTO-ORGANIZAÇÃO E NÃO DISCIPLINARIDADE COMO EIXOS TEÓRICOS	116

3.3 OFICINEIRO-ARTESÃO: POSSIBILIDADES EM UM <i>MODO MENOR</i> DE EDUCAÇÃO	124
3.4 OFICINA COMO <i>VIAGEM</i> : INTENTANDO <i>EXPERIÊNCIAS</i>	126
3.5 OFICINAS COMO <i>ESPAÇO NÔMADE</i> EM EDUCAÇÃO: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES	130
3.6 ATANDO OS FIOS: OFICINA DE MÚSICA E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

INTRODUÇÃO

Através desta tese, pretende-se percorrer discussões acerca dos conceitos de “oficina” e de “oficina de música”, intentando-se, também, propor novos caminhos e trajetos de reflexão, novos deslocamentos e novas conceituações a esta modalidade pedagógica.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, diferentes oficinas despertaram minha atenção para as possibilidades de aprendizagens e de construção de saberes que se dão de outros modos e em outros modos, por meio de relações outras, distintas dos processos de escolarização. Estes modos, que envolviam muita experimentação, debates e reflexões teóricas a respeito do que se experienciava, figuravam um espaço de construções coletivas e relações dialógicas que muito me interessava. O interesse e a vontade, por sinal, pareciam-me elementos constitutivos dos próprios participantes, que chegavam às oficinas bastante eufóricos com a possibilidade de vivenciar novas experiências e aprendizagens. Estes espaços consistiam outros *modos* de educação – que hoje compreendo como *menores* – e eram bastante distintos das práticas escolares e de relações disciplinares que vivenciei em outros momentos.

Oficinas de canto, oficinas de dança, oficinas de teatro, oficinas de música, oficinas de musicalização com crianças, oficinas para professores de música... Foram muitas passagens por diferentes oficinas que me fizeram (re)pensar maneiras de ensino, provocando-me, também, à pesquisa nesta temática. Afinal, o que são oficinas? Que outro *modo* é este, que outras relações são estas, quais maneiras outras de ensinar são estas que têm a capacidade de tornar estes espaços tão vivos – e tão diferentes de alguns ambientes escolares e acadêmicos? Interessa-me, pois, discutir esta possibilidade pedagógica em educação e pensar possibilidades conceituais à mesma, traçando também novos *modos* de compreensão e de entendimento do que podem ser, ou vir a ser, as oficinas e as oficinas de música.

Como proposta pedagógica em educação musical, as “Oficinas de Música” constituíram objeto de estudo de alguns pesquisadores brasileiros que, a sua maneira, buscaram traçar um histórico e contextualização das mesmas, compreendê-las conceitual e metodologicamente, assim como responder outros importantes questionamentos acerca destas práticas. Estas pesquisas, realizadas principalmente nas décadas de 1980 e 1990, desbravaram questões não abordadas anteriormente em

trabalhos acadêmicos e forneceram uma proposta de panorama das Oficinas de Música no Brasil.

Apesar do esforço realizado por alguns pesquisadores, que se debruçaram sobre um tema quase inexpressivo nos trabalhos daquele século e possibilitaram fontes cruciais para novas pesquisas, poucos foram os estudos realizados no século atual, na área da música, acerca da oficina enquanto proposta pedagógico-musical e do movimento designado “Oficinas de Música”. Considerando tal conjuntura, assim como uma possível “banalização” da ideia de oficina na contemporaneidade – que vem abarcando propostas diversas e bastante distintas conceitualmente – acredito ser fundamental (re)pensarmos e problematizarmos o que é (ou poderia ser) uma oficina como proposta em educação e, mais especificamente, uma oficina de música. Esta problematização deve, a meu ver, apontar as pesquisas que focalizam esta temática (de modo que sejam analisados os trabalhos previamente construídos e as propostas erguidas nos mesmos), bem como aproximar conceitos desenvolvidos em outras áreas, tais como na educação e na filosofia, para traçar novos diálogos e contribuir com a composição de um conceito contemporâneo de Oficina como modalidade pedagógica.

Com tais fins, opto, nesta tese, por lançar mão das seguintes possibilidades científicas: realização de uma pesquisa de caráter “estado da arte”, bibliográfica e exploratória, com levantamento de dados que permita identificar as dissertações e teses que versaram sobre a temática das Oficinas de Música no Brasil. No intuito de compreender o modo como as “Oficinas de Música” vêm sendo investigadas nestes trabalhos, optou-se pela leitura e análises destes, com posteriores descrições textuais e categorização das pesquisas localizadas. Através desta tese, no entanto, procuro também tecer novos modos de entendimento do que é – ou poderia ser – uma “oficina”, uma “oficina de música” e um(a) “oficineiro(a)”. Assim sendo, indo além da investida em uma pesquisa exploratório-bibliográfica de caráter “estado da arte”, da exposição de análises e descrições textuais, bem como da construção de um panorama teórico acerca das oficinas de música (elaborado a partir de pesquisas previamente publicadas), busco, com deleitamento ainda maior, teorizar possibilidades conceituais.

Posto isto, aponto a organização estrutural deste trabalho, organizado em três capítulos. O primeiro capítulo abarca resultados do levantamento bibliográfico, tratando de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação do Brasil que utilizam o termo “oficina” ou “oficina de música” no título, resumo e/ou palavras-chave do trabalho. As

escolhas metodológicas desta tese são, nesta seção, apresentadas, descrevendo-se particularidades da pesquisa bibliográfica de caráter estado da arte, bem como do levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O caminho percorrido é detalhado, expondo-se as descrições textuais e análises dos trabalhos encontrados, suas categorizações, bem como as considerações iniciais traçadas pela pesquisadora a respeito dos trabalhos localizados.

O segundo capítulo consiste em um panorama teórico acerca das oficinas de música no Brasil, sendo este construído a partir de três dos trabalhos localizados no levantamento bibliográfico realizado. Nesta seção, focalizo como o conceito de “oficina de música” foi trabalhado nas pesquisas em questão, expondo enfoques, apontamentos históricos traçados pelos autores, seus olhares e suas caracterizações da oficina como metodologia em educação musical, bem como similaridades e diferenças encontradas em suas abordagens. Compõe-se, então, um quadro teórico-referencial, com descrição e análise de autores/pesquisas que tenham trabalhado a ideia de “oficina” ou “oficina de música” como modalidade pedagógica, abrangendo aspectos conceituais, históricos e/ou metodológicos.

O terceiro e último capítulo engloba proposições da pesquisadora à ideia de “oficina” e de “oficina de música”. Autores das áreas da Educação e da Filosofia são mobilizados para que se (re)pense, conceitualmente, a oficina enquanto modalidade pedagógica, bem como o papel do(a) oficinairo(a). Com tais fins, conceitos criados pelos filósofos Silvio Gallo, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jorge Larrosa, assim como ideias desenvolvidas por pedagogos(as) como Maria Oly Pey, Guilherme Côrrea e Ana Preve, são deslocados e movimentados nesta tese, possibilitando-me tecer novas conceituações e construir outros modos de compreensão.

1. OFICINAS DE MÚSICA

O que caracteriza uma Oficina de Música? Qual o estado da arte das Oficinas de Música nas pesquisas realizadas no Brasil? Que aspectos ganham ênfase nos trabalhos que aprofundam esta temática? Quais propostas conceituais foram expostas no século passado e nas últimas décadas? Há divergências e/ou similaridades entre estas? E ainda: os trabalhos na área da música tratam do conceito de “oficina” (não necessariamente vinculado à ideia de “oficina de música”) e/ou do conceito de oficineiro(a)?

Visando saber se e de que maneira estes conceitos foram trabalhados em pesquisas do século passado na área da música, bem como se eles vêm sendo movimentados no âmbito acadêmico nas duas últimas décadas, realizei, inicialmente, um levantamento bibliográfico. No intuito de estabelecer um panorama e propiciar conhecimento do estado da arte referente ao lugar das “Oficinas de Música” em trabalhos da área, o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi consultado, o que possibilitou um mapeamento das produções resultantes de mestrados e doutorados em música¹ (bem como, posteriormente, a construção de um quadro teórico acerca das oficinas de música no Brasil, que compõe o segundo capítulo deste trabalho).

Os procedimentos metodológicos, os resultados do levantamento bibliográfico, as descrições textuais e análises realizadas constituem o material deste capítulo, que explana, por meio de textos, gráficos e tabelas, o estado da arte das pesquisas sobre Oficina de Música em nosso país.

1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: O QUE PODE NOS DIZER?

¹ No decorrer do processo de pesquisa, avaliei a possibilidade de um levantamento de dados que abarcasse, também, artigos publicados em periódicos e anais de congressos da área. Entretanto, ponderando o tempo hábil para o estudo de todos os trabalhos, para a realização das análises e para a escrita da presente tese, observei que a inclusão de artigos acarretaria a necessidade de uma análise que focalizasse apenas os resumos das teses e dissertações encontradas, resultando num olhar mais superficial a estes trabalhos e reduzindo o aprofundamento qualitativo esperado. Para além, considerando meu desejo inicial de conhecer mais detalhadamente os trabalhos resultantes de mestrados e doutorados, bem como a possibilidade destes pesquisadores serem os mesmos autores/as dos artigos que discorrem acerca das oficinas de música (sendo os artigos reflexos e recortes de suas pesquisas), optou-se por um levantamento e estudo que focalizasse as dissertações e teses, partindo-se da leitura parcial ou completa destas para as análises.

Pesquisar vem da palavra latina *perquirere*, que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se, aprofundar (PRETI, 2005, p. 19).

A pesquisa bibliográfica como método científico adquire, em diferentes trabalhos, os mais diversos propósitos, seja o de conhecer as publicações existentes acerca da temática estudada para posterior revisão de literatura, o de erguer um panorama dos trabalhos publicados para que se explique o “estado da arte”/“estado do conhecimento” do tema investigado, o de verificar as opiniões até então formuladas para posterior realização de análises comparativas, o de pesquisar os procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas anteriores para se pensar possíveis caminhos de investigação, dentre outros objetivos que podem direcionar o pesquisador para a escolha deste método.

Ao tratar de métodos e técnicas de pesquisa social, Antônio Carlos Gil (2008) descreve a pesquisa bibliográfica como aquela realizada a partir de materiais que foram elaborados previamente, tais como livros e artigos científicos (GIL, 2008, p. 50). Este autor nos mostra que uma pesquisa bibliográfica pode integrar uma pesquisa exploratória, tendo em vista que a primeira categorização está relacionada aos procedimentos técnicos da investigação, e, a segunda, relacionada aos objetivos da mesma. A este respeito, vale dizer que as pesquisas exploratórias são aquelas desenvolvidas com o objetivo de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” (GIL, 2008, p. 27).

Uma pesquisa de caráter exploratório, ainda segundo este autor, é aquela que tem por finalidade, principalmente, elucidar, desenvolver e modificar conceitos e ideias (GIL, 2008, p. 27). Versando acerca do levantamento bibliográfico, Gil (2008, p. 35) afirma que “ele pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma”. Pode-se compreender, então, que muitas pesquisas exploratórias assumem a forma de pesquisa bibliográfica e utilizam-se do levantamento de dados para a resolução da questão investigada, buscando-se conhecer sobre determinado tema a partir da investigação de publicações textuais existentes, bem como desenvolver e transformar possibilidades conceituais².

² Considerando as problemáticas expostas na introdução da presente pesquisa, vale ressaltar que muitos pesquisadores se deparam com a necessidade de ir além de uma pesquisa exploratória, principalmente

Edna Lúcia da Silva e Estera Muszkat Menezes (2005) também delineiam a pesquisa bibliográfica como aquela que se ampara na análise de literatura já publicada. As autoras apontam algumas das contribuições deste tipo de pesquisa, citando a possibilidade de se “obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa”. (SILVA, MENEZES, 2005, p. 38). Dentre os materiais que compõem um estudo bibliográfico, Silva e Menezes (2005) citam os livros e as revistas, assim como as publicações avulsas, a imprensa escrita e a eletrônica, fazendo recordar os materiais que são disponibilizados via internet.

Tal qual, João José Saraiva da Fonseca (2002) compreende a pesquisa bibliográfica como aquela que se constitui a partir do levantamento de referências teóricas previamente analisadas. Embora mencione que qualquer trabalho científico inicie com uma pesquisa bibliográfica, o autor ressalta que existem aqueles que “se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 31-32). Consensualmente, Gil (2008) afirma que em quase todos os trabalhos há a necessidade de algum tipo de busca por fontes bibliográficas, mas que há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir destas fontes (GIL, 2008, p. 50).

Retomando um pensar acerca das possíveis contribuições desta modalidade de pesquisa, saliento o fato de ela propiciar ao investigador um contato com diversos materiais já produzidos e registrados acerca da temática estudada. Para Gil (2008, p. 50), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste em “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”. Destaco, ainda, que um trabalho embasado em fontes textuais não consiste simplesmente de reiteraões de argumentos ou análises previamente escritas, mas é, também, inovador.

quando a temática de estudo ainda é bastante genérica. Conforme afirma Gil (2008, p. 27), “muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”.

Nesta perspectiva, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003, p. 183) salientam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. As autoras afirmam ainda que, no processo de levantamento de dados, o estudo da literatura pode orientar até mesmo as indagações que comporão o trabalho.

1.1.1 Pesquisas de caráter estado da arte

Em diversas investigações realizadas em programas de pós-graduação no Brasil, a pesquisa bibliográfica e respectivas análises do material levantado têm sido o caminho para uma construção de um “estado da arte” do objeto que vem sendo estudado. As pesquisas de caráter “estado da arte”, “estado do conhecimento” ou ainda “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004) são aquelas que realizam um balanço e mapeamento do conhecimento produzido em determinado tema ou área, sistematizando-o. A respeito destas, Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), em artigo intitulado “As pesquisas denominadas ‘estado da arte’”, afirma:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

No desenvolvimento de seu texto, Ferreira (2002) faz menção ao trabalho de Magda Soares, autora que afirma ser necessária a compreensão do estado de conhecimento para o avanço da ciência. Segundo ela, pesquisas deste caráter possibilitam ordenar as informações e os resultados previamente obtidos, e esta ordenação, por sua vez, permitirá a “indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses” (SOARES apud FERREIRA, 2002, p. 259). Em artigo que versa sobre os desafios dos estudos “estado da arte” e sobre as estratégias de pesquisa na pós-graduação, Gislaine da Silva Rossetto (et al., 2013)

também alega que o avanço na produção do conhecimento passa, necessariamente, pelos esforços empreendidos nestes tipos de trabalho, que intentam compreender como a produção científica acadêmica tem se constituído ao longo do tempo.

Assim como as autoras supracitadas, Rosseto (2013) afirma que os estudos do estado da arte possibilitam sistematizações, mapeamento e reconhecimento de produções, permitindo identificar, num recorte temporal definido, “temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa” (ROSSETTO et al., 2013, p.1). A autora destaca que nestes tempos de intensas mudanças e constantes avanços da ciência – que acarretam, também, grande volume de trabalhos produzidos – tornam-se fundamentais estas análises do campo investigativo.

Saliento que as pesquisas de estado da arte não apenas identificam produções bibliográficas, mapeando-as (por meio de gráficos, quadros, tabelas), mas comprometem-se, também, com a análise dos materiais localizados (revelando seus enfoques), assim como com a categorização destes trabalhos. Ferreira (2002), ao discorrer sobre estudiosos que optam por este caminho metodológico e que utilizam os catálogos como fonte de suas pesquisas, identifica duas etapas processuais:

Parece que o pesquisador do “estado da arte” tem dois momentos bastante distintos. Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Considerando que as etapas citadas caracterizam esta opção metodológica, a presente tese abrangerá, inicialmente, um mapeamento dos estudos sobre “Oficina” e “Oficina de Música” sobretudo na área da música no Brasil³, destacando-se autorias, datas e locais de produção destes trabalhos. Deste modo, um panorama acerca destas pesquisas será construído e exposto tanto textualmente como por meio de tabelas e gráficos.

³ Excepcionalmente, por motivos que serão explicados adiante, um trabalho defendido na área da Educação foi incluído dentre as análises e descrições textuais.

Compondo a segunda etapa, serão apresentadas descrições textuais acerca do material encontrado e análises dos mesmos, evidenciando como o conceito de Oficina fora – ou não – trabalhado nestas pesquisas, os enfoques e destaques dados pelos autores, as escolhas teóricas das dissertações e teses localizadas, bem como possíveis similaridades e divergências entre elas.

1.2 ESTADO DA ARTE DAS “OFICINAS DE MÚSICA”: ESMIUÇANDO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O caminho percorrido para se traçar o estado da arte das “Oficinas de Música” nas pesquisas acadêmicas no Brasil teve início em buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O levantamento bibliográfico realizado, possibilitando um panorama das pesquisas desenvolvidas na área da música, constituiu, portanto, a primeira etapa metodológica do trabalho. No processo de buscas, optei por utilizar 4 palavras-chave/termos/expressões associadas a diferentes filtros, considerando que cada uma das alternativas poderia me conduzir a diferentes resultados. As palavras inseridas na busca foram: “oficina de música”, “oficina”, “oficineiro” e “oficineira”. Os resultados deste levantamento bibliográfico são expostos no tópico 1.2.1 do trabalho. Por sua vez, o item 1.2.2 apresenta a segunda etapa metodológica desta pesquisa, expondo descrições textuais e análises acerca das dissertações e teses encontradas, e a categorização das mesmas em dois grandes grupos. Por fim, as considerações iniciais resultantes desta investigação compõem o item 1.2.3 da tese, com problematizações e reflexões a partir dos dados coletados e analisados.

1.2.1 Levantamento bibliográfico

Conforme informado previamente, foram utilizados quatro termos/expressões e diferentes associações de filtros no processo de busca. Consequentemente, detalharei os resultados encontrados para cada um destes termos – e respectivas associações – neste subcapítulo. Inicio pelos resultados localizados com a expressão “oficina de música”, inserida entre aspas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Tal procura

direcionou para um total de 23 trabalhos: 5 destes foram desenvolvidos na área da Psicologia (sendo 1 mestrado e 1 doutorado em “Psicologia”, 1 mestrado e 1 doutorado em “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano” e 1 mestrado em “Psicologia Social e Institucional”); 1 é resultante de um mestrado em Gerontologia; 1 decorre de mestrado em Enfermagem; 6 foram desenvolvidos na área da Educação (sendo 5 trabalhos decorrentes de mestrados e 1 de doutorado); 1 decorre de mestrado profissional – PROFARTES; e, por fim, 9 resultam de mestrados em música.

Ao optar por refinar a busca e utilizar o filtro Grande Área do Conhecimento - “Linguística, Letra e Artes”, 10 trabalhos foram localizados, demonstrando coerência com os dados anteriores (posto que os 9 trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em música e o trabalho resultante do mestrado profissional PROFARTES, que focalizou música, pertencem à grande área Artes). Entretanto, refinando um pouco mais a busca ao somar o filtro Área do Conhecimento - “Música”, apenas 5 dos trabalhos anteriores são expostos (todos decorrentes de mestrados em música). Os outros 4 mestrados realizados na área não são encontrados neste refinamento, apesar de terem sido defendidos em programas de pós-graduação em música.

Diante desta situação, embora os objetivos de minha pesquisa direcionassem-me a analisar somente os trabalhos desenvolvidos na área música (buscando saber se e como os conceitos “Oficina de Música”, “Oficina” e “Oficineiro”/“Oficineira” vêm sendo movimentados em nosso campo), optei por verificar, também, alguns trabalhos desenvolvidos e/ou cadastrados em outras áreas no Catálogo da CAPES, mas cujo foco era a música. Esta postura decorre de uma preocupação com possíveis cadastros equivocados no Catálogo, bem como por perceber que algumas dissertações focalizam um discurso sobre música, educação musical, etc., embora desenvolvidas em áreas como a de Educação.

Esta verificação possibilitou observar que, dentre os 23 trabalhos encontrados, uma das pesquisas, que fora desenvolvida na área da Educação, focaliza a temática das “oficinas de música”, descrevendo aspectos históricos, conceituais e metodológicos relacionados a esta modalidade pedagógica. A autora deste trabalho, Denise Álvares de Campos, é graduada em música, mas defendeu a dissertação “Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia” no campo da Educação. Considerando a importância desta dissertação para a discussão que se propõe na presente tese, este

trabalho foi incluído dentre as análises realizadas, embora não tenha sido defendido na área da música.

A tabela abaixo apresenta os 10 trabalhos encontrados através do primeiro refinamento (neste caso, expõem-se apenas os trabalhos defendidos na área da música). Um asterisco foi adicionado ao lado do ano de publicação de 5 dos trabalhos para indicar aquelas pesquisas que se mantêm ao ser acrescentado o filtro por área do conhecimento.

Tabela 1 – Pesquisas da área da música localizadas pela expressão “oficina de música”

Ano	Autor(a)	Título	Curso	Instituição
2016	ROCHA, Eliza de Oliveira	O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no colégio universitário da UFMA	Mestrado PROF-ARTES	UFMA
2015*	OLIVEIRA, Andreia Pires Chinaglia de	“A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças	Mestrado em Música	UDESC
2014*	ZANETTA, Camila Costa	Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças	Mestrado em Música	USP
2013*	MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro	“No nosso mundo a gente inventa”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças	Mestrado em Música	UDESC

2013*	QUINTANILHA, José Carlos	Uma oficina de música para alunos com deficiências visuais: construção de instrumentos musicais com materiais alternativos ⁴	Mestrado em Música	UFRJ
2013	MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira	A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia	Mestrado em Música	UFG
2010	GOEDERT, Taianara	Desdobramentos artísticos resultantes dos festivais de música de Curitiba e cursos internacionais de música do Paraná	Mestrado em Música	UFPR
2003	DIDIER, Adriana Rodrigues	A Educação Musical na História de Vida dos Professores: o caso Programa Horizontes Culturais	Mestrado em Música	UNIRIO
1997	URICOECHEA, Ana Sheila Moreira	Construindo sons e suas ressonâncias	Mestrado em Música	Conservatório Brasileiro de Música
1993*	FERNANDES, José Nunes	Análise da eficácia das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical	Mestrado em Música	Conservatório Brasileiro de Música

Fonte: elaborada pela autora

Seguindo para as outras possibilidades de busca previamente apresentadas, iniciei pesquisas também a partir da palavra “oficina”. Saliento que, caso não sejam

⁴ Este título, cadastrado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não coincide com o título cadastrado pelo autor em seu *Currículo Lattes* e na versão da dissertação disponível *online* (acesso pelo link: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/815945.pdf>). O título que aparece em ambos locais é: “Uma proposta de oficina de música para alunos com deficiência visual - Construção de instrumentos musicais e performance”.

feitos quaisquer refinamentos, 1.944 resultados são expostos. Considerando os objetivos desta tese, assim como o receio de não localizar trabalhos por conta de cadastros em áreas equivocadas, a palavra “oficina” foi associada a diferentes filtros. Primeiramente, foi utilizada a somatória dos filtros “Linguística, Letra e Artes” (refinando-se a pesquisa na opção “Grande Área do Conhecimento”) e “Artes” (na opção de refinamento “Área do Conhecimento”)⁵. Estes filtros, somados, conduzem a um total de 124 trabalhos, muitos deles desenvolvidos, por exemplo, em programas de pós-graduação em artes visuais e teatro. Das 124 pesquisas localizadas, somente 18 consistem em trabalhos que focalizam a área da música: 15 são decorrentes de mestrados em música; 2 resultam de mestrados em artes na subárea música; e 1 trabalho resulta do mestrado profissional PROF-ARTES, com foco em música.

A tabela abaixo apresenta os títulos dos 18 trabalhos encontrados, com as respectivas indicações de ano de publicação, autoria, instituição e curso no qual a pesquisa foi defendida. Os trabalhos assinalados com dois asteriscos abaixo do ano de sua publicação são aqueles que aparecem também na Tabela 1.

Tabela 2 – Pesquisas da área da música localizadas pela palavra “oficina” a partir da somatória dos filtros “Linguística, Letra e Artes” e “Artes”

Ano	Autor(a)	Título	Curso	Instituição
2017	BARRETO, Fernando Costa	Edição crítica do Entremez da Peregrina (1770 - compositor desconhecido) ⁶	Mestrado em Música	UNICAMP
2016 **	ROCHA, Eliza de Oliveira	O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no Colégio Universitário da UFMA	Mestrado PROF-ARTES	UFMA

⁵ Vale destacar que os títulos destes filtros estão duplicados no *site*, havendo duas opções de seleção para cada um deles. Na tela inicial visualiza-se apenas um filtro “Linguística, Letra e Artes” (em Grande Área do Conhecimento) e um filtro “Artes” (em Área do Conhecimento). Porém, se clicarmos à direita de “Grande Área do Conhecimento”, selecionando a alternativa “18 opções”, abrem-se todas as possibilidades cadastradas dentro da grande área e, com isso, surgem dois filtros com o título “Linguística, Letra e Artes” – um deles com 141 trabalhos cadastrados, e, o outro, com 174. Aplicando ambos os filtros e seguindo para “Área do Conhecimento”, veem-se então duas opções “Artes” já na tela inicial. Uma delas possui 74 trabalhos cadastrados, e, a outra, 50. Selecionando-as e aplicando, portanto, os dois filtros com o nome “Artes”, chega-se aos 124 trabalhos mencionados nesta pesquisa.

⁶ Na versão da dissertação disponível *online*, cujo *download* pode ser feito através do link <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322457>>, consta outro título, a saber: “Entremez da Peregrina: edição crítica e reconstrução dos manuscritos de compositor anônimo do século XVIII”.

2013 **	MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira	A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia	Mestrado em Música	UFG
2012	HAUCK-SILVA, Caiti	Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no <i>Communicantus</i> : Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP	Mestrado em Música	USP
2012	GALLO, Priscila Maria	Caxixi: um estudo do instrumento afro-brasileiro em práticas musicais populares na região de Salvador-BA	Mestrado em Música	UFBA
2011	SANTOS, Roderick Fonseca dos	Cinco abordagens sobre a identidade da Rabeca	Mestrado em Música	UFPB
2010	SILVA, Valéria Levay Lehmann da	“Seu Zé, qual a sua didática?”: aprendizagem musical na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília ⁷	Mestrado em Música	UnB
2010 **	GOEDERT, Taianara	Desdobramentos artísticos resultantes dos Festivais de Música de Curitiba e Cursos Internacionais de Música do Paraná	Mestrado em Música	UFPR
2010	LOPES, Paulo	Estudo do desenvolvimento da escuta melódica de adultos integrados a coros vocacionais	Mestrado em Música	USP

⁷ No título cadastrado pela autora no *Currículo Lattes*, assim como na versão da dissertação disponível online (no link: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7300>), consta um artigo “a” após os dois pontos, precedendo a palavra aprendizagem: “Seu Zé, qual a sua didática”: a aprendizagem musical na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília”.

2010	VIEIRA, Niágara da Cruz	A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de um ambiente educacional integrado para a educação musical: uma pesquisa participativa com uma turma de 4º ano do ensino regular fundamental em uma escola pública no Rio de Janeiro	Mestrado em Música	UFRJ
2008	BELTRAMI, Clóvis Antônio	Estudos dirigidos para grupos de trompetes: fundamentos técnicos e interpretativos	Mestrado em Música	UNICAMP
2007	VIEGAS, Maria Amélia de Resende	O ensino de piano no curso técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): limites e alternativas ⁸	Mestrado em Música	UNIRIO
2007	GUERRA, Marcia Pereira	A Banda "Pelos de Cachorro": um rock que vem do morro	Mestrado em Música	UFMG
2007	LORENZI, Graciano	Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública	Mestrado em Música	UFRGS
2003 **	DIDIER, Adriana Rodrigues	A Educação Musical na História de Vida dos Professores: o caso Programa Horizontes Culturais	Mestrado em Música	UNIRIO

⁸ Na versão da dissertação disponível *online*, o título foi acrescido da especificação do curso técnico: “[...] no Curso Técnico em Instrumento do Conservatório [...]”.

2001	KISZELY, Claudia Ognibene	Sensível ouvir pensante prazeroso: intervindo na escuta. Um relato de experiência no ensino público estadual	Mestrado em Artes	UNESP
2000	CUNHA, Alberto Luis da	A oficina coral como atividade de apoio ao coro amador	Mestrado em Artes	USP
1997 **	URICOECHEA, Ana Sheila Moreira	Construindo sons e suas ressonâncias	Mestrado em Música	Conservatório Brasileiro de Música

Fonte: elaborada pela autora

Outra opção de refinamento de busca utilizada para o termo “oficina” foi a seleção do filtro “Linguística, Letra e Artes” como grande área do conhecimento somado ao filtro “Música” como área do conhecimento. Esta alternativa gerou um total de 18 trabalhos, sendo 13 deles resultantes de mestrados em música e 5 decorrentes de doutorados em música.

A tabela abaixo expõe o título destes 18 trabalhos e, assim como nas tabelas anteriores, as respectivas indicações de ano, autoria, curso e instituição no qual foram defendidos. Os trabalhos assinalados com dois asteriscos abaixo do ano de sua publicação são aqueles que aparecem também na Tabela 1.

Tabela 3 – Pesquisas da área da música localizadas pela palavra “oficina” a partir da somatória dos filtros “Linguística, Letra e Artes” e “Música”

Ano	Autor(a)	Título	Curso	Instituição
2016	MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues	Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada	Mestrado em Música	UDESC
2015	CAIRO, Uirá Nogueira de Barros	Interações nas relações de ensino e aprendizagem da bateria em grupo	Mestrado em Música	UFBA

2015	SILVA, Cinthia Ruivo da	O pianista colaborador: um estudo com os alunos do bacharelado em instrumento-piano da UDESC	Mestrado em Música	UDESC
2015	LOPES, Aaron Roberto de Mello	“Tudo nosso, nada deles”: a importância do pagode baiano na construção da identidade musical de crianças no Engenho Velho de Brotas - Salvador	Doutorado em Música	UFBA
2015	DANTAS, Frederico Meireles	Composição para banda filarmônica: atitudes inovadoras	Doutorado em Música	UFBA
2015	CARMO, Fábio Alves do	Uma perspectiva do ensino do violão de 7 cordas no Brasil: considerações sobre os aspectos formais e informais de produção e transmissão de conhecimento	Mestrado em Música	UFRJ
2015 **	OLIVEIRA, Andreia Pires Chinaglia de	“A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças	Mestrado em Música	UDESC
2014	DENOVARO, Andre Becker	Proposta de treinamento para a improvisação através da rítmica do ijexá	Doutorado em Música	UFBA
2014 **	ZANETTA, Camila Costa	Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças	Mestrado em Música	USP

2013	MENDES, Josefa Eliane Ribeiro	Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas	Mestrado em Música	UFPB
2013	ROCHA, Wania Lima da	Música em espaço de privação de liberdade: a música afro-brasileira em unidade feminina de atendimento ao adolescente em conflito com a lei	Mestrado em Música	UFRJ
2013	FÉLIX, Michel Charles Nunes	“Pra ver a banda passar”: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo	Mestrado em Música	UFPB
2013 **	MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro	“No nosso mundo a gente inventa”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças.	Mestrado em Música	UDESC
2013 **	QUINTANILHA, José Carlos	Uma oficina de música para alunos com deficiências visuais: construção de instrumentos musicais com materiais alternativos	Mestrado em Música	UFRJ
2009	FIGUEIREDO, Marcos Campello R. P. de	Interação na música mista	Mestrado em Música	UFRJ
2009	BRAGA, Paulo David Amorim	Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de Interação em um Curso Coletivo a Distância	Doutorado em Música	UFBA

2009	SANTANA, Flávia Maria Chiara Candusso de	Capoeira Angola, Educação musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros	Doutorado em Música	UFBA
1993 **	FERNANDES, José Nunes	Análise da eficácia das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical	Mestrado em Música	Conservatório Brasileiro de Música

Fonte: elaborada pela autora

Por fim, dando continuidade à busca através dos 4 termos previamente citados, procurou-se por trabalhos a partir das palavras “oficineiro” e “oficineira”. Utilizando a palavra “oficineira”, na flexão de gênero feminino, e sem quaisquer filtros de busca, surgem apenas 4 trabalhos, todos provenientes de mestrados em Educação. Não foram localizados quaisquer trabalhos da grande área “Linguística, Letra e Artes”, bem como da área de “Artes”. Tais filtros, inclusive, nem aparecem como possibilidade de refinamento de busca. Já a palavra “oficineiro”, na flexão de gênero masculino, remete a 18 resultados. Novamente, a grande área do conhecimento “Linguística, Letra e Artes” não aparece como possibilidade de filtro. Entretanto, em “Área do Conhecimento” há como refinar a busca na opção “Artes”. Selecionando tal área, surge apenas 1 trabalho, este decorrente de um mestrado em artes com ênfase em Teatro. Tais resultados possibilitam-me cogitar que os termos “oficineiro” ou “oficineira” não foram trabalhados conceitualmente em dissertações e teses da área da música até então. Caso contrário, se tivessem sido desenvolvidos teórica e conceitualmente em pesquisas da área, acredito que os termos emergiriam no título e/ou resumo do trabalho, tendo em vista a ênfase que deve ser dada aos conceitos desenvolvidos em uma pesquisa.

Considerando todas as buscas realizadas (com as diferentes palavras e filtros), assim como eliminando os “resultados duplicados” (trabalhos que foram encontrados em mais de uma busca e, conseqüentemente, aparecem em mais de uma tabela), pode-se observar um total de 36 trabalhos desenvolvidos na área da música. Dentre estes, alguns puderam ser localizados *online* (grande parte nos repositórios das universidades onde foram desenvolvidos) e outros não se encontram disponíveis na internet, sendo

necessário iniciar contato via e-mail com os(as) respectivos autores(as) para acesso aos textos e posterior leitura⁹.

É para estas 36 pesquisas da área – e para 1 pesquisa desenvolvida no campo da Educação – que direciono meu olhar, a partir de então, visando uma análise mais apurada, buscando saber como as palavras “Oficina” e/ou “Oficina de Música” são movimentadas nas mesmas, de que modo foram utilizadas, bem como se a temática das oficinas de música vêm sendo desenvolvida conceitual, histórico e/ou metodologicamente. A partir desta análise, torna-se possível categorizar os trabalhos, assim como selecionar aqueles que comporão o quadro/panorama teórico que será construído no segundo capítulo da presente tese. As descrições textuais e análises acerca destas dissertações e teses, feitas a partir de leitura parcial ou completa das mesmas, constituem, assim, a segunda etapa metodológica desta pesquisa, etapa que é apresentada no subcapítulo a seguir.

1.2.2 Análise dos dados coletados

A análise das 37 pesquisas localizadas intenta desvelar se os conceitos de “Oficina” e de “Oficina de Música” estão sendo, realmente, desenvolvidos nestes trabalhos¹⁰. Minha hipótese era de que, embora estes trabalhos mencionassem os termos supracitados, alguns(as) autores(as) poderiam ter optado por não os desenvolver conceitualmente em suas pesquisas. Acreditava que algumas dissertações e teses poderiam fazer menção ao termo “Oficina” ou “Oficina de Música” apenas para designar uma prática pedagógico-musical que havia sido desenvolvida, tal como uma “Oficina de Violão”, uma “Oficina de Musicalização”, uma “Oficina de Canto”, etc., sem a intenção de um aprofundamento textual acerca de aspectos históricos, metodológicos e conceituais desta modalidade pedagógica. Para verificar esta hipótese e

⁹ A maior parte dos contatos foi realizada, inicialmente, via Plataforma *Lattes*. Assim como o acesso aos currículos, a plataforma possibilita o envio de e-mail aos endereços cadastrados pelos pesquisadores no *site* (ainda que não seja possível visualizar tais endereços eletrônicos). A exceção se fez apenas no caso dos autores que não possuem cadastro na plataforma, sendo necessário iniciar contato por outros meios (via telefone ou através de redes sociais).

¹⁰ Das 37 pesquisas localizadas por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pude acessar 35. Não obtive acesso ao trabalho completo desenvolvido em 2 destas pesquisas, conforme será explicado adiante.

selecionar as pesquisas que adentrariam o panorama/quadro teórico das Oficinas de Música foi necessário acesso aos trabalhos completos.

A leitura e análise destas pesquisas possibilitou a categorização das mesmas em dois grandes grupos: (1) trabalhos que não intentam desenvolver o conceito de “Oficina” e/ou de “Oficina de música” como modalidade pedagógica – e, portanto, não compuseram o panorama teórico construído no capítulo dois desta tese; (2) trabalhos que objetivam desenvolver o conceito de “Oficina” e/ou de “Oficina de música” como modalidade pedagógica – e, conseqüentemente, adentram o panorama teórico construído adiante. Assim sendo, no primeiro grupo estão localizadas as pesquisas nas quais a palavra “oficina” foi utilizada apenas para nomear práticas observadas ou desenvolvidas pelos pesquisadores; também as pesquisas nas quais o autor delimita, brevemente, o que entende por oficina, mas sem a intenção de traçar aspectos conceituais, históricos e metodológicos relacionados a esta modalidade pedagógica, não desenvolvendo a temática; também aquelas pesquisas nas quais o autor indica características metodológicas da “sua” oficina, daquela prática específica que ele observa ou conduz, não intentando caracterizar metodologicamente as oficinas “em geral”, enquanto modalidade pedagógica; e, ainda, pesquisas em que o termo oficina aparece com outra conotação (tal como “oficinas de impressão”, indicando um local de trabalho). No segundo grupo, por sua vez, constam aquelas pesquisas que versam acerca das oficinas e/ou oficinas de música como ação em educação musical, apresentando definições, aspectos históricos e possíveis caracterizações metodológicas das mesmas. Nestes trabalhos, portanto, os aspectos delineados não remetem a uma oficina específica, mas são traçados na tentativa de se pensar as oficinas como um todo, como modalidade pedagógica em educação musical.

Vale ressaltar, como será visto adiante, que os trabalhos não pertencentes à segunda categorização (portanto, aqueles que não adentraram o panorama teórico elaborado no segundo capítulo) trazem dados muito importantes a esta pesquisa. Nas considerações prévias, em que exponho os “resultados iniciais” desta tese, apresento reflexões que foram possíveis somente a partir da leitura destes trabalhos.

Para além, saliento que algumas das pesquisas inclusas no chamado “grupo 1” podem ter construído, em suas “entrelinhas”, significados e possibilidades de caracterização às oficinas de músicas. Ao relatarem características de oficinas específicas que estavam sendo observadas e/ou conduzidas, alguns pesquisadores

parecem defender pontos teóricos e/ou metodológicos em educação musical que se aproximam de proposições que trarei à ideia de oficina no capítulo três desta tese. O foco da presente pesquisa, entretanto, fora analisar mais profunda e detalhadamente aqueles trabalhos em que os pesquisadores indicaram, explicitamente, a intenção de tratar dos movimentos relacionados às oficinas de música no Brasil, abrangendo aspectos históricos e possibilidades de caracterizações metodológicas e conceituais a essa modalidade pedagógica. A construção de um quadro teórico a partir das análises destes trabalhos (relacionando pesquisas existentes acerca desta temática, expondo seus enfoques, similaridades e divergências), assim como a teorização de novas possibilidades conceituais, foram, portanto, as intenções desta tese.

Por fim, pensando aspectos organizacionais referentes à exposição das descrições textuais, saliento que os trabalhos serão apresentados e analisados, abaixo, na mesma ordenação em que foram elencados anteriormente, nas tabelas 1, 2 e 3. Deste modo, inicio discorrendo acerca dos trabalhos da tabela 1 conforme suas datas de publicação (do mais recente para o mais antigo, como exposto previamente) e, após, sigo para os trabalhos das tabelas 2 e 3, ordenando-os da mesma maneira. O trabalho desenvolvido no campo da educação, por sua vez, é analisado em tópico à parte. Os trabalhos que constam em mais de uma tabela (por terem sido localizados em diferentes buscas) serão analisados apenas uma vez, para que não haja duplicação de texto. Sendo assim, opta-se por analisá-los na seção referente à primeira tabela em que aparecem. Logo, um trabalho que conste nas tabelas 1 e 3, por exemplo, será tratado apenas no subcapítulo que abrange as análises dos trabalhos da tabela 1.

1.2.2.1 Análises das dissertações expostas na Tabela 1

A dissertação de Eliza de Oliveira Rocha relata uma experiência pedagógica inclusiva em uma Oficina de Música desenvolvida no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. O problema de pesquisa que norteou o trabalho foi: “Como ensinar música para alunos cegos no contexto de uma classe regular de ensino no Colégio Universitário COLUN/UFMA?”. Estruturalmente, a dissertação foi dividida em 3 capítulos. No capítulo 1 a autora aborda os principais documentos e leis que tratam da educação como direito de todos. No capítulo 2, intitulado “Por uma educação

musical para todos: tendências e concepções”, Rocha (2016) traça um panorama histórico do ensino de música, enfatizando os métodos ativos e, por fim, destacando o surgimento de algumas associações na área da educação musical, tais como a ABEM e o FLADEM. No terceiro e último capítulo a autora situa o leitor acerca de como se dá o ensino de artes no Colégio Universitário COLUN/UFMA e relata a experiência pedagógico-musical realizada, apresentando os dados coletados e suas respectivas análises.

Embora a expressão “oficina de música” conste como palavra-chave do trabalho (assim como no resumo), ela não é desenvolvida durante a dissertação. Os termos “oficina” e “oficina de música” aparecem no decorrer da dissertação sobretudo para fazer menção à oficina de música que foi desenvolvida pela pesquisadora no COLUN/UFMA. Apenas na página 37 (que integra o capítulo 2) e na página 86 (já no último capítulo) a autora faz menção ao termo oficina para citar, breve e respectivamente, o movimento das “Oficinas de Música” no Brasil e a oficina como contexto que oportuniza as relações necessárias para a construção do conhecimento musical. Considerando, portanto, as condições de categorização previamente apresentadas nesta tese, este trabalho integra o grupo 1, tendo em vista ser uma dissertação que não desenvolveu conceitual, histórico e/ou metodologicamente a ideia de oficina e/ou oficina de música.

O trabalho de Andreia Pires Chinaglia de Oliveira objetivou investigar como crianças participantes de uma oficina de música apropriam-se, transmitem e reinventam brincadeiras cantadas e jogos musicais. Sua pesquisa consistiu em um estudo de caso, cujo campo de observação foi o “Curso de Extensão Brincando, Criando e Cantando”, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá. A dissertação da autora foi composta por 5 capítulos, sendo os 2 primeiros dedicados à fundamentação teórica e metodológica que embasa a pesquisa (abordando estudos sobre ludicidade, interações musicais em jogos cantados e técnicas de pesquisa) e os outros 3 a apresentar discussões sobre os dados coletados.

Nota-se que tanto o título do trabalho, o resumo, como as palavras-chave contêm a expressão “oficina de música”, embora esta não tenha sido desenvolvida conceitualmente pela autora. O campo de observação da pesquisa, inclusive, carrega consigo o termo “curso”. Em seu texto, Oliveira (2015) também utiliza o termo “curso” ao discorrer acerca deste projeto de extensão, informando-nos os “objetivos do curso”, o

público-alvo, o local onde ele é realizado, dentre outros dados. Durante todo o trabalho, o termo “oficina” ou “oficina de música” aparece somente para fazer menção ao “curso” de extensão observado pela pesquisadora (o que pode levantar a suposição de que ambos os termos tenham sido utilizados como sinônimos pela autora). Logo, assim como o trabalho anterior, a dissertação de Oliveira (2015) adentra a primeira categorização proposta na presente tese, tendo em vista que não desenvolve a ideia de “oficina de música” nas perspectivas anteriormente expostas.

Minha dissertação de mestrado, que figura dentre estes trabalhos, propõe reflexões acerca da importância dos espaços para a criação na educação musical. Investigou-se como as práticas de improvisação, em meio ao desenvolvimento de jogos cênico-musicais, contribuíram para o desenvolvimento musical e humano de crianças participantes de uma Oficina de Música. Tal Oficina foi realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP).

Estruturalmente, o trabalho foi dividido em 3 capítulos: no primeiro capítulo expõe-se um descompasso na área da educação, retomando-se problemáticas já desveladas e reflexões acerca da persistência das mesmas no cotidiano escolar, bem como sinalizando o ambiente lúdico do jogo e os processos criativos para uma possível redução do descompasso que fora previamente exposto; o capítulo 2 abarca os procedimentos metodológicos da pesquisa, a contextualização do campo de atuação (EAFEUSP) e a descrição dos jogos realizados na Oficina; por sua vez, o terceiro e último capítulo é voltado à exposição e análise dos dados coletados.

A dissertação não apresenta os termos “oficina” ou “oficina de música” no título ou entre as palavras-chave do trabalho. Apenas no resumo surge a expressão “oficina de música” e, assim como na maior parte do trabalho, ela é utilizada para fazer referência à prática desenvolvida por mim no EAFEUSP. Entretanto, nas páginas 68 e 117, respectivamente, fora delimitada minha compreensão de “oficina” (citando-se, brevemente, as primeiras propostas de oficinas de música no Brasil, os objetivos pedagógico-musicais das mesmas e o porquê da escolha do termo para designar a prática desenvolvida no mestrado) e explicado o fato do trabalho realizado configurar, conceitualmente, tal proposta. Embora tais explicações tenham sido feitas, a dissertação não desenvolveu conceitual, histórica e/ou metodologicamente a ideia de oficina de música, adentrando, portanto, a primeira categorização proposta nesta tese.

O trabalho de Cecília Marcon Pinheiro Machado teve como objetivo investigar as dinâmicas que movimentam as *ideias de música* de crianças. Para tal, foi realizado um estudo de caso em uma Oficina de Música para crianças oferecida por meio de projeto de extensão do programa Música e Educação (MUSE) da Universidade do Estado de Santa Catarina. A autora optou por dividir a dissertação em duas partes, cada uma composta por dois capítulos: na primeira seção são expostos os fundamentos teóricos e metodológicos de seu trabalho; na segunda parte, por sua vez, Machado (2013) apresenta e discute os dados coletados no decorrer da pesquisa.

A expressão “oficina de música” está presente no título, no resumo, assim como dentre as palavras-chave da dissertação. Durante o texto, entretanto, esta expressão é utilizada principalmente para fazer menção à oficina na qual a pesquisadora se inseriu como observadora. Na introdução do trabalho, ao informar que a pesquisa foi realizada na Oficina de Música do MUSE, Machado (2013) adiciona a seguinte nota de rodapé: “Houve um movimento educacional no Brasil chamado ‘Oficina de Música’, como informam os trabalhos de Campos (1988) e Fernandes (1993), porém esta oficina não está vinculada a estes princípios teórico-metodológicos” (MACHADO, 2013, p. 15). Por conseguinte, após tal explicação, não são desenvolvidos aspectos históricos, conceituais ou metodológicos ligados à ideia de oficina como modalidade pedagógica (apenas contextualizações relacionadas à oficina de música observada pela autora). Vale mencionar que na página 43 do trabalho, ao discorrer acerca da metodologia de pesquisa e, mais especificamente, sobre a observação participada do tipo naturalista, a autora cita o trabalho de Estrela (1994), dizendo: “O autor explica que esta metodologia é indicada para observação de aulas nas quais os alunos possuem autonomia nas atividades e a aula não depende diretamente da ação do professor, como trabalhos em oficinas”¹¹ (MACHADO, 2013, p. 43). Com o surgimento apenas destes 2 trechos no trabalho, nota-se que a intenção da autora não é desenvolver uma ideia do que é ou poderia ser uma oficina e/ou uma oficina de música enquanto ação pedagógica. Assim sendo, esta dissertação, assim como as anteriores, adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

O trabalho de José Carlos Quintanilha focaliza uma oficina de música voltada a alunos com deficiência visual, espaço no qual foram valorizadas práticas de construção

¹¹ Nota-se neste trecho uma ideia referente à autonomia dos participantes de uma oficina, espaço no qual não somente professores seriam responsáveis pela ação de condução do trabalho. Esta ideia é desenvolvida adiante, no capítulo 3 desta tese.

de instrumentos e a *performance* musical. O autor objetivou descrever procedimentos didáticos, bem como analisar e criticar os dados coletados na intenção de “construir subsídios para o ensino de música na diversidade, oferecendo uma proposta dinâmica a educadores que desejam trabalhar com construção de instrumentos musicais em práticas inclusivas” (QUINTANILHA, 2013, p. 8).

Estruturalmente, o trabalho foi dividido em 6 partes: a introdução foi considerada pelo autor como capítulo 1; no capítulo 2 faz-se uma revisão de literatura, na qual surgem concepções de educação e de educação musical especial, com atenção a discursos sobre diversidade; no capítulo 3 discorre-se, principalmente, a respeito dos aspectos metodológicos do trabalho, com explicações referentes à observação participante, à oficina, às entrevistas, dentre outras; o capítulo 4 apresenta e discute os dados coletados; o capítulo 5 também traz discussões acerca dos dados coletados, mas a partir de outras lentes de análise; por fim, o autor escreve suas “considerações finais”, que optou por expor como a sexta seção do trabalho.

A expressão “oficina de música” surge no título e no resumo da dissertação, não constando, portanto, dentre as palavras-chave. Assim como em outros trabalhos analisados, tal expressão é utilizada, majoritariamente, para fazer referência à oficina observada por Quintanilha (2013). Embora nomeie o subcapítulo 3.2 de sua dissertação como “Oficina” – o que pode levar o(a) leitor(a) a imaginar que tal conceito será trabalhado de maneira mais minuciosa, detalhando-se aspectos históricos, metodológicos e conceituais, por exemplo – o autor apenas delimita o que entende por Oficina, explicando o porquê de sua abordagem carregar tal nome (assim como em minha pesquisa de mestrado, descrita anteriormente, em que também fiz menção ao porquê da proposta elaborada configurar uma oficina de música). Estes delineamentos são feitos por Quintanilha (2013) nas páginas 59 e 60 de seu trabalho, não havendo maior aprofundamento textual. Portanto, este trabalho também adentra a primeira categorização desta tese.

A dissertação de Ruth Sara de Oliveira Moreira analisou a prática de oficinas de música em duas escolas de tempo integral da Rede Municipal de Goiânia. A autora buscou compreender como a metodologia das oficinas contribuía para a educação musical e integral dos alunos. Para tal, foram realizadas observações de aulas nas duas escolas escolhidas pela pesquisadora. A expressão “oficina de música” aparece no título, no resumo e dentre as palavras-chave da dissertação. Já no resumo da dissertação,

Moreira (2013, p. 6) menciona: “a análise dos dados seguiu um processo indutivo e interpretativo, a partir do estabelecimento de categorias de análise fundamentadas no trabalho de caracterização da metodologia de oficina realizado por Campos (1988)”. Em sequência, na “Lista de abreviaturas e siglas” apresentada, constam os seguintes termos: “OBM - Oficina Básica de Música” e “OM - Oficina de Música”.

O trabalho foi dividido em 5 partes, sendo a introdução considerada como capítulo 1 e as considerações finais como capítulo 5. O capítulo 2 foi intitulado “A Oficina de Música: histórico e características”, desenvolvido dentre as páginas 17 e 40 da dissertação, tendo sido formado, por exemplo, por subcapítulos como: “Principais educadores e compositores relacionados à Oficina de Música” (seção 2.3 do trabalho); “A Oficina de Música no Brasil” (subcapítulo 2.4); e “Características da metodologia de Oficina de Música” (seção 2.5). Diferentemente das dissertações analisadas até então, o trabalho de Moreira (2013) permite-nos perceber, já através do resumo, da lista de abreviaturas e siglas e do sumário, que a temática das oficinas de música será trabalhada de maneira mais aprofundada na dissertação. Vale dizer que os capítulos 3 e 4 do trabalho também apontam para o assunto, tendo os respectivos títulos: “A escola de tempo integral e a proposta de oficina de música” e “A prática de oficina de música em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Goiânia”. No decorrer do texto, a autora cumpre com os títulos escolhidos e explana aspectos históricos, conceituais e metodológicos das Oficinas de Música. Esta dissertação, portanto, adentra a segunda categorização proposta na tese e, conseqüentemente, o panorama teórico construído no segundo capítulo da presente tese.

O trabalho de Taianara Goedert buscou verificar quais foram os desdobramentos artísticos decorrentes dos Festivais de Música de Curitiba e dos Cursos Internacionais de Música do Paraná, ambos realizados, simultaneamente, nas décadas de 60 e 70 na capital paranaense. A autora considerou como principais desdobramentos artísticos a instituição “Camerata Antiqua de Curitiba” e a “Oficina de Música de Curitiba”, inicialmente criada “para possibilitar o aprimoramento dos músicos da Camerata Antiqua de Curitiba e seguindo o modelo artístico-educacional desenvolvido durante os Cursos e Festivais” (GOEDERT, 2013, p. 8). O objetivo central do trabalho consistiu na análise e contextualização histórico-musicológica das nove edições dos Festivais de Música de Curitiba e dos Cursos Internacionais de Música do Paraná, bem como de seus principais desdobramentos artísticos (GOEDERT, 2013, p. 15). A autora realizou uma

pesquisa documental em acervos de Curitiba, assim como entrevistas com profissionais da música vinculados aos eventos supracitados.

Estruturalmente, a autora organiza a dissertação em 4 capítulos, sendo o primeiro voltado às etapas metodológicas da pesquisa, o segundo direcionado a apresentar um panorama musical de Curitiba entre os anos de 1950 e 1980 (com fins de contextualizar o período e o ambiente em que estes eventos foram desenvolvidos), o terceiro direcionado à análise das edições dos Festivais de Música de Curitiba e dos Cursos Internacionais de Música do Paraná, e, o quarto e último capítulo, voltado aos dois principais desdobramentos artísticos identificados pela autora: a Camerata Antiqua de Curitiba e a Oficina de Música de Curitiba.

A expressão que consta no resumo e nas palavras-chave do trabalho é “Oficina de Música de Curitiba”. No decorrer de todo o texto, o termo “oficina” e a expressão “oficina de música” são utilizados para fazer referência a este objeto de estudo da autora (com relatos acerca da fundação da Oficina de Música de Curitiba, da importância do projeto, dentre outros), bem como às categorizações que foram emergindo nestes eventos, tais como “Oficina de Música Erudita” e “Oficina de MPB”. O trabalho, portanto, não teve a intenção de desenvolver o conceito de oficina como modalidade pedagógica, estando direcionado a analisar, historicamente, dois eventos que ocorreram na cidade paranaense. Assim sendo, adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

A dissertação de Adriana Rodrigues Didier focalizou oficinas de música desenvolvidas através do Programa Horizontes Culturais (PHC), um programa de formação de plateia para manifestações artísticas. O PHC tem como público-alvo os professores da rede municipal do Rio de Janeiro, oportunizando a estes oficinas quinzenais de música, teatro, dança e contação de histórias, além de distribuir aos professores, semanalmente, ingressos para espetáculos em cartaz nos teatros da cidade. O trabalho discorre acerca da educação musical na história de vida destes professores (pensando a música em suas trajetórias), abrangendo também as relações destes profissionais com os espaços culturais do PHC. Com o objetivo de “compreender como se processa a educação musical de professores da rede municipal de ensino, construindo sua relação com os espaços culturais da cidade” (DIDIER, 2003, p. 4), a autora define sua pesquisa, metodologicamente, como um “estudo de relatos de vida” aproximado de um debate bibliográfico. A coleta de dados articulou observações, entrevistas,

questionários e depoimentos espontâneos, envolvendo professores participantes de oficinas ministradas por Didier (2003).

A dissertação foi dividida em 3 capítulos: o primeiro contextualiza o Programa Horizontes Culturais e descreve as oficinas desenvolvidas pela autora, além de abranger um tópico sobre as aulas abertas de Leonard Bernstein para “não iniciados em música” – tendo em vista que o pensamento deste maestro e professor ampara as concepções de ensino de música da autora, bem como suas propostas nas oficinas do PHC. No segundo capítulo focaliza-se a educação musical na trajetória dos professores e suas representações de situações vividas, abarcando estratégias, competências e esquemas desenvolvidos pelo professor no convívio social (subcapítulo 2.1.1) e na organização escolar (tópico 2.1.2). Discorre-se também acerca da relação dos professores que participam do PHC com os espaços culturais e, por fim, faz-se uma análise e interpretação dos dados. O terceiro e último capítulo, por sua vez, aprofunda as análises apresentadas pela autora na seção anterior, debatendo-as a partir dos relatos coletados e da bibliografia que fundamentou o trabalho.

Em relação à palavra “oficina”, pode-se observar que ela não consta no título ou dentre as palavras-chave da dissertação, apenas no resumo. Durante todo o trabalho, o termo aparece, majoritariamente, para fazer referência às oficinas do PHC – dentre as quais constam as oficinas ministradas por Didier (2003) – e, em menor número, para citar as aulas abertas e “oficinas para não iniciados em música” desenvolvidas por Leonard Bernstein. A autora apresenta concepções e características que norteiam a sua proposta, explicando o funcionamento da mesma no ambiente do PHC. O trabalho não teve a intenção de desenvolver conceitual, histórica e/ou metodologicamente a ideia de “oficina”, de modo mais amplo, mas sim de focalizar um ambiente específico. Logo, a dissertação de Didier (2003), assim como o trabalho anterior, integra a primeira categorização proposta nesta tese.

Por fim, torna-se importante destacar que em determinado momento da dissertação, mais especificamente na página 59 do trabalho, surge a palavra “oficineiro”, termo que direciona a uma nota de rodapé escrita pela autora. Na nota, consta a seguinte explicação: “Professores que ministram as oficinas”. Pode-se observar, portanto, que os termos “oficineiro” e “professores” foram considerados sinônimos no trabalho em questão. Embora possa haver algo em comum (um “ponto de

ligação”) entre as funções de professores e de oficinairos, compreendo com distinção tais conceitos. O terceiro capítulo desta tese abará discussões a este respeito.

O trabalho de José Nunes Fernandes¹² (dissertação defendida em 1993 e publicada na forma de livro no ano de 1997, com uma segunda edição no ano de 2000¹³) teve como principal objetivo “analisar o aspecto pedagógico das Oficinas de Música através de uma abordagem histórica e metodológica vinculando ao contexto sócio-cultural em que ela se instala” (FERNANDES, 2000, p. 14). O título, “Oficinas de Música no Brasil: história e metodologia”, já denota a intenção do autor de traçar aspectos históricos acerca das Oficinas de Música em nosso país, bem como de abordar questões relacionadas à metodologia das Oficinas. Para tal, o trabalho foi organizado em 5 capítulos. No primeiro, o autor trata de questões pedagógico-musicais versando acerca da educação musical na escola regular brasileira. O segundo capítulo, por sua vez, é voltado a uma discussão sobre estética pós-moderna, estética que, segundo o autor, emerge paralelamente ao objeto de estudo (FERNANDES, 2000, p. 15). No capítulo 3, intitulado “História das Oficinas de Música”, Fernandes (2000) opta por apresentar aspectos históricos e uma fundamentação filosófica do estudo, além de trazer informações relativas ao desenvolvimento de oficinas em outros países. Já no capítulo 4 o autor focaliza questões metodológicas, tais como os objetivos das oficinas, o papel do professor, tópicos sobre planejamento, procedimentos de avaliação, dentre outros pontos. Por fim, no capítulo 5, a partir de parâmetros previamente definidos pelo autor, faz-se uma análise das oficinas como metodologia de educação musical.

Durante todo o trabalho, portanto, Fernandes (2000) focaliza as Oficinas de Música no Brasil, discutindo o ensino de música na escola regular brasileira e a estética pós-moderna, por exemplo, para amparar e fundamentar seu estudo sobre as Oficinas como metodologia de educação musical. Assim sendo, este trabalho adentra a segunda categorização proposta nesta tese e, conseqüentemente, o panorama/quadro teórico construído na mesma.

1.2.2.2 Análises das dissertações expostas na Tabela 2

¹² Anteriormente à análise da dissertação deste autor, seria realizada, conforme ordenação proposta, a análise da dissertação de Ana Sheila Moreira Uricoechea. Não foi possível, entretanto, o acesso ao trabalho completo de Uricoechea (1997), sendo esta a única pesquisa não analisada nesta seção.

¹³ Para esta análise, o acesso ao trabalho se fez por meio da segunda edição do livro.

A dissertação de Fernando Costa Barreto objetivou uma reconstrução dos manuscritos do Entremez da *Peregrina* e a elaboração de uma edição crítica para a obra. Conforme informado pelo autor, o enredo de Entremez da *Peregrina* (obra do teatro de entretenimento português do século XVIII) “foi publicado em folheto de cordel no ano de 1770 pela oficina de José da Silva Nazareth” (BARRETO, 2017, p. 7). Para a construção da edição crítica, o autor levantou informações sobre o processo composicional da obra no período em questão e, posteriormente, recriou partes perdidas. O trabalho foi dividido em 3 capítulos¹⁴: o primeiro deles é dedicado a situar/contextualizar a obra Entremez da *Peregrina*; o segundo capítulo apresenta a edição crítica elaborada pelo autor, com análises sobre os critérios utilizados na edição, apontamentos críticos, decisões tomadas no decorrer do processo, dentre outras informações; o terceiro e último capítulo, por sua vez, traz apontamentos sobre a execução da obra, realizada pelo Ópera Estúdio UNICAMP, com detalhamentos também acerca do processo de ensaio e montagem da mesma.

O termo oficina, tanto no trecho exposto acima como no decorrer de toda a dissertação, surge para fazer menção às oficinas de impressão da época¹⁵. Barreto (2017) comenta, por exemplo, que “em 1761 foi publicado em Lisboa, na oficina de Inácio Nogueira Xisto, um volume de libretos de óperas italianas e outros textos teatrais mais prestigiados, com o título ‘Colecção de operas segundo o gosto e costume Portuguez’”. (BARRETO, 2017, p.18). Em continuidade, também afirma: “em 1744, a oficina de Antônio José da Silva publicou um conjunto de obras com o nome Theatro comico Portuguez” (BARRETO, 2017, p.18). Considerando que o termo oficina, nesta dissertação, possui outra conotação (não designando uma ação pedagógica, mas oficinas de impressão do século XVIII), este trabalho adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

O trabalho de Caiti Hauck-Silva consiste em uma pesquisa-ação vinculada às atividades de preparação vocal realizadas em dois coros: o “Coral Escola Communicantus” e o “Coral Oficina Communicantus” – ambos pertencentes ao

¹⁴ No sumário consta uma divisão em 4 capítulos, sendo o último as “Considerações Finais”. Entretanto, na Introdução do trabalho, ao descrever a estrutura de sua dissertação, Barreto refere-se ao capítulo 3 como “terceiro e último capítulo”.

¹⁵ O autor regeu a execução de Entremez e inseriu, como anexo da dissertação, os currículos dos participantes da montagem. Assim, a palavra “oficina” surge novamente, mas exclusivamente nos currículos do elenco (fazendo menção a atividades das quais alguns integrantes participaram ou conduziram no decorrer de suas vidas profissionais).

“Comunicantus: Laboratório Coral” do Departamento de Música da Universidade de São Paulo. O Laboratório oportuniza a realização de estágios supervisionados aos estudantes que desejam desenvolver habilidades em regência e preparação vocal. Durante o ano de 2010, a autora participou dos ensaios dos dois coros e conduziu atividades de preparação vocal, abarcando tal experiência em sua dissertação.

Estruturalmente, o trabalho foi organizado em 3 capítulos. No capítulo 1, Hauck-Silva (2012) discute a educação coral (focalizando os coros do “Comunicantus”) e os saberes que fazem parte da formação de um preparador vocal. No capítulo 2, um perfil com as características vocais dos coralistas de ambos os coros é traçado, abrindo-se espaço para discutir, mais especificamente, dificuldades relativas à afinação. Por fim, o capítulo 3 apresenta e discute os exercícios vocais utilizados na preparação destes grupos, confrontando-os com a literatura sobre pedagogia vocal e regência coral.

A palavra oficina, no decorrer de todo o trabalho, surge vinculada ao nome do “Coral Oficina Comunicantus”, no qual a pesquisadora atuou. Há apenas um trecho em que a palavra oficina aparece separadamente ao nome do coral, a saber: “o Coral Oficina Comunicantus foi criado em 2008 com o objetivo de ser um laboratório, uma oficina de trabalho com um grupo totalmente iniciante, formado por estudantes da USP possivelmente sem qualquer experiência coral anterior” (HAUCK-SILVA, 2012, p. 72)¹⁶. Logo, considerando que o termo “oficina” não é aprofundado na dissertação, sendo citado apenas por compor o nome de um dos coros em que a pesquisadora desenvolveu sua atuação, este trabalho integra a primeira categorização proposta na tese.

O trabalho de Priscila Maria Gallo focaliza o caxixi, instrumento da percussão afro-brasileira originário da região do Congo-Angola (GALLO, 2012, p. 1). A autora busca contextualizá-lo, bem como estudar a “parceria” entre o caxixi e o berimbau na capoeira. Considerando que o instrumento está inserido em diferentes gêneros e estilos musicais, a autora ocupa-se em estudar a presença do caxixi em três espaços: na Oficina de Investigação Musical, em Salvador/BA (local que, segundo ela, é um exemplo de como o caxixi foi incorporado a outras práticas musicais populares, tais como a música de blocos do carnaval de rua do Pelourinho); no Centro Esportivo de Capoeira Angolana, em Salvador; e no Grupo de Capoeira Menino de Arembepe, no município

¹⁶ Podemos observar que as expressões “laboratório” e “oficina de trabalho” surgem como sinônimas na frase em questão.

de Camaçari (estes dois últimos espaços de pesquisa, por sua vez, foram escolhidos para que se investigasse a presença do caxixi na Capoeira).

O trabalho foi dividido em 6 partes. No capítulo 1, intitulado “Introdução”, a autora apresenta os objetivos, a justificativa e os procedimentos metodológicos da pesquisa, contextualizando os três campos de investigação supracitados. O capítulo 2 é direcionado ao referencial teórico do trabalho, seção em que Gallo (2012) abarca conceitos de cultura, de cultura popular, discorre sobre tradição, oralidade, folclore, dentre outras noções importantes à sua pesquisa. No capítulo 3 a autora focaliza aspectos organológicos e históricos do caxixi, enquanto no capítulo 4 aborda a relação entre caxixi e capoeira, mais especificamente a parceria entre o caxixi e o berimbau. O capítulo 5, por sua vez, focaliza a Oficina de Investigação Musical, adentrando também discussões sobre o caxixi como instrumento da percussão popular. A sexta e última seção é composta pelas considerações finais da autora.

A palavra “oficina” não consta no título ou dentre as palavras-chave da dissertação, surgindo apenas no resumo. Neste, assim como no decorrer de quase todo o trabalho, a palavra faz menção a um dos campos de pesquisa da autora, a “Oficina de Investigação Musical”. O termo também é utilizado para apontar oficinas diversas desenvolvidas por mestres de capoeira, tais como “oficinas de construção de caxixis”. Considerando que a palavra “oficina” surge, portanto, apenas para indicar o espaço de pesquisa da autora e o nome das oficinas desenvolvidas por mestres, esta dissertação também adentra a primeira categorização proposta na tese.

O trabalho de Roderick Fonseca dos Santos focaliza a rabeca, traçando aspectos organológicos, históricos e culturais vinculados ao instrumento. O autor enfatiza aspectos da rabeca na região Nordeste, apresentando características visuais comuns ao que denominou “rabeca-violino”, bem como identificando a utilização de violinos (alguns destes modificados) por rabequeiros, chamados na pesquisa de “violinos-rabecas”. Santos (2011) também propõe pensar o ensino da rabeca e a manufatura deste instrumento, descrevendo processos de sua construção.

Estruturalmente, o autor dividiu o trabalho em 7 capítulos, considerando a introdução o primeiro destes e as considerações finais o último. O segundo capítulo abarca considerações históricas acerca da rabeca, com discussões sobre as possíveis origens do instrumento e dos processos de transformação do mesmo. No terceiro capítulo, intitulado “O que é uma Rabeca”, o autor apresenta características do

instrumento, formas básicas de construção e adentra especificidades da “rabeca-violino” e do “violino-rabeca”. Por sua vez, o quarto capítulo focaliza uma experiência de ensino coletivo da rabeca no “Conexão Felipe Camarão”, projeto social desenvolvido no bairro Felipe Camarão, na zona oeste da cidade de Natal. O quinto capítulo é direcionado à descrição do processo de construção de rabecas, mais especificamente da “rabeca-violino” de Janildo Dantas Nascimento (construtor paraibano radicado em Natal). Menciona-se, também nesta seção, o trabalho de luteria do paraibano Fernando Antônio Souza. Por fim, o sexto capítulo abarca um estudo sobre percepção musical e sonoridade da rabeca, relatando-se um experimento feito com cordas soltas de um violino e de uma rabeca e as respectivas caracterizações/adjetivações sonoras mencionadas pelos participantes.

Em relação ao termo “oficina”, podemos observar que ele emerge somente no resumo da dissertação (e não dentre o título ou palavras-chave) ao ser mencionada a “oficina de luteria Mestre Cícero”. No decorrer do trabalho, o termo é utilizado também com esta intenção, fazendo-se referência a diferentes oficinas de luteria, ou ainda, em menor número, para citar o nome de oficinas oferecidas pelo projeto “Conexão Felipe Camarão”. O autor relata que este projeto oportuniza, a alunos de escolas públicas do bairro, oficinas que evidenciam a “preservação da memória das próprias tradições do bairro, com destaque para o Auto do Boi de Reis do Mestre Manoel Marinheiro. São realizadas as oficinas de Boi de Reis (Mirim), Capoeira, Musicalização de Flauta, Musicalização de Rabeca e Luteria de Rabeca” (SANTOS, 2011, p. 44).

O termo oficina, portanto, emerge nesta dissertação sobretudo para mencionar o local de trabalho de alguns construtores de rabecas, não havendo intenção, por parte do autor, de desenvolvê-lo conceitualmente de outros modos. Considerando tal aspecto, a pesquisa de Santos (2011) também adentra a primeira categorização desta tese.

A dissertação de Valéria Levay Lehmann da Silva focaliza a aprendizagem musical no contexto da Oficina de Pífano (OP) da Universidade de Brasília (UnB), cujo ministrante é o pernambucano Zé do Pife, músico e contador de história. Realizando um estudo de caso etnográfico, a autora investigou as práticas e formas de aprendizagem nesta Oficina e se/como ocorria a inserção da música popular e das músicas de tradição oral (bem como de seus modos de ensinar e aprender) nos espaços formais de ensino e aprendizagem.

Silva (2010) organizou sua dissertação em 6 capítulos: o primeiro aborda aspectos relacionados ao aprendizado da música popular, adentrando estudos que versam sobre diferentes contextos de aprendizagem, tratando dos termos “formal” e “informal”, e pensando a aprendizagem via relação mestre-aprendiz; o segundo capítulo, intitulado “tradição oral, propostas e ações educativas”, abrange discussões acerca da relação tradição oral – música/cultura popular – escola, trazendo exemplos de propostas culturais/educacionais que trabalharam com estes aspectos; a terceira seção expõe a metodologia da pesquisa, adentrando especificidades do estudo de caso etnográfico, dilemas e reflexões da autora ao pensar a relação entre ela própria, pesquisadora, e o campo de pesquisa, bem como apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados; o quarto capítulo, intitulado “Aprendizagem musical de Zé do Pife”, focaliza a vida deste mestre e sua relação de aprendizagem com a tradição oral, delineando um histórico “biográfico-musical” de Zé do Pife; o quinto capítulo descreve como ocorre a aprendizagem no contexto da Oficina de Pífano (OP) da UnB (relatando processos de experimentação, imitação, observação), com exposição e análise dos dados; a sexta e última seção é direcionada às considerações finais.

Nesta dissertação, o termo oficina emergiu tanto no título e no resumo (com a expressão “Oficina de Pífano”) como nas palavras-chave, constando dentre elas a expressão “Oficina de Pífano da Universidade de Brasília”. Silva (2010) entende a oficina como um espaço dedicado ao ensino e à aprendizagem e, no decorrer do trabalho, utiliza este termo, majoritariamente, para mencionar algumas oficinas de pífano e a oficina de pífano da UnB. Também houve menção ao título de outras oficinas (tais como oficina de atabaque, oficina de formação cultural de pífano, etc.) e a pesquisas que desenvolveram estudos acerca da relação entre aprendizagem musical – música popular – tradição oral, citando-se texto de Arroyo (2000) sobre os termos “formal”/“escolar” e “informal”/“não escolar” e, respectivamente, os possíveis espaços que se enquadram nestes (com as oficinas figurando entre os espaços informais de ensino).

O foco da autora não consistiu em desenvolver conceitual, histórica e metodologicamente a ideia de oficina como modalidade pedagógica em educação musical, mas em descrever como ocorre a aprendizagem musical em um ambiente específico, a oficina de pífano da UnB, pensando características deste contexto. Logo, esta dissertação também figura entre os trabalhos da primeira categorização desta tese.

Antes de iniciar a próxima análise, entretanto, faz-se interessante ressaltar dois momentos/pontos específicos desta dissertação. O primeiro deles trata-se de uma das explicações feitas por Silva (2010) em relação ao uso do termo oficina – que consta, em seu trabalho, não em sentido semelhante àquele proposto em pesquisas sobre as “Oficinas de Música”:

Vale colocar que o termo oficina nesse contexto da OP não é utilizado como nos casos das ‘Oficinas de Música’, no sentido em que Campos (1988) apresenta: como uma metodologia, uma proposta de vanguarda caracterizada pela ênfase à criatividade, à experimentação; à manipulação e organização dos sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação desse, tendo como intenção maior o desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades enquanto pessoa. A OP da UNB que, segundo o coordenador, é uma oficina comunitária e tem suas próprias características modeladas e remodeladas pelos seus próprios integrantes: Zé do Pife, alunos e coordenador, e da instituição em quesitos de infraestrutura (SILVA, 2010, p. 61).

Considerações a este respeito, pensando-se a expressão “oficina de música” tanto como designação de um espaço de criação/invenção musical como de um espaço cujas características são (re)modeladas pelos próprios participantes, serão apresentadas no segundo e terceiro capítulos da presente tese.

Por fim, também chamo a atenção para um trabalho que foi mencionado por Silva (2010) durante sua dissertação: o estudo de Stein (1998). Pesquisando a respeito, pode-se observar que se trata da dissertação de Marília Raquel Albornoz Stein, decorrente de Mestrado em Música, na área da educação musical, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi intitulada “*Oficinas de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*”. Interessante notarmos que este trabalho não emergiu no levantamento de dados realizado, ainda que diferentes associações de termos e filtros/refinamentos de busca tenham sido utilizados. Em um dos trechos em que Silva (2010) menciona o trabalho de Stein (1998), a autora comenta sobre as estratégias de ensino mais utilizadas pelo “oficineiro” e pelos “oficinandos”:

Stein, em seu estudo sobre oficinas de música, relatou situações em que a estratégia de ensino e aprendizagem mais utilizada fora a verbalização de perguntas, instruções e explicações e a escrita musical, por parte doicineiro, além das perguntas e respostas ao icineiro, por parte dos icinandos (SILVA, 2010, p. 43).

Observa-se, portanto, que emerge na dissertação de Silva (2010) a citação de um trabalho que tem em seu título a expressão “oficinas de música” e que abarca não somente o termo “oficineiro” como, também, o termo “oficinandos”. Considerando a importância que poderia vir a ter a dissertação de Stein (1998) para a construção do panorama teórico proposto através desta tese, buscou-se por este trabalho para leitura e verificação do modo como a autora abarca, ou não, a temática das “oficinas de música”. Após análise, verificou-se que a dissertação se trata de um “documentário etnográfico” de processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em duas oficinas de música, mas que não se volta a discussões acerca do conceito, da caracterização e do histórico desta modalidade pedagógica. Portanto, não fora incluída uma análise textual desta dissertação na presente tese.

A pesquisa de mestrado de Paulo Lopes intentou estudar o desenvolvimento da escuta melódica de adultos que não possuem formação em música, mas integram coros vocacionais/amadores. Seu campo de estudo foi o “Coral Oficina Communicantus”¹⁷, pertencente ao “Communicantus: Laboratório Coral” do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP). Lopes (2010) coletou dados a partir da observação dos ensaios do coral e dos relatórios de avaliação confeccionados pelos monitores do grupo. Objetivando aperfeiçoar a *performance* do coral, o autor desenvolveu atividades que solucionassem as problemáticas observadas durante a pesquisa.

O trabalho foi dividido em 4 capítulos. No primeiro deles, o autor contextualiza o seu campo de pesquisa, descrevendo também o perfil dos participantes do “Coral Oficina Communicantus” e a postura metodológica dos regentes/educadores. No segundo capítulo são expostas as dificuldades observadas no coral e os conteúdos que foram trabalhados para o desenvolvimento das habilidades que o pesquisador julgava necessárias. Lopes (2010) expõe, no terceiro capítulo, os relatórios de avaliação escritos pelos monitores do coral. Após incluir tais documentos nesta seção, o autor traz considerações e análises sobre os procedimentos adotados nos ensaios, bem como as soluções que emergiram no decorrer do processo de pesquisa. O quarto e último capítulo é direcionado à descrição das atividades trabalhadas com o coral em prol do desenvolvimento da escuta melódica de seus integrantes.

A palavra “oficina” foi utilizada por Lopes (2010), tanto no resumo como no decorrer de todo o texto, apenas para fazer menção ao seu campo de estudo, o “Coral

¹⁷ Campo de pesquisa já mencionado nesta tese por ter sido objeto de estudo de Caiti Hauck-Silva, cuja dissertação foi abordada também nesta seção.

Oficina Comunicantus”¹⁸. Logo, pela expressão não ter sido desenvolvida conceitual, histórica e/ou metodologicamente, este trabalho também integra a primeira categorização sugerida nesta tese.

A dissertação de Niágara da Cruz Vieira busca pensar as contribuições da construção de instrumentos musicais em sala de aula. De modo mais específico, a autora propõe integrar a prática de construção de instrumentos alternativos às aulas de música de um 4º ano do ensino fundamental do Colégio Pedro Segundo, localizado no Rio de Janeiro. Acreditando que deveria coletar dados também entre professores (e não somente entre alunos do 4º ano), Vieira (2010, p. 7) propôs uma “aula integrada como oficina”, com duração de 2 horas. A autora desenvolveu em seu trabalho a ideia de integração de três “ambientes instrumentais” na educação musical, denominando-os como “tradicional” (ambientes em que são utilizados instrumentos convencionais), “experimental” (onde são utilizados tanto instrumentos convencionais – com liberdade para diferentes formas de execução dos mesmos – como objetos sonoros) e “virtual” (onde os aparatos tecnológicos tornam-se os instrumentos musicais).

O trabalho foi dividido em 6 partes, com as seções “Introdução” e “Conclusões” sendo consideradas, respectivamente, capítulo 1 e capítulo 6. A segunda seção foi direcionada à justificativa e à fundamentação teórica do trabalho, capítulo no qual a autora defende a importância de um ambiente integrado (resultante da soma e do diálogo entre os três ambientes supracitados – tradicional, experimental e virtual) nas aulas de música. No capítulo 3, intitulado “Construção de instrumentos alternativos”, Vieira (2010) abarca diferentes discussões, tais como a respeito da organologia de instrumentos, da construção de instrumentos alternativos em escolas públicas – expondo dificuldades encontradas por professores para realizar estas construções em suas aulas, e sobre algumas oficinas de construção de instrumentos no Brasil. No capítulo 4 são traçadas relações entre música e tecnologia, pensando a influência da tecnologia em nossa escuta, o computador como um instrumento musical, a tecnologia na educação musical, dentre outros aspectos. Por fim, o capítulo 5 volta-se à descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (tais como a escolha pela observação participativa em uma turma do 4º ano) e à análise dos dados. É neste

¹⁸ Dentre os elementos pré-textuais da dissertação, mais especificamente na seção dos agradecimentos, o autor cita a “Oficina Coral da UEM”, agradecendo os integrantes coralistas. Logo, o termo oficina nesta seção, assim como no decorrer de todo o texto, também aparece apenas para fazer menção ao nome de um grupo coral específico.

capítulo, também, que a autora expõe o desenvolvimento da “aula integrada” com educadores e os resultados da mesma.

A palavra oficina não aparece no título ou dentre as palavras-chave da dissertação, surgindo, inicialmente, apenas no resumo do trabalho, quando a autora relata: “Sondamos a possibilidade da construção de instrumentos alternativos na formação de educadores, aplicando-lhes uma aula integrada como oficina, e verificamos o envolvimento positivo por parte dos participantes” (VIEIRA, 2010, p. 7). Nota-se neste trecho uma ideia de “aplicação de aula” como oficina, o que pode gerar entendimentos diversos, tais como o de aplicação de uma aula “no formato” de uma oficina ou a ideia de similaridade entre “aula” e “oficina”, talvez considerados sinônimos pela autora. O subcapítulo 3.7, inclusive, fora nomeado por Vieira (2010) como “Oficinas / Aulas de música em escolas”, trazendo uma ideia de semelhança entre os dois termos.

A autora não objetiva, através de sua dissertação, desenvolver o conceito de oficina como modalidade pedagógica. Ao focalizar a importância da construção de instrumentos na educação musical, são mencionados os *luthiers* e seus espaços de trabalho, utilizando-se a expressão “oficina” para fazer referência a estes ambientes de construção de instrumentos. Vieira (2010) também utiliza o termo ao listar algumas oficinas de construção de instrumentos das quais ela participou, bem como a oficina que ela desenvolveu com professores durante a sua pesquisa. O foco do uso desta palavra está, portanto, na relação entre “oficina” e espaços de construção de instrumentos musicais. Nas referências bibliográficas da dissertação, inclusive, podemos observar que os dois trabalhos utilizados pela autora para discorrer sobre oficina também fazem menção a esta relação já em seus títulos, a saber: “Uma experiência de oficina e restauração de instrumentos musicais” (URICOECHEA, 1985) e “Oficina e construção de instrumentos” (CSEKÖ, 2010). Embora em outros momentos Vieira (2010) mencione “o advento das oficinas de música” e a importância deste na história da educação musical brasileira, a autora não aprofunda discussões a respeito.

Vale ressaltar que o início da seção 3.7, intitulado “Oficinas / Aulas de música na escola”, possui três páginas e é composto, quase que exclusivamente, de citações de Vanda Freire e falas de Luis Carlos Csekö (retiradas, respectivamente, do texto “Ensino de música e pós-modernismo” e do relato cedido por Csekö, intitulado “Oficina e construção de instrumentos”). Apesar dos trechos citados trazerem informações

interessantes acerca do surgimento das oficinas, principalmente através dos comentários de Csekö (2010), a autora não desenvolve estes dados em sua dissertação, adentrando, logo em seguida, os outros subcapítulos da seção. Considerando que a autora não objetiva discussões acerca da oficina como modalidade pedagógica, mas que a ênfase do trabalho está em discutir a importância da construção de instrumentos em aulas de música, bem como expor a proposição da autora relacionada aos “ambientes integrados”, esta dissertação adentra a primeira categorização da tese.

A dissertação de Clóvis Antônio Beltrami focaliza a prática de música de câmara com grupos de trompetes, relatando, mais especificamente, uma experiência junto à “Oficina Trompetando” (conjunto de música de câmara da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP). O autor teve como objetivo principal trabalhar uma concepção de como “tocar em naipe”, pensando aspectos como homogeneidade e uniformidade interpretativa. Para tal, Beltrami (2008) elaborou estudos que fornecessem “subsídios para uma reflexão sobre os fundamentos técnicos e interpretativos, oferecendo parâmetros para um desempenho uniforme e musical de grupos de trompetes” (BELTRAMI, 2008, p. 2).

O autor divide seu trabalho em 4 seções. O primeiro capítulo abrange discussões acerca do posicionamento postural e do sistema respiratório, trazendo diversas ilustrações e um breve referencial teórico para se pensar exercícios que trabalhem o alinhamento da postura, bem como exercícios respiratórios. O capítulo 2, intitulado “Aquecimento em grupo”, focaliza 4 aspectos específicos: dinâmica, afinação, prática de vibração labial e aquecimento com o trompete. Novamente, um breve referencial teórico é trazido para tratar destes aspectos, expondo-se, também, diversos exercícios que possibilitem desenvolvê-los em grupo. O terceiro capítulo é composto, principalmente, pela descrição de exercícios que trabalham a articulação, com procedimentos para exercitar articulações como *tenuto*, *staccato*, *martellato*, dentre outras. O quarto e último capítulo abarca considerações acerca da importância dos aspectos interpretativos na *performance*, expondo exercícios voltados ao trabalho de aspectos como equalização sonora e de ritmos sincopados.

O termo oficina não consta no título ou dentre as palavras-chave do trabalho, apenas no resumo. Neste, assim como nas menções feitas no decorrer de toda a dissertação, o termo aparece associado ao campo de estudo do autor, a “Oficina Trompetando”. Portanto, observando que Beltrami (2008) não desenvolve a ideia de

oficina, utilizando a palavra apenas nos momentos em que se refere ao campo onde realizou a pesquisa, este trabalho adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

A dissertação de Maria Amélia de Resende Viegas discute as práticas pedagógicas pianísticas de um curso técnico instrumental do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (CEMPJMX), localizado em Minas Gerais. Observando que tanto professores como alunos sentiam-se desestimulados (estes últimos desmotivados com os estudos, enquanto os professores frustravam-se com os resultados insatisfatórios dos estudantes), a autora investigou os limites do curso, bem como alternativas ao mesmo. Para tal, Viegas optou pela formação de um grupo experimental, o qual intitulou “Oficina de Piano”, comparando-o com um grupo de controle. De acordo com a pesquisadora, os resultados demonstram que os participantes da *Oficina* tiveram “um ganho superior em relação aos alunos do grupo de controle, provando que ao modificar a metodologia de ensino estabelecida pelo modelo conservatorial, podemos provocar mudanças significativas nos alunos, promovendo-lhes um maior desenvolvimento musical” (VIEGAS, 2007, p. v).

Estruturalmente, a autora organizou a dissertação em 4 capítulos. O referencial teórico do trabalho é exposto e discutido, de modo mais minucioso, nos capítulos 1 e 2, com o primeiro abrangendo contribuições *foucaultianas* para pensar as práticas educacionais já estabelecidas, e, o segundo, abarcando ideias de Hans-Joachim Koellreutter e Keith Swanwick para a educação musical. No capítulo 3, intitulado “A ‘Oficina de Piano’: descrição e análise de um experimento”, a autora apresenta os objetivos da experiência e os relatórios analíticos das “aulas” (termo utilizado pela autora, inclusive em título designado a um dos subcapítulos), descrevendo todas as etapas e os 18 encontros realizados com o grupo. Por fim, no quarto capítulo Viegas (2007, p. 92) faz uma avaliação “dos produtos de *Composição, Apreciação e Performance*, gerados pelos alunos na *Oficina*”, discutindo a pertinência do trabalho de campo. Para esta análise e avaliação, a autora utilizou os critérios do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick.

Em relação à palavra “oficina”, podemos observar sua utilização no resumo da dissertação, mas não dentre as palavras-chave ou no título do trabalho. No decorrer do mesmo, o termo foi utilizado para fazer menção ao grupo experimental desenvolvido pela autora, nomeado “Oficina de Piano”. Excepcionalmente, o termo foi utilizado ao

serem citadas outras duas oficinas (a “Oficina de Multimeios” e a “Oficina de Prática de Performance”) e em momento de explicação acerca da escolha desta palavra para nomear o grupo experimental. Esta informação surge no capítulo 3, quando a autora esclarece que “o termo *Oficina*, escolhido para denominação do grupo, remete ao caráter experimental do trabalho e ao espaço pedagógico alternativo, complementar ao espaço instituído das aulas individuais”. A esta breve explicação foi adicionada uma nota de rodapé, na qual Viegas (2007) comenta:

O termo *Oficina* nos remete às “Oficinas de Música” do ano de 1960 que representavam uma abordagem “nova”, oposta à abordagem “tradicional” de ensino. A *Oficina de Piano* não adota estritamente a abordagem das “Oficinas de Música”, mas comunga valores comuns, como a busca da experimentação e o envolvimento prático com o material musical. Para maiores detalhes sobre “Oficinas de Música” ver FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de Música no Brasil. História e Metodologia*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000 (VIEGAS, 2007, p. 47).

Na sequência, a autora segue com a descrição da experiência realizada, apresentando relatos e análises da mesma e não desenvolvendo, conceitual, histórica e/ou metodologicamente, a ideia de oficina. Este trabalho, portanto, também compõe a primeira categorização proposta nesta tese.

A dissertação de Márcia Pereira Guerra apresenta a trajetória de quatro músicos que integram a banda de rock “Pelos de Cachorro”, todos moradores do Aglomerado da Serra, um conjunto de vilas e favelas em Belo Horizonte. A autora busca compreender como o rock se tornou a forma de expressão eleita por eles, abrangendo discussões acerca da formação de identidade, da discriminação racial em nosso país, bem como pensando relações entre a ideia de centro e periferia. Em relação a estes músicos, Guerra (2007) afirma que:

O fato de serem negros e moradores de favela e optarem em fazer uma música como o rock vem causando reações que fazem com que tenham que explicar e justificar o seu gosto musical tanto no local onde vivem quanto para a sociedade de uma maneira geral. O que se espera de jovens vindos desses contextos é que façam *rap*, *funk*, pagode, ou músicas inspiradas nas raízes africanas ancestrais (GUERRA, 2007, p. 11).

Focalizando estas discussões, a autora organizou o seu trabalho em 4 seções (embora não numeradas), nomeadas, respectivamente, “Apresentações”, “Como um Labirinto”, “Negritude” e “A música da Banda Pelos de Cachorro”. Na primeira delas, Guerra (2007) contextualiza o Aglomerado da Serra e suas 7 vilas, trazendo dados como

o número de habitantes, a renda média familiar da população, dentre outras características do local. A autora discorre também sobre outras favelas, suas estéticas, e abarca os olhares dos músicos da banda “Pelos de Cachorro” acerca da favela em que vivem. Por fim, ainda nesta seção, abrange-se o histórico e algumas características da banda, relatando-se a origem do nome, o processo de formação da mesma, trazendo-se dados sobre os ensaios e processos de composição, assim como informações mais específicas sobre cada músico/integrante. Na segunda seção o gênero rock é focalizado (com discussões acerca de suas características e associações feitas ao gênero). A autora descreve como o interesse pelo rock e pela formação de uma banda surgiu entre os quatro músicos, adentrando, após, discussões sobre o gosto musical. Na terceira seção, ao afirmar que “nas composições dos músicos da banda “Pelos de Cachorro” não se percebe a utilização de elementos estéticos que remetam às raízes negras da música brasileira”, Guerra (2007, p. 79) discute o grau de intencionalidade e de consciência existente nesta escolha. Por fim, na quarta e última seção a autora aborda a produção musical da banda, tratando das vertentes que influenciam os músicos e analisando, mais especificamente, uma das canções da banda: “La Puta Madre Blues”.

Em relação à palavra “oficina” ou à expressão “oficina de música”, pode-se observar que elas não emergem no título, no resumo, nem dentre as palavras-chave do trabalho¹⁹. O termo aparece pouquíssimas vezes no decorrer do texto, sendo utilizado: (1) para fazer menção às oficinas de música do “Programa Arena da Cultura”²⁰; (2) para relatar parte da trajetória da pesquisadora, que conta ter ministrado, em 1981, oficinas de música para crianças da vila Marçola, pertencente ao Aglomerado da Serra; (3) associado a ideia de “locais de negócios”. Esta associação surge em uma das citações diretas feitas pela autora no trabalho, a saber:

Nas favelas, a moradia pode ter um puxadinho para frente ou para trás, dando lugar a uma mercearia, um bar ou um salão de beleza. Multiplicam-se as oficinas, os depósitos de bebidas, lojinhas de roupas, todas intimamente associadas à habitação. São pequenos negócios de origem familiar que se mantêm graças ao mercado local constituído pela própria favela. Na esquina,

¹⁹ Interessante observar que a busca no portal da CAPES remete a este trabalho, embora o mesmo não faça uso do termo procurado em quaisquer das 3 categorias mencionadas: título, resumo e palavras-chave. A palavra oficina aparece somente no corpo do texto e, mesmo assim, o levantamento realizado no portal direcionou-me a este trabalho.

²⁰ Márcia Pereira Guerra foi uma das responsáveis pela condução de entrevistas com estudantes que desejavam integrar estas oficinas. A autora explica, logo na introdução do trabalho, que os músicos da banda “Pelos de Cachorro” fizeram parte deste processo de seleção e foram aprovados. Foi neste período que Guerra (2007) conheceu a banda – e, por isso, menciona as oficinas do Programa Arena da Cultura em seu trabalho.

uma farmácia, em outra, uma padaria. Ali um restaurante. Do outro lado um açougue. É desse modo que os moradores dos espaços populares enfrentam o desemprego, os baixos salários e a discriminação do mercado formal de trabalho (Silva e Barbosa, 2005, p.96). (GUERRA, 2007, p. 22, grifo nosso).

A dissertação não desenvolve a ideia de oficina ou de oficina de música como modalidade pedagógica, fazendo uso dos termos apenas para citar espaços do qual a pesquisadora fez parte ou, ainda, lugares de negócio que surgem nos contextos estudados pela autora. Portanto, o trabalho também adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

A dissertação de mestrado de Graciano Lorenzi buscou investigar processos de composição musical, aliados ao uso da tecnologia de gravação, entre adolescentes participantes de uma oficina de música. Com tais fins, o pesquisador optou pela metodologia da pesquisa-ação, desenvolvendo uma oficina como atividade extracurricular em uma escola da rede municipal de Gravataí (RS). A proposta foi intitulada “Oficina de Composição Musical” e contou com 10 participantes, todos estudantes da 8ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa.

Lorenzi (2007) organizou sua dissertação em 7 capítulos, com a Introdução do trabalho figurando como o primeiro deles (seção na qual o autor delimita o foco e o contexto de sua pesquisa, além dos conceitos básicos utilizados). As Considerações Finais foram consideradas como sexto capítulo, e a seção intitulada “Bônus Track” o sétimo e último (capítulo no qual o CD *Pense Bem* é apresentado, com exposição do encarte e da sinopse das composições). Entre estas seções constam: o capítulo 2, no qual o referencial teórico acerca da composição na educação musical e do uso da tecnologia é abarcado, discutindo-se a concepção de composição na visão de alguns educadores e o papel do registro sonoro; o capítulo 3, em que são descritas as escolhas metodológicas do trabalho, o conceito de pesquisa-ação, o processo de planejamento da “Oficina de Composição Musical”, bem como aspectos referentes à coleta de dados na metodologia escolhida; o capítulo 4, no qual o autor relata a experiência junto aos adolescentes na Oficina, destacando os princípios, as “atividades introdutórias” e o processo coletivo das composições; e o 5 capítulo que, por sua vez, abarca o processo de gravação do CD na Oficina, com a descrição da dinâmica de composição-ensaios-gravação, além da exposição da avaliação feita pelos próprios adolescentes sobre a Oficina.

A palavra oficina não compõe o título ou as palavras-chave da dissertação de Lorenzi (2007), constando apenas no resumo desta. No decorrer do trabalho, o termo é empregado, quase que exclusivamente, no intuito de mencionar a “Oficina de Composição Musical” desenvolvida pelo pesquisador. Apenas na página 24 a palavra “oficinas” emerge sem associação ao campo de pesquisa do autor. Neste caso, o termo é utilizado quando Lorenzi (2007) adentra discussões acerca da composição musical, mencionando que no movimento “música criativa”, criado por John Paynter, a música era vivenciada em “oficinas”. Em continuidade, o autor destaca a técnica denominada por Paynter de “composição empírica” e passa a mencionar especificidades das concepções de composição musical para Paynter, Schafer, Swanwick, dentre outros educadores. Neste trecho, portanto, pode-se observar que o autor cita o termo sem a intenção de tratar do mesmo ou desenvolvê-lo em sua pesquisa, não discutindo o conceito de “oficina”, mas sim as diferentes concepções de “composição”, percorrendo acerca de como esta prática é trabalhada e/ou compreendida na visão dos educadores citados.

Considerando que não houve delimitações e desenvolvimentos conceituais, históricos e/ou metodológicos da ideia de oficina como modalidade pedagógica, sendo a palavra utilizada, majoritariamente, para mencionar o campo de estudo do autor, esta dissertação integra a primeira categorização empregada nesta tese.

A dissertação de Alberto Luis da Cunha²¹ apresenta uma proposta de "Oficina Coral": trata-se da "constituição de um coro didático, que tem por finalidade a preparação de futuros cantores e o treinamento de monitores que auxiliem o regente na realização do repertório coral" (CUNHA, 2000, p. 1). O autor explica que a Oficina Coral é um coro sem agenda de concertos e formado por pessoas sem experiência coral anterior, destacando-a como um espaço de treinamento para que seus integrantes possam, posteriormente, atender às exigências do “coro artístico” (CUNHA, 2000, p. 3). Relata-se, portanto, que o objetivo fundamental da Oficina é o de “preparar o futuro cantor de coro para que tenha condições de acompanhar satisfatoriamente o trabalho do coro artístico” (CUNHA, 2000, p. 19).

Em relação à organização estrutural, a dissertação foi dividida em 4 seções textuais, sendo a primeira delas a Introdução e a última a Conclusão. Os capítulos 2 e 3

²¹ Anteriormente à análise da dissertação deste autor, seria realizada, conforme ordenação proposta, a análise da dissertação de Claudia Ognibene Kiszely. Não foi possível, entretanto, o acesso ao trabalho completo de Kiszely (2001), sendo esta a única pesquisa não analisada nesta seção.

compõem a seção de desenvolvimento do trabalho. O capítulo 2 tem apenas 5 páginas (iniciando na página 12 e terminando na 17) e fora intitulado "Descrição de caso: a ideia da Oficina Coral". Neste, o autor aponta algumas características do contexto da “Oficina Coral”, explicando como funciona a seleção de integrantes, descrevendo a carga horária semanal de ensaios, as atuações dos monitores do coral, a escolha do repertório, dentre outros aspectos. No capítulo 3, chamado "Uma proposta para a prática da oficina coral", o autor descreve, de modo mais específico, o modo como a seleção de integrantes ocorre, os testes realizados nesta, as sugestões de vocalises para estes momentos, etc. Neste capítulo, Cunha (2000) também discorre acerca da preparação dos monitores (descrevendo as atividades das quais estes devem fazer parte) e dos critérios e aspectos que precisam ser observados na seleção do repertório (tais como a duração da obra, o número de vozes, a tessitura, dentre outros). É neste capítulo que o autor apresenta a sua proposta de trabalho para a “Oficina Coral” a partir da seleção de 5 obras.

Em relação à palavra “oficina”, pode-se observar que ela aparece, tanto no título como no resumo do trabalho, associada ao nome do coro, “Oficina Coral”. O autor não apresentou palavras-chave em sua dissertação. No decorrer de todo o trabalho, o termo oficina é utilizado para mencionar a “Oficina Coral” conduzida por Cunha (2000). Observa-se, também, que este fora o termo escolhido pelo autor para designar uma proposta que é “preparatória” e que viabiliza “treinamento” para uma posterior participação em um “coro artístico”. Importante atentar às possíveis conotações da palavra oficina neste contexto, posto que o termo fora utilizado para distinguir um “coro preparatório” de um “coro artístico”. Considerando que este trabalho não adentra aspectos conceituais, históricos e metodológicos das oficinas de música como proposta pedagógica, mas utiliza o termo oficina somente para referir-se a um coro, a dissertação integra os trabalhos do grupo 1 desta tese.

1.2.2.3 Análises das dissertações e teses expostas na Tabela 3

O trabalho de Vitor Hugo Rodrigues Manzke teve como foco a “Oficina de Repertório Musical para Professores – ORMP”, projeto que tem como público-alvo os professores da rede municipal de Pelotas (RS). A Oficina é oferecida pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e conduzida por monitores, todos alunos do curso de

Licenciatura em Música da UFPel. Manzke (2016) investigou como os professores participantes da Oficina se apropriam dos conhecimentos musicais, buscando “compreender as possíveis contribuições do processo de formação continuada na qualificação do trabalho musical desenvolvido por professoras generalistas” (MANZKE, 2016, p. 9). Com tais fins, o pesquisador realizou um estudo de caso, coletando dados por meio de documentos relacionados à Oficina e através de entrevistas com a coordenadora, monitores e professores participantes.

A dissertação foi dividida em 5 seções, com “Introdução” e “Considerações” sendo numeradas, respectivamente, como capítulo 1 e capítulo 5 do trabalho. O segundo capítulo foi direcionado a discussões acerca da formação musical do professor generalista, com uma revisão de literatura que reúne trabalhos das áreas da educação e da educação musical. O terceiro capítulo, por sua vez, abrange os aspectos metodológicos da pesquisa, com a descrição das quatro etapas que foram definidas para o desenvolvimento da mesma. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise dos dados, expondo a perspectiva dos professores, dos monitores, bem como da coordenadora da Oficina de Repertório Musical para Professores.

Durante toda a dissertação, o autor utiliza o termo “oficina” sobretudo para fazer menção à ORMP, seu campo de estudo. As outras utilizações do termo também remetem apenas aos títulos de outros espaços citados pelo autor, todos nomeados com a palavra “oficina”, tais como “oficina de musicalização infantil”, “oficinas de violão”, “oficina de canto coral”, etc. Manzke (2016) não adentra discussões a respeito, não desenvolvendo o conceito de oficina nem caracterizações ou aspectos históricos relacionados ao mesmo. A intenção do autor, assim como de outros pesquisadores anteriormente citados, esteve em analisar uma oficina específica e compreender como esta contribui na formação dos envolvidos – neste caso, professores generalistas. Logo, o trabalho integra a primeira categorização desta tese.

Por fim, ainda em relação à dissertação de Manzke (2016), ressalto a utilização do termo “oficineiro” em momento pontual, quando o autor descreve movimentos em sua trajetória que despertaram nele inquietações e conduziram ao tema de pesquisa em questão. O termo surge na introdução do trabalho, seção em que o autor relata já ter atuado como “oficineiro” na ORMP. Assim como a palavra oficina, o termo não foi desenvolvido, sendo utilizado apenas para mencionar função/cargo ocupado em determinado projeto.

A pesquisa realizada por Uirá Nogueira de Barros Cairo teve como objetivo investigar as interações estabelecidas entre alunos participantes de uma “Oficina de Bateria”, esta oferecida como projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA). Para tal, Cairo (2015) realizou um estudo de caso, inserindo-se por 4 meses como observador participante da Oficina em questão. O pesquisador coletou dados através de filmagens e fotografias, diários de campo, entrevistas, assim como por meio de postagens realizadas em um grupo de rede social criado por um dos estudantes.

A dissertação foi dividida em 7 capítulos, sendo o primeiro e o último, respectivamente, a “Introdução” e as “Considerações Finais” do trabalho. O segundo capítulo apresentou o referencial teórico da pesquisa, com revisão de literatura abrangendo trabalhos que tratam do ensino coletivo de bateria, além de autores que discutem as relações de interação em processos pedagógico-musicais. O capítulo 3 abarcou a metodologia da pesquisa, detalhando procedimentos como a escolha do campo, a opção metodológica por um estudo de caso de abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados. No capítulo 4, intitulado “Práticas Pedagógicas”, o autor descreve sete atividades observadas e apresenta reflexões acerca das interações que nelas ocorreram. No quinto capítulo focaliza-se a aprendizagem musical e a troca de saberes musicais (através de relações de imitação, observação mútua, dentre outras), enquanto no sexto capítulo a ênfase está nas relações sociais construídas entre os participantes da Oficina pesquisada.

A palavra oficina não compõe o título ou as palavras-chave do trabalho, somente o resumo do mesmo. Neste, ela surge para designar o campo de estudo do autor, a “Oficina de Bateria do Projeto de Extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia” (MANZKE, 2016 p. 8). O termo aparece no decorrer do texto somente com intuito de fazer referência a esta e a outras oficinas oferecidas pela UFBA, não sendo aprofundado pelo autor. Nas referências bibliográficas da dissertação, o termo aparece no título de um dos trabalhos listados, a tese de Paulo David Amorim Braga, intitulada “Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de Música”²². Considerando, portanto, o não desenvolvimento da ideia de oficina nesta dissertação, o trabalho também adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

²² Esta tese consta dentre os trabalhos localizados através do levantamento bibliográfico realizado e será analisada adiante, ainda nesta seção.

A pesquisa de Cinthia Ruivo da Silva teve como objetivo principal discutir como ocorre a prática colaborativa dentre alunos de piano da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A autora focalizou reflexões acerca do pianista colaborador, suas funções e habilidades musicais, pensando mais especificamente a habilidade de leitura à primeira vista. Logo na introdução do trabalho, Silva (2015) salienta a escolha pelo termo “pianista colaborador” em vez de “pianista correpetidor”, citando autores que entendem que se “colabora” com a execução musical à medida em que se acompanha outro instrumentista. A pesquisadora desenvolveu uma “Oficina de Piano Colaborativo” na UDESC, formada por 5 alunos de piano – graduandos em música na instituição – que aceitaram participar da proposta. Através desta, analisou como se dá a prática colaborativa dentre estudantes de piano do curso.

Silva (2015) estruturou seu trabalho em 3 capítulos. O primeiro capítulo abarcou um referencial teórico que amparou discussões acerca do “pianista colaborador”, pensando-se este termo, as funções deste profissional, as habilidades necessárias a este, situações desafiadoras em suas trajetórias, dentre outras questões. A segunda seção, intitulada “O bacharelado em piano na UDESC”, contém apenas 3 páginas, nas quais a autora traz informações sobre a grade curricular do bacharelado em piano da UDESC, assim como dados de um trabalho de conclusão de curso, realizado por outra pesquisadora, sobre alunos e egressos da instituição. Por fim, no terceiro e último capítulo (que segue da página 39 até a página 145) são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, o relato da oficina realizada e as entrevistas com os alunos participantes.

O termo oficina não consta no título ou dentre as palavras-chave do trabalho, apenas no resumo do mesmo. Tanto neste, como no decorrer de todo o texto, a palavra “oficina” é utilizada pela autora para referir-se à “Oficina de Piano Colaborativo” por ela desenvolvida e ministrada. Considerando que aspectos metodológicos, conceituais e históricos acerca do termo não foram desenvolvidos, não tendo sido esta a intenção de Silva (2015), sua dissertação também adentra a primeira categorização desta tese.

Aaron Roberto de Mello Lopes, por meio de sua tese de doutorado, investigou a importância do pagode baiano no processo de construção de identidades musicais de crianças. O pesquisador focalizou um grupo de crianças moradoras do bairro Engenho Velho de Brotas, na Bahia, estudantes do Espaço Cultural Pierre Verger (instituição do terceiro setor que desenvolve projetos de arte-educação e atende moradores de

Salvador). A metodologia de sua pesquisa esteve embasada “nas teorias e técnicas de pesquisa da etnomusicologia participativa e da pesquisa-ação” (LOPES, 2015, p. 9), com pesquisa de campo realizada a partir da condução da “Oficina Banda do Espaço Cultural Pierre Verger”. O pesquisador afirma que o pagode baiano demonstrou ser “um gênero de verdadeira paixão do grupo pesquisado” (LOPES, 2015, p. 16) e que, ao tratar do universo musical destes alunos, percebeu “o quanto as questões de classe, raça, gênero, violência social e pertencimento comunitário são importantes na construção desse universo e o quanto a música popular baiana (em especial o pagode) é forte na construção das identidades individuais e coletivas dos sujeitos retratados nesse estudo” (LOPES, 2015, p. 17).

A tese está organizada, estruturalmente, em 4 capítulos. O primeiro capítulo focalizou contextualizações do local em que a pesquisa fora desenvolvida e dos sujeitos investigados, abarcando aspectos referentes ao Bairro Engenho Velho de Brotas e, mais especificamente, ao Espaço Cultural Pierre Verger (tratando-se, brevemente, da oficina ministrada pelo pesquisador naquele espaço). O capítulo 2, intitulado “Epistemologias da Pesquisa e Temas Transversais”, é voltado a discussões de conceitos e temas que o autor considera fundamentais à pesquisa, tais como “infância”, “violência”, “sexualidade” e “gênero”. O terceiro capítulo trata do pagode baiano, traçando aspectos relacionados à sua origem, influências, ramificações estilísticas, dentre outros. O quarto e último capítulo fora direcionado à apresentação do trabalho etnográfico, com descrição da “oficina de banda musical” conduzida pelo pesquisador e indicação das músicas e atividades trabalhadas.

A palavra “oficina” não consta no título ou dentre as palavras-chave desta tese, apenas no resumo. Neste, ela aparece ao serem mencionados os alunos da “oficina Banda do Espaço Cultural Pierre Verger”, participantes da pesquisa de Lopes (2015, p. 9). O termo “oficina” emerge, durante toda a tese, para fazer menção à oficina conduzida pelo pesquisador e a outras oficinas de artes desenvolvidas na mesma instituição (Pierre Verger). Importante salientar que o autor menciona que “o objetivo da oficina não foi o de ensinar música ou instrumentos, mas criar uma banda de música a partir de alunos interessados” (LOPES, 2015, p. 177-178). Em alguns momentos do trabalho, inclusive, ele refere-se ao grupo da oficina como “a banda” do Espaço Cultural. A partir da leitura da tese, observa-se que o autor não teve a intenção de abordar aspectos caracterizadores e conceituais de uma oficina como espaço

educacional em música, nem aspectos históricos acerca desta modalidade pedagógica. Assim sendo, sua pesquisa figura, também, dentre aquelas que compõem a primeira categorização.

O trabalho de Frederico Meireles Dantas discute a importância das bandas filarmônicas a partir da dimensão do compor (DANTAS, 2015, p. 6). O autor assume uma linha autobiográfica na tese e relata suas vivências em bandas filarmônicas e as influências destas em sua trajetória, procurando contribuir com renovações de natureza composicional para esta formação instrumental (DANTAS, 2015, p. 16). Pesquisa-se, então, a poética musical de bandas filarmônicas, identificando-se diferentes estilos de composição, elencando-se categorias da dimensão do compor para banda e pensando-se novas obras para estas formações.

A tese foi organizada em 4 capítulos. O capítulo 1, intitulado “Os repertórios tradicionais e a prática do compor”, abrange um histórico da música de banda, com tópico específico sobre a música de banda no Brasil. A seção também inclui reflexões sobre a prática de composição e instrumentação em bandas, bem como a respeito dos estilos de música para esta formação e de aspectos da escrita musical. No capítulo 2 o autor focaliza duas filarmônicas que tiveram influência em sua trajetória (a “Banda de Caetité” e a “Banda 21 de abril”), além da Oficina Frevos e Dobrados, abrangendo aspectos históricos, ações da Oficina, dentre outros pontos. O capítulo 3, conforme título que fora designado, é direcionado às “Categorias da dimensão do compor”, com apresentação e análise de categorias como “movimento”, “ímpeto”, “re-texturização”, “repetição”, dentre outras que influenciam o ato de compor nas bandas filarmônicas. Por fim, o quarto capítulo volta-se às conclusões do trabalho, seção na qual o autor apresenta obras compostas a partir das categorias elencadas.

A palavra oficina não consta no título ou dentre as palavras-chave da tese de Dantas (2015), aparecendo apenas no resumo, quando o autor menciona a “Oficina de Frevos e Dobrados”. Esta Oficina, entretanto, trata-se de uma banda filarmônica criada em 1982. O autor informa-nos que:

A Oficina de Frevos e Dobrados originou-se de um grupo organizado para tocar no II Festival de Música Instrumental da Bahia [...] A formação original contou com Tuzé de Abreu, flauta; Rafael dos Santos (Ratinho), sax alto; Ery Oliveira, saxofone tenor; Juracy Bemol, trompete; Gerson Barbosa, trombone e Antônio Oliveira, tuba (DANTAS, 2015, p. 111).

No decorrer da tese, a palavra oficina aparece, sobretudo, para fazer referência a esta banda, conforme pode-se observar em alguns trechos selecionados:

A primeira ação de criar uma banda de música depois da Oficina de Frevos e Dobrados [...] (DANTAS, 2015, p. 121).

Em 1982, ano em que surgiu a Oficina de Frevos e Dobrados, palavras como “filarmônica” e “mestre” estavam em pleno desuso. A maioria das bandas de música dos estados brasileiros, tendo São Paulo à frente, já tinha renunciado a ser definida por esses termos, adotando banda civil ou banda musical no lugar do termo (DANTAS, 2015, p. 115).

Esse texto foi declamado quando a Oficina de Frevos e Dobrados comemorou 25 anos no dia 20 de dezembro de 2007, com um concerto no teatro do Sesc-Senac Pelourinho, às 20 horas, onde se apresentaram também outras filarmônicas (DANTAS, 2015, p. 120).

A fase do Pelourinho, onde a banda se encheu de rostos adolescentes e evangélicos; as fases em que, ao servir de abrigo a músicos de filarmônica migrados para Salvador, a Oficina pouco se diferenciava, na aparência humana, a qualquer banda do interior (DANTAS, 2015, p. 113).

Assim como na última citação apresentada, pôde-se observar que a palavra oficina foi substituída pela palavra “banda” também em outros momentos do trabalho, tendo em vista que “oficina” compõe o título da banda filarmônica citada pelo autor. Em outros momentos, ainda que mais raros, o termo fora utilizado para fazer menção a outras oficinas coordenadas pelo pesquisador, ao nome de alguns trabalhos realizados (tais como o lançamento do CD *Oficina de Frevos e Dobrados 15 anos* e a apresentação do trabalho “Oficina toca Fred Dantas”, execução realizada pela Sociedade Musical Oficina de Frevos e Dobrados) e a uma oficina de *lutheria*.

A tese de Dantas (2015) não adentra conceitualmente a ideia de oficina como modalidade pedagógica, nem aprofunda aspectos a ela relacionados. Considerando que o termo fora citado, majoritariamente, em menções à banda que este músico e pesquisador integra, o trabalho foi incluído na primeira categorização da presente tese.

A dissertação de Fábio Alves do Carmo investigou processos de ensino e aprendizagem do violonista de sete cordas, focalizando discussões acerca das diferentes maneiras e ambientes em que tais processos ocorrem, pensando-se a aprendizagem formal e informal. Carmo (2015) levantou dados por meio de análise bibliográfica, da realização de entrevistas com nove violonistas e da observação participativa em duas disciplinas, a saber: “Tópicos Especiais: Violão de 7 Cordas” (ministrada pelo professor

Marcello Gonçalves) e “Oficina de Choro” (ministrada pelo professor Sérgio Álvares). Ambas foram oferecidas como disciplinas eletivas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O trabalho foi organizado em 6 capítulos, sendo o primeiro a “Introdução” (na qual o autor apresenta elementos como o tema e os objetivos de pesquisa, as questões norteadoras, a justificativa do trabalho e o referencial teórico) e o sexto capítulo as “Considerações Finais”. O capítulo 2 traz uma revisão de literatura que abrange aspectos do violão de 7 cordas e da aprendizagem instrumental, pensando-se o aprendizado formal e o informal. No capítulo 3 detalha-se a metodologia do trabalho, com a classificação da pesquisa em relação à sua natureza, abordagem, objetivos e procedimentos técnicos, além de serem apresentados os instrumentos de coleta de dados empregados. No Capítulo 4 o autor faz uma análise dos dados levantados, cruzando as informações obtidas por meio de entrevistas com as bibliografias pesquisadas e expostas na revisão de literatura. No quinto capítulo, intitulado “Propostas e abordagens pedagógicas”, Carmo (2015) apresenta relatos e reflexões oriundas das observações feitas por ele nas duas disciplinas mencionadas, ambas no contexto universitário.

São poucas as menções ao termo “oficina” na dissertação do autor. Primeiramente, o termo emerge no resumo do trabalho ao se fazer menção ao nome de uma das disciplinas que Carmo (2015) observou durante a pesquisa, intitulada “Oficina de Choro”. Já no capítulo 2, ao falar sobre o músico Rogério Caetano, o autor afirma que este “tem ocupado lugar de destaque nos últimos anos, justificado pelo grande número de gravações que tem participado, além das oficinas sobre o violão de 7 cordas que tem ministrado por todo o Brasil” (CARMO, 2015, p. 38). O termo surge, portanto, apenas para informar as diferentes atividades que o músico vem desenvolvendo, ressaltando sua trajetória. Do mesmo modo, a palavra oficina é utilizada ao ser mencionada a experiência de Marcello Gonçalves, músico que, segundo o autor, ministra oficinas tanto no Brasil como fora do país (CARMO, 2015, p. 114). Por fim, nos outros momentos em que a palavra é citada no decorrer do texto, ela foi utilizada apenas para apontar o título da disciplina observada pelo pesquisador.

Considerando, portanto, que a ideia de oficina não foi desenvolvida pelo autor, esta dissertação integra a primeira categorização da tese. Ademais, faz-se interessante ressaltar um dado observado através da leitura deste trabalho: o termo oficina apareceu

como título de uma disciplina da grade curricular universitária. Carmo (2015) menciona:

No Brasil, Álvares (2011) tem sido responsável por trazer esta abordagem para o ensino superior. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro iniciou em 2009 a disciplina Oficina de Choro, oferecida no nível da graduação e, em 2011, o mesmo expandiu a oferta aos alunos da pós-graduação. Ambas são lecionadas como tópicos especiais, disciplinas de caráter eletivo à grade curricular (CARMO, 2015, p. 119, grifo nosso).

No capítulo 3 da presente tese serão erguidas considerações a respeito, discutindo-se o caráter não disciplinar da oficina como modalidade pedagógica e a “incompatibilidade” da oficina, em sua potência, com a escolarização e suas exigências. Neste sentido, diferencia-se o caráter de uma disciplina universitária do caráter de uma oficina: embora ambas possam ser entrecruzadas – com propostas de Oficina / Oficinas de Música sendo desenvolvidas dentro de disciplinas – considero importante a compreensão de suas diferenças e da potência da Oficina como proposta não disciplinar.

A dissertação de André Becker Denovaro teve como objetivo principal “verificar transformações em improvisações instrumentais no gênero ijexá a partir da aplicação de atividades com suas células rítmicas básicas” (DENOVARO, 2014, p. 9). Desejando investigar possíveis diferenças em improvisações musicais realizadas antes e após um trabalho que associou o ritmo ijexá ao aprendizado cinestésico, o autor optou pela metodologia da pesquisa-ação. A “Oficina de Dinâmicas Rítmicas” (ODR) foi criada pelo pesquisador, intentando proporcionar as participantes maior intimidade com ritmos do ijexá. A Oficina foi realizada com uma turma da disciplina improvisação pertencente ao curso de graduação em Música Popular da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O pesquisador informa que as aulas e improvisações executadas foram gravadas, possibilitando que uma banca avaliasse tais gravações e observasse diferenças nas improvisações realizadas anteriormente e após as atividades da Oficina. Os resultados do trabalho demonstram “que houve crescimento na coerência da aplicação dos ritmos do ijexá pelos participantes nas suas improvisações, o que não aconteceu nos aspectos da fluência e construção rítmicas” (DENOVARO, 2014, p. 9).

O trabalho foi dividido em 4 capítulos: o primeiro consiste em uma revisão de literatura, abarcando discussões a respeito da improvisação (pensando seu conceito e sua importância na formação de músicos), da cinestesia (tratando da associação da improvisação a movimentos corporais) e do ijexá (traçando aspectos históricos,

características deste ritmo afro-brasileiro, dentre outros pontos); o segundo capítulo, por sua vez, abrange a metodologia de pesquisa, detalhando-se a opção pela pesquisa-ação, os instrumentos de coleta de dados e o modo como a análise destes ocorreria; o capítulo 3 trouxe uma descrição das atividades desenvolvidas na “Oficina de Dinâmicas Rítmicas” (ODR); por fim, o quarto capítulo foi direcionado à análise dos dados, feita a partir das gravações audiovisuais realizadas pelo pesquisador.

Em relação ao termo “oficina”, pode-se observar que este não compõe o título ou as palavras-chave do trabalho, apenas o resumo. Tanto no resumo como no decorrer de todo o texto, a palavra emerge apenas quando o autor se refere à “Oficina de Dinâmicas Rítmicas - ODR”, proposta desenvolvida por ele durante a pesquisa. Não houve quaisquer menções ao termo que direcionassem a outro significado.

Pode-se observar também, já no capítulo 3 da tese de Denovaro (2014), que “oficina” e “curso” foram termos utilizados como sinônimos. Em determinado momento, o autor refere-se à “oficina” que fora desenvolvida, mas especifica pontos do “curso”.

Esta oficina consiste em um processo didático para improvisação sobre um dado ritmo ou gênero. O ritmo ijexá foi o escolhido para o curso [...] A cada três aulas, tivemos um empreendimento que possibilitou aos instrumentistas apreciar o trabalho desenvolvido pelo grupo. Assim, o curso se constitui da seguinte maneira [...] (DENOVARO, 2014, p. 33-34, grifo nosso).

Assim como outros trabalhos analisados, esta dissertação evidencia a utilização de termos que são tidos como similares à ideia de “oficina”. Considerações a respeito serão tecidas adiante, no capítulo 3 desta tese. Por fim, posto que não houve qualquer aprofundamento conceitual em relação a ideia de oficina no trabalho de Denovaro (2014), sua dissertação também integra a primeira categorização proposta na tese.

A pesquisa de Josefa Eliane Ribeiro Mendes atenta para as atividades educativas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, investigando como ocorre o ensino de música em duas escolas do estado da Paraíba. Mais especificamente, a autora focalizou práticas educativas realizadas em oficinas de canto coral nestas escolas – instituições chamadas, no decorrer do trabalho, de escola A e escola B. Metodologicamente, Mendes (2013) realizou um estudo multicaso, coletando dados por meio de observações das práticas pedagógico-musicais e de entrevistas.

A autora organizou a dissertação em 5 capítulos. O capítulo 1 abrange especificidades acerca do Programa Mais Educação, com informações acerca de seu

surgimento, institucionalização e regulamentação, discutindo-se a implantação deste no âmbito nacional e na Paraíba. Para além, Mendes (2013) desenvolve, ainda nesta seção, reflexões a respeito da concepção de educação integral no Programa. O capítulo 2, por sua vez, fora direcionado a discussões sobre o canto coral, abrangendo um histórico desta modalidade. Nesta seção discute-se, também, o canto coral no processo socioeducativo e no Programa Mais Educação. Os capítulos 3 e 4 voltam-se, respectivamente, a descrever as práticas musicais realizadas nas escolas focalizadas e nas cidades das quais estas fazem parte, abrangendo contextualizações acerca dos movimentos musicais e culturais na cidade de Conde e de João Pessoa. Por fim, o quinto e último capítulo discute as práticas musicais das escolas A e B, correlacionando-as com estudos sobre a temática.

A palavra “oficina” emerge no resumo do trabalho, não constando dentre as palavras-chave ou no título da dissertação. No decorrer de todo o texto, ela é utilizada para fazer menção a diferentes oficinas que são oferecidas através do Programa Mais Educação – tanto às oficinas de canto coral observadas pela pesquisadora, como a outras oficinas de música e oficinas de outras áreas. Não houve um aprofundamento do conceito de oficina como modalidade pedagógica (com abordagem de aspectos históricos e metodológicos), não tendo sido este um dos objetivos da autora. Portanto, o trabalho integra a primeira categorização proposta na presente tese.

Faz-se interessante ressaltar que já dentre os apêndices do trabalho de Mendes (2013), mais especificamente no apêndice F (que constitui a última página da dissertação), é apresentado um dos roteiros de entrevista utilizado pela pesquisadora, no qual consta a seguinte questão: “As aulas são organizadas no formato de curso ou de oficinas?” (MENDES, 2013, p. 112). A palavra oficina aparece, nesta pergunta, relacionada a ideia de um “formato”, de uma “forma” que, à sua maneira, pode conduzir o modo como serão desenvolvidas as aulas; a ideia de curso, por sua vez, é mencionada pela pesquisadora como outra categoria, não como sinônimo da modalidade oficina (como pôde-se observar em trabalhos anteriormente analisados). Embora esta discussão não tenha sido foco da autora (que apenas listou, na última página de seu trabalho, as 13 questões elaboradas para a entrevista com os coordenadores do Núcleo de Cultura de Conde), destaco este ponto tendo em vista as considerações que serão tecidas no capítulo 3 desta tese em relação às especificidades de um “formato oficina” (que, também a meu ver, difere-se de um “formato curso”).

Por fim, ressalto ainda o aparecimento do termo “oficineiro(s)” em dois momentos do trabalho: (1) no quadro que expõe os recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Mais Educação na Paraíba, com especificação dos gastos com serviços/materiais, “ressarcimento de monitores/oficineiros”, dentre outros; (2) na exposição de uma das falas de um monitor entrevistado pela pesquisadora. Mendes (2013, p. 86) aponta: “o Monitor B deixa claro a sua opinião sobre como funciona essa e outras questões do programa na Escola B quando fala: Como eu ia falando, ter um pouco mais de atenção para esse projeto e melhorar a qualidade dos oficinairos e incentivá-los com uma melhor remuneração”. O termo, entretanto, também não é desenvolvido pela autora, emergindo somente para designar a função daqueles que ministram as oficinas – e aparecendo ao lado do termo “monitores” no quadro citado.

A dissertação de Wania Lima da Rocha atenta às práticas musicais desenvolvidas em uma unidade feminina que recebe adolescentes em conflito com a lei. Analisando as ações e características deste espaço, Rocha (2013) focaliza o trabalho realizado por um grupo de professores que se volta ao ensino da cultura africana e afro-brasileira. Para tal, a pesquisadora realiza um estudo de caso, coletando dados por meio de observações, registros de atividades desenvolvidas no espaço e entrevistas. O estudo atenta ao valor simbólico da música, buscando demonstrar “o impacto sofrido por algumas categorias de espectadores, professores e alunas ao manterem contato com elementos de reflexão e valorização da cultura musical brasileira, em especial a afro-brasileira e suas variáveis” (ROCHA, 2013, p. 6).

A autora organizou sua dissertação em 4 capítulos. O primeiro capítulo abarca uma revisão de literatura, tratando das especificidades do espaço socioeducativo e da música (e suas representações) neste local. A segunda seção é direcionada às questões metodológicas da pesquisa, abrangendo também as entrevistas realizadas pela pesquisadora (com a exposição das questões elaboradas e dos comentários/respostas desenvolvidas pelos entrevistados). O capítulo 3, intitulado “Música, Identidade e Inclusão Social”, adentra discussões a respeito dos espaços de internação e seus aportes culturais, dos sistemas de privilégio e das práticas punitivas, além de expor algumas falas e situações observadas pela pesquisadora, pensando-se acerca da música como geradora de vínculos entre os adolescentes. Por fim, no capítulo 4 a autora discorre acerca das aulas de música na unidade feminina observada, analisando como as ações

realizadas alteram a valoração da cultura afro-brasileira e influem no comportamento dos sujeitos focalizados na pesquisa.

Nesta dissertação, a palavra oficina emerge, majoritariamente, em menções a “oficina de percussão” observada por Rocha (2013). Ademais, surge ao serem citadas diferentes oficinas desenvolvidas no espaço pesquisado – tais como oficinas de artesanato, oficina de serigrafia, dentre outras – bem como ao ser mencionada a “organização de oficinas pedagógicas” como uma das estratégias do projeto “Educando com consciência negra”. A autora não intentou aprofundar a ideia de oficina como modalidade pedagógica, com caracterizações e apontamentos históricos em relação a esta abordagem, mas sim analisar e debater a respeito das práticas musicais realizadas na unidade socioeducativa em questão. Portanto, assim como outros trabalhos, esta dissertação adentra a primeira categorização da presente tese.

O trabalho de Michel Charles Nunes Félix buscou investigar características do processo pedagógico-musical em oficinas do Programa Mais Educação, focalizando oficinas de banda fanfarra em duas escolas estaduais localizadas na cidade de Cabedelo (PB). Abarcando discussões acerca das concepções de educação integral, do Programa Mais Educação, bem como das bandas musicais enquanto proporcionadoras de aprendizagens musicais em nosso país, o autor definiu como objetivo geral da pesquisa “conhecer e analisar como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem em cada oficina de banda fanfarra investigada” (FÉLIX, 2013. p. 14). Com tais fins, realizou-se um estudo de caso múltiplo, coletando-se dados por meio de observações nos campos escolhidos e de entrevistas.

A dissertação foi organizada em 4 capítulos: o primeiro discute concepções de educação integral, trazendo experiências de educação integral no Brasil e relatando como esta é compreendida no Programa Mais Educação; o segundo capítulo, intitulado “Aprendizagem musical em Bandas”, trata das funções educativas das bandas, das características da aprendizagem neste contexto e, por fim, das oficinas de banda fanfarra no Programa em questão; por fim, tanto o capítulo 3 como o capítulo 4 voltam-se às análises dos casos investigados, sendo a terceira seção destinada à “Escola A” (com informações sobre a escola e a operacionalização do Programa Mais Educação nesta, além da descrição do processo pedagógico-musical na oficina de banda fanfarra desta instituição) e a quarta seção direcionada à “Escola B” (abarcando, também, dados sobre

a escola, a operacionalização do Programa e a descrição do processo de ensino e aprendizagem na oficina de banda fanfarra desta instituição).

O termo “oficinas” compõe o título da dissertação (associado à expressão “oficinas de banda fanfarra”) assim como o resumo, mas não adentra as palavras-chave do trabalho. No decorrer de todo o texto, a palavra aparece associada ao título de diferentes oficinas do Programa Mais Educação (fazendo referência às oficinas de banda fanfarra observadas pelo pesquisador, assim como a oficinas de rádio escolar, oficinas de canto coral, oficinas de *Hip Hop*, dentre outras). O termo também surge ao serem mencionadas as “oficinas da FUNARTE”, tendo em vista que um dos monitores do Programa havia participado destas e agregado tal experiência ao seu currículo. Inclusive nas referências bibliográficas da dissertação, em que a palavra “oficina” aparece 3 vezes, o termo também consta integrado ao título de oficinas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação.

A intenção do autor, como se pôde observar, foi de analisar processos pedagógico-musicais associados à banda de fanfarra e ao Programa Mais Educação. Os dois campos escolhidos e observados por Félix (2013) carregam consigo o título de “oficina” e, conseqüentemente, o termo adentrou a dissertação. Entretanto, não consistiu dentre os objetivos do autor um aprofundamento conceitual relacionado à ideia de oficina, com desenvolvimento textual acerca de aspectos históricos e metodológicos desta abordagem. Portanto, este trabalho compõe a primeira categorização desta tese. Por fim, vale ressaltar que o termo *oficineiro*, assim como na pesquisa de Mendes (2013), emergiu na dissertação de Félix (2013) apenas para fazer referência aos monitores do Programa Mais Educação.

O trabalho de Marcos Campello Rodrigues Pereira de Figueiredo teve como objeto de estudo a música mista, investigando “as formas de interação entre o intérprete humano e a parte eletrônica, geralmente representada pela figura do computador, na música mista com eletrônica ao vivo” (FIGUEIREDO, 2009, p. 3). A análise desta dissertação, entretanto, não será exposta na presente tese, tendo em vista que o autor não fez uso da palavra “oficina” no decorrer de todo o seu trabalho²³. Algumas reflexões acerca da pesquisa em catálogos, entretanto, fazem-se necessárias, indicando a importância de atentarmos não apenas aos dados gerados em primeira instância (listagem que emerge após o processo inicial de busca e refinamento/filtros), mas ao

²³ O termo não aparece no título, no resumo ou dentre as palavras-chave da dissertação. Também não consta em quaisquer outras partes do trabalho.

trabalho como um todo (com acesso ao texto completo). Neste caso em específico, o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (com o uso da palavra “oficina” e dos filtros “Linguística, Letra e Artes”, como grande área do conhecimento, e “Música”, como área do conhecimento) parece ter direcionado, erroneamente, para esta dissertação – que, inclusive, ocupa o primeiro lugar da listagem gerada pelo sistema de busca. Faz-se importante lembrar que as informações do trabalho são fornecidas à CAPES pelos programas de pós-graduação. Não há como investigar, via *site*, quais palavras/dados foram cadastrados pelo programa de pós-graduação do qual Figueiredo (2009) fez parte. Consequentemente, não é possível saber se o equívoco ocorreu no momento de cadastro de seu trabalho (com a palavra “oficina” sendo adicionada dentre as informações da dissertação) ou se o sistema que está apresentando falhas na localização de algumas pesquisas. De todo modo, considerando que esta dissertação não apresenta quaisquer menções ao termo “oficina”, não representando a busca realizada, a análise do trabalho não será desenvolvida nesta tese.

A tese de doutorado de Paulo David Amorim Braga objetivou “analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados durante um curso de violão mediado por computador, a Oficina de Violão a Distância” (BRAGA, 2009, p. 6, grifo nosso). Ao analisar pesquisas que apontam importantes características de uma construção social *online* para uma efetiva produção de conhecimento, o autor elegeu quatro categorias de análise (quatro “elementos de interação”, conforme nomeação sugerida por ele próprio), a saber: (1) “facilidade de expressão”; (2) “inclusão”; (3) “senso de solidariedade”; (4) “síntese de vários pontos de vista”. Braga (2009) opta pela realização de uma pesquisa-ação, desenvolvendo uma Oficina de Violão a Distância.

O autor dividiu seu trabalho em quatro capítulos, sendo o último as “Considerações finais” (no qual fez uma síntese dos resultados obtidos). Na primeira seção, Braga (2009) expõe a gênese do problema de pesquisa, relatando experiência anterior na Oficina de Violão da UFBA e parcerias cruciais para efetivação da pesquisa-ação. É também neste capítulo que o autor apresenta o referencial teórico de seu trabalho e discute a educação na era da *cibercultura*, as novas tecnologias, os modelos de curso a distância e os desafios que esta modalidade encontra, além de escrever a respeito das aulas coletivas de instrumento medidas pelo computador. O segundo capítulo, por sua vez, é direcionado aos aspectos metodológicos do trabalho,

detalhando-se escolhas e processos que integraram as três etapas da pesquisa-ação (intituladas “planejamento”, “implementação” e “avaliação”). Por fim, o capítulo 3 abarca reflexões acerca de como se desenvolvem os padrões de interação na Oficina de Violão criada, analisando-se as aulas (em videoconferências) e as interações via fórum (ambiente *online* que fora disponibilizado para fins diversos, tais como avisos sobre as datas das videoconferências, compartilhamento de decisões relacionadas ao repertório, como espaço de debate entre os participantes da Oficina, etc.).

A palavra oficina compõe o título do trabalho, integrando a expressão “Oficina de Violão”, e o resumo do mesmo, no qual aparece associada à expressão “Oficina de Violão a Distância”. A tese não apresentou a exposição de quaisquer palavras-chave. No decorrer do texto, o termo oficina aparece associado à “Oficina de Violão a Distância” desenvolvida pelo pesquisador ou à “Oficina de Violão da UFBA”, que fora a “base” para a criação da oficina a distância. Excepcionalmente, a palavra surge em menção ao grupo gospel “Oficina G3”, tendo em vista que um dos alunos participantes da pesquisa executou uma canção composta por este grupo durante uma das entrevistas. O conceito de oficina como ação educacional não foi desenvolvido pelo autor. Portanto, este trabalho também adentra a primeira categorização proposta na presente tese.

Por fim, chame-me a atenção as diversas vezes em que o termo “oficina” fora substituído por “curso” na pesquisa de Braga (2009), não havendo explicações do porquê destas alterações durante o trabalho. É possível observar que, em alguns momentos, a “Oficina de Violão a Distância” é considerada como parte integrante do “Curso de Extensão da UFBA”. Entretanto, em diversos outros trechos, a palavra curso é mesmo utilizada como sinônimo de oficina, ou, ainda, empregada em expressões “mescladas”, que agrupam as ideias de curso e oficina (tais como “o curso da oficina” e “cursos presenciais da oficina”), conforme pode-se observar nas citações expostas abaixo:

Como parte das atividades regulares, havia reuniões periódicas dos professores da Oficina, nas quais escutei muitos relatos sobre a necessidade de adaptar o curso da Oficina de Violão à realidade contemporânea (BRAGA, 2009, p. 15, grifo nosso).

Além do mais, esse material didático ou um curso a distância poderiam ajudar a melhorar os próprios cursos presenciais da Oficina (BRAGA, 2009, p. 17, grifo nosso).

Ao chegar a Mossoró, expus a idéia do projeto a um colega [...] que já conhecia e aplicava a metodologia de ensino coletivo de violão, inclusive

com o mesmo material didático adotado na Oficina de Violão da UFBA. Logo de início, ele se mostrou extremamente receptivo à idéia de nos apoiar no projeto do curso mediado por computador [referindo-se à Oficina de Violão a Distância] (BRAGA, 2009, p. 18, grifo nosso).

O curso da Oficina de Violão da UFBA, alvo do presente estudo e de adaptação para a modalidade a distância [...] (BRAGA, 2009, p. 40, grifo nosso).

A escolha por esse enfoque colaborativo foi determinada sobretudo pela própria filosofia da Oficina de Violão da UFBA, na qual nos baseamos ao criar a versão a distância do curso (BRAGA, 2009, p. 57, grifo nosso).

A base do conteúdo escolhido foi a mesma da Oficina de Violão da UFBA, mais especificamente da Oficina I, que se trata de um curso direcionado justamente para o mesmo tipo de perfil dos alunos da Oficina a Distância que planejávamos criar (BRAGA, 2009, p. 68, grifo nosso).

O curso estava programado para quinze semanas de duração [referindo-se à Oficina de Violão a Distância] (BRAGA, 2009, p. 84, grifo nosso).

Nesse tópico, relatamos sinteticamente como se desenrolou o curso Oficina de Violão a Distância (BRAGA, 2009, p. 97, grifo nosso).

Em trecho ainda não mencionado, Braga (2009, p. 17) comenta que a oferta de um “curso de violão *mediado por computador*” poderia ampliar “o espectro de atividades da Oficina de Violão”. Na expressão em itálico, o autor adiciona uma nota de rodapé explicativa, comentando o fato da Oficina de Violão a Distância ser chamada, também, de “curso mediado por computador”:

Nesse trabalho, identificamos muitas vezes a Oficina de Violão a Distância pela expressão *curso mediado por computador*, pois apesar de o curso não ser totalmente mediado por computador, a maioria das atividades foram realizadas através desse meio (vídeo conferências e lista de discussão). (BRAGA, 2009, p. 17, grifo nosso).

Interessante observar que a explicação que fora feita pelo pesquisador não se refere ao porquê do uso dos dois termos (curso e oficina) para a designação da ação pedagógica desenvolvida, tratando-se, contudo, de uma nota de esclarecimento relacionada ao uso da expressão “mediado”. O trabalho de Braga (2009), portanto, assim como outros analisados, permite reflexões relacionadas ao modo como o termo oficina vem sendo utilizado, principalmente no que diz respeito à associação do termo / relação de similaridade com a palavra como “curso” – que, *a priori*, designaria ações pedagógicas diferenciadas da ideia de oficina.

A pesquisa realizada por Flávia Maria Chiara Candusso de Santana propôs relacionar a capoeira angola, os valores civilizatórios afro-brasileiros e a educação musical, investigando de que forma estes valores se fazem presentes em aulas de capoeira angola. Para tal, a autora realizou um estudo de caso focalizando o ensino e aprendizagem musical no projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”, oferecido pelo “Esportivo de Capoeira Angola – Academia João Pequeno de Pastinha”, coordenado pelo Mestre Faísca (Luís Roberto Ricardo). As ferramentas de coletas de dados empregadas foram a observação participante, o diário de campo, gravações audiovisuais, fotografias e entrevistas.

A autora organizou a tese em 7 capítulos. No primeiro, Santana (2009) situa seu lugar de fala, relatando sua trajetória e as motivações para a pesquisa, assim como apresenta os objetivos do trabalho, a justificava do mesmo e alguns dados sobre o campo pesquisado. A segunda seção, intitulada “Pontos de partida teóricos”, expõe o referencial que embasa o trabalho, discutindo-se saberes locais, o contexto da tradição oral e as relações entre formal, não formal e informal. Ainda neste capítulo são conceituados valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como circularidade, corporeidade, oralidade, memória, religiosidade, dentre outros. O capítulo 3 foi direcionado à capoeira angola, abrangendo aspectos históricos, ritualísticos, musicais e a descrição de como ocorre a transmissão de saberes nesta manifestação cultural. O quarto capítulo, por sua vez, apresenta as escolhas metodológicas da pesquisa, seção na qual a autora versa acerca do método estudo de caso, da postura ética em trabalho de campo, das técnicas para coleta de dados e sobre a maneira como a análise seria conduzida. A quinta seção focaliza o campo de pesquisa (o Centro Esportivo de Capoeira Angola do Rio Vermelho – CECA) e o projeto investigado, a saber: “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”. A autora traz informações sobre o bairro “Vale das Pedrinhas” (no qual está situado o CECA), sobre a instituição, além de apresentar o Mestre Faísca e adentrar descrições do projeto investigado – relatando a trajetória deste, as atividades desenvolvidas, as aulas de capoeira, dentre outros aspectos. No sexto capítulo Santana (2009) analisa e discute os dados coletados, selecionando “episódios” / “cenas” da pesquisa e propondo diálogos entre a capoeira angola, os valores civilizatórios e a educação musical. Por fim, o sétimo e último capítulo é voltado às considerações finais do trabalho.

Em relação à utilização do termo oficina na tese de Santana (2009), pode-se observar que ele emerge no resumo do trabalho, estando conectado à expressão “oficina capoeira angola”, mas não consta no título ou dentre as palavras-chave. Durante todo o texto, a palavra oficina aparece associada, sobretudo, à oficina de capoeira angola observada pela pesquisadora. Em alguns momentos, o termo aparece relacionado ao nome de projetos e de propostas pedagógicas mencionadas pela autora, tais como: “oficinas de Ternos de Reis, Coral, Percussão, Teatro e Artes Visuais” (SANTANA, 2009, p. 18), citando-se as atividades oferecidas pelo projeto “História Viva: uma homenagem para dona Cila e seu Sabiá”; “oficinas de capoeira angola e de confecção de instrumentos” (SANTANA, 2009, p. 142), ao serem mencionadas atividades desenvolvidas pela Organização Não-Governamental João Pequeno de Pastinha; “oficina de capoeira angola”, “oficina de inglês”, “oficina de informática”, dentre outras (SANTANA, 2009, p.148), ao serem citadas atividades do projeto “João e Maria, Capoeira Angola e Cidadania”; etc. Por fim, o termo também aparece dentre os objetivos da ONG João Pequeno de Pastinha, que foram listados na dissertação, mais especificamente em tópico que trata da capacitação profissional e da fabricação de instrumentos, a saber: “Proporcionar oportunidades de capacitação técnico-profissional para a comunidade e associados; implementar oficina experimental para o fabrico e divulgação dos instrumentos referentes à Capoeira” (SANTANA, 2009, p. 137, grifo nosso).

Portanto, como pode-se observar, a palavra oficina aparece apenas no título de propostas citadas ou pesquisadas pela autora, não sendo delimitada conceitual, histórica e metodologicamente enquanto modalidade pedagógica. O trabalho de Santana (2009), consequentemente, figura juntamente às pesquisas que compõem a primeira categorização da presente tese.

1.2.2.4 Análise de dissertação desenvolvida no campo da Educação

O trabalho de Denise Álvares Campos, conforme previamente mencionado, fora adicionado a estas análises considerando-se o seu enfoque: embora desenvolvido no campo da Educação, este trabalho, assim como as dissertações de José Nunes Fernandes e de Ruth Sara de Oliveira Moreira, discorre acerca das oficinas de música, tratando de aspectos conceituais, históricos e metodológicos das mesmas. Observa-se que a

dissertação de Campos (1988) integra, nesta tese, um grupo composto por apenas 3 dissertações. Também este número, além de reafirmar a necessidade de novos trabalhos que se voltem a discutir conceituações de oficina e de oficina de música, justifica o porquê de ter sido inserido o trabalho de Campos (1988) na atual pesquisa. Para além de todas as contribuições da autora na temática em questão, apenas duas pesquisas na área da música haviam sido encontradas e, conseqüentemente, somente elas dariam suporte teórico ao panorama proposto no segundo capítulo da presente tese.

Campos (1988) buscou, por meio de sua dissertação, conforme o próprio título de seu trabalho anuncia, uma caracterização das Oficinas de Música, pensando aspectos comuns entre os espaços pedagógicos por ela estudados. Através de observações de diferentes oficinas, de entrevistas com educadores que as conduziam e de questionários realizados com os participantes das propostas pedagógicas em questão, a autora traz novos e importantes dados à área, possibilitando reflexões acerca da caracterização desejada.

Estruturalmente, o trabalho foi organizado em 3 capítulos. No primeiro, Campos (1988) traça um panorama, buscando inserir a “metodologia oficina de música” dentro de um contexto histórico, educacional, filosófico e musical. A autora discorre acerca de mudanças de pensamento em diferentes períodos, destacando algumas correntes pedagógicas que influenciaram a área da educação musical, bem como as mudanças na linguagem musical. No capítulo 2, Campos (1988) esmiúça relações entre a proposta das “oficinas de música” e discursos construídos na área da filosofia, da psicologia e da educação. Volta-se, então, ao terceiro e maior capítulo de sua dissertação, que abarca as características do que chama de “metodologia de oficina de música”. A autora descreve processos de oficina por ela observados, expondo semelhanças e diferenças entre estes e caracterizando o que entende por Oficina de Música.

Considerando, portanto, que este trabalho se volta à temática das Oficinas de Música e atenta aos aspectos supracitados, ele integra a segunda categorização proposta nesta tese.

1.2.3 Considerações prévias

A análise destes 35 trabalhos possibilitou reflexões diversas, dentre as quais destaco: (1) há dissertações e teses que apresentam a expressão “oficina de música” em seus títulos, resumos e palavras-chave, mas, ainda assim, não desenvolvem a temática no decorrer do texto. A hipótese erguida formulava uma ideia de que este tema não seria desenvolvido em muitos dos trabalhos, a despeito da expressão “oficina de música” em resumos, por exemplo. Porém, os resultados demonstram que, em algumas pesquisas, o tema não foi desenvolvido mesmo quando utilizada a expressão “oficina de música” nas três categorias (título, resumo e palavras-chave) de um mesmo trabalho; (2) o uso da expressão “oficina de música” emergiu, em diferentes pesquisas, sem quaisquer delimitações conceituais, sem explicações do porquê da escolha de tal termo, ou, ainda, como sinônimo de outras modalidades, tais como “curso” (revezando-se os termos “curso” e “oficina” no decorrer de explicações metodológicas, por exemplo). Isto ratifica a necessidade de se (re)pensar o conceito de oficina e, conseqüentemente, a maneira como ele vem sendo utilizado em pesquisas da área; (3) muitos dos trabalhos que integraram o grupo 1 da categorização proposta nesta tese apresentaram uma ideia de oficina de música, mas uma ideia bastante pontual, voltada ao contexto específico que estavam observando ou conduzindo. Ao contextualizar as oficinas que desenvolviam ou observavam, estes autores expunham alguns princípios metodológicos deste espaço pedagógico em questão, abordando características daquelas oficinas nas quais realizaram seus trabalhos. Vale ressaltar, portanto, a diferença destas pesquisas daquelas inseridas no segundo grupo: elas não propuseram pensar definições mais “genéricas” de “oficina” ou “oficina de música”, caracterizando tal modalidade pedagógica de maneira mais ampla, de modo a englobar não apenas a prática que está sendo observada ou conduzida pelo pesquisador, mas também outras práticas. Pode-se pensar, portanto, em uma carência de proposições conceituais mais amplas aos termos, de maneira a caracterizar a oficina de música como modalidade pedagógica em educação musical; (4) são poucas as pesquisas que adentram e desenvolvem conceitualmente o termo “oficina” ou “oficina de música”. Apenas 3 dos 35 trabalhos analisados focalizaram a temática de modo mais expressivo; (5) o fato de existirem poucos trabalhos na área da música que desenvolvam conceitual, histórica e metodologicamente a ideia de “oficina” e “oficina de música” pode estar associado ao fato do termo “oficina” estar sendo usado de diferentes modos nas pesquisas, inclusive como sinônimo de outras modalidades (tais como “curso” e “laboratório”). Isto ratifica

a necessidade de estudos teórico-conceituais mais aprofundados, que problematizem, (re)pensem e, talvez, ressignifiquem estes conceitos na contemporaneidade.

2. PANORAMA TEÓRICO DAS “OFICINAS DE MÚSICA” EM PESQUISAS NO BRASIL: ENFOQUES, SIMILARIDADES E DIVERGÊNCIAS

Os trabalhos de Campos (1988), Fernandes (2000²⁴) e Moreira (2013) compõem este panorama/quadro teórico, tendo em vista que analisam as oficinas de música como modalidade pedagógica descrevendo aspectos históricos, conceituais e metodológicos desta abordagem. Os dados trabalhados nas pesquisas destes autores serão, aqui, entrecruzados e revisitados a partir de diferentes eixos norteadores da discussão, demonstrando-se seus enfoques, bem como similaridades e divergências entre estas pesquisas.

Campos (1988), ao tratar do surgimento das Oficinas de Música, situa-as historicamente e examina alguns fatores que influenciaram concepções pedagógicas e pedagógico-musicais da época. A autora expõe relações entre as características metodológicas das Oficinas e as correntes filosóficas, psicológicas e educacionais em voga no século XX, afirmando que os pressupostos da metodologia das Oficinas estão relacionados a diferentes áreas – a despeito de uma primeira impressão, que pode gerar a ideia de tratar-se de uma proposta de vanguarda ligada especificamente à área da música (CAMPOS, 1988, p. 16).

Ao discorrer acerca do surgimento das Oficinas de Música, Fernandes (2000) também se depara com a necessidade de contextualizar o momento histórico-cultural na qual/a partir da qual elas emergiram – justamente por acreditar nesta relação causal. O autor adentra explicações relacionadas ao que entende por modernidade, modernismo, pós-modernidade e pós-modernismo, fazendo associações desses períodos históricos e desses estilos com a área da música, da pedagogia e da pedagogia musical. Para além,

²⁴ Vale lembrar que o trabalho de José Nunes Fernandes, decorrente de dissertação de mestrado, foi redigido em 1993 e teve sua primeira publicação em formato de livro no ano de 1997 (sendo o ano de 2000 o período correspondente à segunda edição do trabalho). Portanto, como pode-se observar, as duas pesquisas que trazem novos dados acerca das “Oficinas de Música” e que compõem este panorama/quadro teórico (a saber, os trabalhos de Campos e Fernandes) foram produzidas ainda no século passado. Retomo este dado para justificar e salientar a necessidade de novos olhares a esta temática na contemporaneidade. A pesquisa de Moreira (2013), embora incluída nesta seção – tendo em vista que abarcou aspectos relacionados ao movimento das “Oficinas de Música” e suas características –, ampara-se nos dados já coletados por Campos (1988) e Fernandes (2000). O objetivo de Moreira (2013) consistiu em analisar a prática de oficinas em duas escolas de tempo integral da Rede Municipal de Goiânia para saber se a metodologia contribuía para a educação integral dos estudantes. Sua intenção, portanto, não fora a de dar novas significações e/ou caracterizações às “Oficinas de Música”.

ergue considerações a respeito do movimento de contracultura dos anos 60, bem como traz informações, em seção que intitulou “Panorama Nacional”, do contexto brasileiro nos períodos pré e pós golpe militar de 1964.

Moreira (2013), assim como os autores supracitados, acredita que o entendimento das ideias próprias da Oficina de Música está relacionado à compreensão do contexto no qual esta proposta emergiu. Para tanto, discorre acerca do contexto educacional brasileiro do século XX, período em que destaca o surgimento de propostas metodológicas de renovação também no âmbito da pedagogia musical. A autora analisa como a oficina se insere dentre as propostas da segunda metade do século XX, citando aqueles que considera terem sido os principais educadores e compositores ligados às Oficinas de Música (tanto em propostas desenvolvidas no exterior como, sobretudo, naquelas que foram concretizadas no Brasil).

Neste capítulo procuro adentrar, de modo mais minucioso, as contribuições destes pesquisadores, que, acredito, permitirão olhares diferentes e complementares acerca do movimento das Oficinas de Música no Brasil.

2.1 MODISMO TERMINOLÓGICO E CARÊNCIA DE MATERIAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso indiscriminado do termo “Oficina” (que vem designando diferentes práticas, espaços e concepções pedagógicas) assim como a carência de materiais que aprofundem este conceito foram pontos apresentados na justificativa desta tese e reforçados através de algumas das análises realizadas, consistindo em focos de discussão deste trabalho. Cabe-me, nesta breve seção, relacionar estes pontos a problemáticas já expostas por Campos (1988), Fernandes (2000) e Moreira (2013), tendo em vista que tais pesquisadores teceram comentários a este respeito.

Ainda na década de 1980, período em que a pesquisa de Campos (1988) fora desenvolvida, a autora relata ter buscado por fontes bibliográficas que discorressem acerca da metodologia das Oficinas de Música, afirmando ter encontrado apenas artigos sucintos sobre o assunto. Visando uma caracterização metodológica destas propostas, Campos (1988) realizou entrevistas, observações de Oficinas e aplicação de questionários, focalizando ações e educadores das cidades de Brasília, Salvador, Belo Horizonte, Goiânia, Curitiba e São Paulo. A análise e comparação destas propostas

possibilitou à pesquisadora que os objetivos de sua dissertação pudessem se concretizar, a despeito dos poucos trabalhos encontrados através da pesquisa bibliográfica realizada.

Fernandes (2000), em dissertação redigida no ano de 1993, ressaltou a “grande quantidade de questionamentos, até então não respondidos, gerados pela prática das Oficinas de Música no Brasil” (FERNANDES, 2000, p. 11). O autor afirmava, já no período em questão, que os questionamentos emergiam também pelo fato “de ser uma metodologia recente e ainda não se ter um número considerável de estudos sobre ela” (FERNANDES, 2000, p. 11). Assim como Campos (1988), o autor deparou-se com um tema precário em termos de bibliografia e articulou sua pesquisa bibliográfica à realização de entrevistas, partindo dos dados coletados para uma discussão sobre a temática em questão.

Trata-se de uma análise feita a partir de pesquisa bibliográfica e entrevistas. A bibliografia utilizada provém de vários campos interligados que completam a análise musical e pedagógica. Entre os campos de estudo bibliográfico incluiu-se materiais sobre música popular e erudita, cultura e política, pedagogia e educação, educação musical, Oficinas de Música estrangeiras e Oficinas de Música brasileiras. Este último campo, o mais importante para a nossa pesquisa, mostrava-se como campo mais precário. A princípio não tínhamos noção do que poderíamos encontrar. Aos artigos já conhecidos, juntaram-se falas de congressos e de encontros de educadores. As entrevistas, algumas foram recolhidas de jornais e revistas, outras foram realizadas por nós, com professores de oficinas e pedagogos de renome. Portanto, o material bibliográfico utilizado sobre Oficinas de Música brasileiras é quase totalmente de primeira mão, i.e., é fonte primária de informação (FERNANDES, 2000, p. 13-14, grifo nosso).

Percebe-se, através destes relatos, que a dificuldade em encontrar materiais que tratem das Oficinas como modalidade pedagógico-musical não é característica deste século, tendo sido apontada já nas décadas de 1980 e 1990 por estes pesquisadores. Entretanto, embora tais sinalizações tenham emergido, continuam escassas as pesquisas que abordam de forma minuciosa a temática em questão – aspecto ressaltado por meio do levantamento bibliográfico realizado e exposto no primeiro capítulo desta tese.

Outro ponto de discussão é a possível banalização do termo “oficina”, que vem sendo usado, indiscriminadamente, para abarcar diferentes espaços (educacionais ou não), práticas, e concepções pedagógicas. Interessante notar que este fato também fora mencionado por Fernandes (2000), que sinalizou, já no início da década de 1990, um “modismo” relacionado ao uso do termo: “Hoje em dia a prática pedagógica das oficinas está sendo incorporada pelos educadores, assim como também o nome oficina.”

Comprova-se muitas vezes uma questão de modismo, na adoção do nome” (FERNANDES, 2000, p.13, grifo nosso).

O autor ressalta que a palavra oficina tem várias conotações em nosso país e que seu uso aparece associado também a diferentes práticas pedagógico-musicais. Muitas vezes, segundo Fernandes (2000), oficina pode parecer um “curso de música, pequeno e rápido”; pode designar uma “metodologia de ensino que se vale de um ensino puramente ativo ou prático”; ou, ainda, “pode esconder um curso exclusivamente teórico-tradicional” (FERNANDES, 2000, p. 11).

Campos (1988, p. 56), ao descrever as etapas de sua pesquisa e os critérios estabelecidos para a seleção de sua amostra (oficinas a serem analisadas), expõe as problemáticas envolvidas na realização de um levantamento que abarque grupos que utilizam esta abordagem metodológica. A autora relata não existir um levantamento abrangente destes núcleos (dos educadores e estudantes que vivenciam a metodologia de O.M.) e que a dificuldade em realizar tal trabalho se dá, dentre outras questões, pelo fato da denominação “oficina” ser atribuída a práticas e eventos diversos, assim como pelo fato de existirem práticas similares às oficinas de música que, no entanto, recebem outros nomes.

Campos (1988, p. 57) comenta que, inicialmente, utilizou como critério básico de composição de sua amostra o “saber da existência” de um grupo. Neste caso, bastaria o acesso à informação de que determinado grupo existia para que este fosse analisado. A autora relata não ter sido possível contar apenas com este critério, compartilhando fatos que atravessaram sua pesquisa – e que se assemelham, inclusive, com dados observados no levantamento feito na presente tese.

Esse critério, entretanto, não foi suficiente, pois de posse da informação a respeito de alguns grupos, tentou-se uma aproximação dos mesmos. Verificou-se, então, o que foi dito anteriormente: a denominação de O.M. é usada muitas vezes para designar práticas e eventos bastante diversificados e, nem sempre, refere-se a uma metodologia. Exemplo disso é o encontro de verão, que ocorre em Curitiba (PR) anualmente e é denominado de OFICINA DE MÚSICA, não pela utilização desta como metodologia, mas para caracterizar um encontro onde vários estudantes e professores compartilham seus conhecimentos e habilidades em cursos, palestras, ensaios e apresentações. Por isso, o critério utilizado a seguir foi a utilização de O.M. como metodologia de fato (CAMPOS, 1988, p. 57, grifo nosso).

Moreira (2013) salienta que, apesar do trabalho desenvolvido por diferentes nomes da educação musical, a palavra “Oficina” permanece sendo utilizada para

designar diversas práticas pedagógicas. Segundo a autora, “geralmente, qualquer proposta que envolva uma atividade prática por parte dos alunos é chamada de ‘Oficina’” (MOREIRA, 2013, p. 31). A pesquisadora ainda enfatiza que muitas destas propostas (que carregam tal termo em seus títulos) não correspondem às proposições e/ou caracterizações da metodologia de Oficina de Música.

Considero que o “modismo” relacionado ao termo tenha insuflado o número de práticas, textos e pesquisas que carregam, consigo, o nome “oficina”. Entretanto, a despeito do intenso uso desta palavra, não parecem estar sendo desenvolvidos aprofundamentos acerca do conceito de oficina em pesquisas da área da educação musical. Sinaliza-se esta desproporcionalidade através desta tese, considerando os diferentes trabalhos analisados que focalizaram “oficinas de música”, “oficinas de musicalização”, “oficinas de violão”, “oficinas de canto”, dentre outras, mas não adentraram de maneira mais consistente o conceito de oficina e/ou de oficina de música como modalidade pedagógica.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS OFICINAS DE MÚSICA

Fernandes (2000) aponta as Oficinas de Música como abordagens metodológicas emergentes na década de 1960 – tanto no Brasil como, paralelamente, em movimentos no exterior. O autor as considera como “fenômeno misto”, entendendo ser necessário analisá-las sob dois vieses: como fenômeno da história da linguagem musical e como fenômeno da história da pedagogia musical (FERNANDES, 2000, p. 48).

Ao indicar uma ligação das Oficinas com a música contemporânea, o pesquisador afirma que estas abordagens metodológicas surgiram através da incorporação da música contemporânea pela educação musical (FERNANDES, 2000, p.11). Investigando as mudanças na estética musical do século XX (atentando às diferentes técnicas de execução que passaram a ser utilizadas, aos diversos materiais empregados para se fazer música, etc.) e a incorporação pela educação musical de uma nova linguagem, levanta-se a seguinte questão: “Como aconteceu o encontro da pedagogia musical com a estética de sua época”? (FERNANDES, 2000, p. 11).

Pensando as oficinas como fenômeno misto e analisando a problemática supracitada, Fernandes (2000) traça características da linguagem musical dita moderna e

pós-moderna²⁵, bem como da pedagogia musical da primeira metade do século XX e pós década de 1950, indicando sincronias e assincronias temporais neste processo. Em relação à linguagem musical, o autor salienta as transformações ocorridas no final do século XIX (quando emergiram tentativas de quebra de tonalidade) e início do século XX (período de “oficialização” do atonalismo), denominando esta etapa da linguagem musical de fase modernista – fase que abrange, mais especificamente, o fim do século XIX até a década de 1950 (FERNANDES, 2000, p. 48). O pesquisador considera como segunda etapa aquela em que o ruído é utilizado musicalmente, compreendendo-a como uma etapa contemporânea e pós-modernista. É nesta fase, segundo Fernandes (2000), que surgem as oficinas de música, momento em que “a arte musical passou a se dedicar à exploração da matéria sonora produzindo novos ‘objetos’ musicais e incluindo definitivamente o progresso tecnológico – aparelhos e instrumental técnico e eletrônico – música concreta e eletrônica” (FERNANDES, 2000, p. 48-49).

Em relação à pedagogia musical, o autor menciona as influências e contribuições advindas da Escola Nova²⁶ na primeira metade do século XX, citando o surgimento de algumas metodologias no campo da educação musical, tais como as de Dalcroze, Kodály e Willems (metodologias que, atualmente, englobam os chamados “métodos ativos”). Esta etapa da história da pedagogia musical é denominada por Fernandes (2000) como etapa modernista, período considerado tradicional se comparado à pedagogia instaurada pelas Oficinas de Música (FERNANDES, 2000, p. 49). A etapa seguinte, denominada como pós-modernista, caracteriza-se pela ênfase à liberdade e à criatividade nos processos educacionais, defendendo-se não apenas a liberdade dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, a liberdade no modo como os professores conduzem as suas propostas (contrapondo-se à rigidez de métodos).

²⁵ Faz-se importante destacar o que o autor compreende por modernidade e pós-modernidade, bem como por modernismo e pós-modernismo, considerando que estes termos são utilizados em seu trabalho para situar as oficinas de música historicamente. Modernidade e pós-modernidade, para Fernandes (2000), referem-se a períodos: a modernidade abrange os séculos XVIII, XIX e XX, e a pós-modernidade tem início nos anos posteriores à segunda guerra mundial. Por sua vez, modernismo e pós-modernismo são considerados por ele como estilos, embora não só: “muitos autores afirmam que o pós-modernismo não é só uma questão de estilo, mas de política e cultura num sentido amplo” (FERNANDES, 2000, p. 38).

²⁶ Fernandes (2000) situa “Escola Nova” como um movimento de renovação ocorrido no campo da pedagogia, no final do século XIX e início do século XX. Considerando a Escola Nova como uma das bases da pedagogia contemporânea, o autor apresenta algumas de suas características: “oposição ao verbalismo, à passividade e ao intelectualismo da escola tradicional; centralização do processo de ensino no aluno (paidocentrismo); fundamentação dos princípios nas novas descobertas das ciências experimentais” (FERNANDES, 2000, p. 50).

Ao pensar relações entre estas etapas, o pesquisador destaca que não houve sintonia entre a linguagem musical modernista e a pedagogia musical modernista, mas sim assincronias temporais no que diz respeito à utilização da linguagem musical: “as metodologias modernistas utilizaram os princípios ativos da ‘Escola Nova’ mas não utilizaram os ‘novos’ recursos da linguagem musical da época como o atonalismo, microtom, serialismo etc e sim valeram-se da linguagem musical utilizada nos séculos XVIII e XIX” (FERNANDES, 2000, p. 52). Somente com o pós-modernismo é que ocorrerá, segundo o autor, a simultaneidade da linguagem musical com a pedagogia musical da época. É neste processo de mudanças que se insere o surgimento e a destacada atuação das Oficinas de Músicas no Brasil:

Não se pode entender as mudanças ocorridas no período pós-guerra, no campo da pedagogia musical e da linguagem musical, sem compreender o que diz respeito ao tema deste trabalho – o papel desempenhado na década de 60 pelas oficinas de música frente à tentativa modernista de inovação estético-pedagógica e frente ao movimento pós-modernista (FERNANDES, 2000, p. 49).

Discorrendo acerca do surgimento desta abordagem metodológica, Campos (1988) também percebe a necessidade de traçar um panorama que abarque marcos históricos, pois considera que as Oficinas emergem em decorrência de diferentes fatores do contexto, tais como o valor atribuído à música, as correntes pedagógicas em voga, a ênfase à criatividade, a valorização de uma educação mais experimental, dentre outros. A pesquisadora destaca que os pressupostos das Oficinas de Música e de educadores que conduzem tais propostas estão relacionados a diferentes campos, não apenas à área da música. Deste modo, contextualiza períodos e pensamentos vigentes, transições e mudanças no pensamento educacional, bem como influências de diferentes áreas no modo de se pensar os processos pedagógicos, trazendo um embasamento teórico-histórico-educacional para tratar do surgimento das Oficinas de Música.

A educação tradicionalista, no século XVII, bem como críticas a esta, inserem-se neste panorama. Campos (1988) afirma que este modelo de educação sofre oposição com a “inserção no processo educativo de métodos baseados na observação e na intuição, frutos da influência de uma filosofia realista” (CAMPOS, 1988, p. 22). A autora salienta o papel fundamental de Francis Bacon para estas transformações, posto que ele esboçou as bases do método experimental – bases que caracterizariam esta tendência. No campo pedagógico-musical, porém, estes novos princípios “ainda não

exerciam influência suficiente para que houvesse uma renovação” (CAMPOS, 1988, p. 23). Tratando de vieses da educação tradicionalista e de suas características – tais como o verbalismo, a ação pedagógica centrada no professor, a transmissão de valores do passado, a aprendizagem pela abstração (e não pela experiência), dentre outros –, a autora expõe as influências destes princípios na área da educação musical. Segundo Campos (1988):

A função de conservar os valores musicais do passado e de transmiti-los quase que como absolutos, ainda é exercida por muitas das escolas de música. Os métodos usados são também, apesar de já incorporarem algumas renovações, pouco experimentais. O professor continua ocupando o lugar central na situação pedagógica [...] foi tentando reformular esse tipo de ensino musical que surgiram as experiências das quais a Oficina de Música é um exemplo (CAMPOS, 1988, p. 21).

O século XVIII é apresentado como período em que a educação musical é influenciada e caracterizada pelo ideal de virtuosismo, sendo considerada um campo cujo dever seria formar prodígios musicais²⁷. A autora aponta que em tal conjuntura poucos são os selecionados e/ou considerados aptos para aprender música, e que, majoritariamente, o ensino torna-se voltado à elite. No século XIX, entretanto, novas tendências começam a ganhar espaço, dentre elas a ideologia romântica, que fora preconizada por Rousseau no século XVIII. Este filósofo é mencionado por Campos (1988) como um dos precursores da Escola Ativa²⁸, movimento que, dentre características já citadas, defendeu a liberdade no processo educacional e a aprendizagem pela experiência. Estas ideias influenciam o campo da pedagogia e da educação musical, posto que “abriram o caminho para a percepção da necessidade de mudanças nesse tipo de educação que ainda apresentava características tradicionais, virtuosísticas, elitizadas” (CAMPOS, 1988, p. 25).

Nos séculos XIX e XX, segundo a autora, há uma retomada de discussões acerca do interesse e da motivação nos processos de ensino e aprendizagem. Na primeira metade do século XX, o movimento Escola Nova / Escola Ativa ganha força, defendendo-se a importância de a experiência anteceder as lições no processo

²⁷ Campos (1988) afirma que estes ideais permaneceram influenciando a área: “é desnecessário dizer que também esse é fator presente ainda na educação musical que presentemente se faz. Não é ‘educação’ musical, no sentido amplo do termo, muitas vezes, mas mero ‘ensino’, adestramento de aptidões específicas. É, portanto, uma música para alguns poucos selecionados” (CAMPOS, 1988, p.23).

²⁸ Escola Ativa, Escola Nova e Escola Progressiva são termos utilizados para nomear o mesmo movimento.

pedagógico. Campos (1988) aponta, além de Rousseau, filósofos e pedagogos como Tolstoi e Dewey, indicando relações destes com os ideais da Escola Nova, propagados com enfoques diversos. Para Dewey, por exemplo, a educação é “um processo de reconstrução da experiência. Essa reconstrução faz-se tendo em vista ‘não a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas sua constante renovação e revisão’” (DEWEY apud CAMPOS, 2000, p. 49-50).

Principalmente no século XX, tanto a música como a educação musical passam a assimilar algumas destas contribuições, deixando-se influenciar pelas novas ideias que vinham sendo defendidas no campo da educação. Campos (1988) salienta que, embora ainda houvesse uma tendência bastante forte para se manter o ensino musical nos moldes dos conservatórios, experiências renovadoras foram realizadas por educadores musicais no período em questão (tais como as propostas de Willems, de Dalcroze, de Kodály e de Orff). Segundo a autora, a renovação trazida por meio destes educadores tem continuidade na década de 1960, quando emergem as abordagens daqueles que foram considerados pioneiros da pedagogia da música contemporânea (CAMPOS, 1988, p. 27), tais como Murray Schafer, Brian Dennis e Oscar Bazán. As proposições pedagógicas destes educadores priorizam o fazer musical, a experimentação, o descobrimento e o desenvolvimento de potencialidades criativas dos estudantes, “elementos que também estão presentes nas práticas da metodologia que, no Brasil, foi denominada de Oficina de Música” (CAMPOS, 1988, p. 27).

Moreira (2013) também inicia seu trabalho mencionando mudanças ocorridas no contexto educacional entre os séculos XIX e XX, embora não aprofunde sua narrativa acerca destas mudanças (diferentemente dos trabalhos anteriores, que buscaram situar, de modo mais minucioso, concepções educacionais de diferentes períodos históricos). Entretanto, assim como Campos (1988) e Fernandes (2000), a autora enfatiza o surgimento de “um movimento de renovação do ensino que questionava os métodos pedagógicos tradicionais por serem demasiadamente rígidos, centrados no professor (magistrocêntricos) e na memorização, dentre outros aspectos” (MOREIRA, 2013, p. 17). Por conseguinte, discorre, ainda que brevemente, acerca das características da Escola Nova (dentre elas, a valorização do “aprender fazendo”) e menciona os pioneiros do movimento no Brasil. Em relação a estes, Moreira (2013, p. 18) cita Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, educadores responsáveis, juntamente a outros intelectuais, pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, datado de 1932. A autora

afirma que a Escola Nova influenciou propostas de educação musical e, para tal, respalda-se no trabalho de Fernandes (2000).

De modo mais específico e em novos subcapítulos de sua dissertação, Moreira (2013) trata de propostas metodológicas que reconhece terem sido fruto de uma renovação na pedagogia musical. Dentre estas, a autora menciona as abordagens Carl Orff, Edgar Willems, Émile-Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki (considerando-as como “métodos ativos” e situando estes educadores dentre a “primeira geração” de educadores musicais).

O ensino musical presenciou grandes saltos no que diz respeito à participação ativa do aluno no processo de aprendizagem musical por meio dos denominados métodos ativos, uma vez que os métodos de ensino tradicionais, que “focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical” (FIGUEIREDO, 2012, p. 85), se tornaram incapazes de cumprir a função de uma educação integral, sendo necessárias adaptações à nova realidade (MOREIRA, 2013, p. 18).

O foco de sua análise, entretanto, está nos educadores da “segunda geração”, os quais Moreira (2013) apresenta como responsáveis por propostas que relacionaram a música contemporânea à educação musical e pela criação de Oficinas de Música. Citando o trabalho de Fernandes (2000), a autora afirma que a nova linguagem musical demandava mudanças no ensino da música, requisitando processos pedagógicos em que o estudante pudesse explorar e manipular o ambiente sonoro. Segundo Moreira (2013, p. 20), “diante dessas questões nasceu uma metodologia de educação musical denominada ‘Oficina de Música’, que está fundamentada em novas práticas pedagógicas e por uma linguagem musical já utilizada pelos compositores da música erudita contemporânea”. Pensando acerca destes compositores e educadores – que estiveram relacionados ao surgimento das Oficinas de Música – a pesquisadora destaca os trabalhos de George Self, John Paynter e Murray Schafer no exterior, considerando também a influência destes no movimento das Oficinas de Música no Brasil.

Como pôde-se observar, ao situarem mudanças no pensamento pedagógico do início do século XX, Campos (1988), Fernandes (2000) e Moreira (2013) percorreram acerca da relação entre a Escola Nova e o surgimento de metodologias em educação musical, afirmando que as influências escolanovistas possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento, até a década de 1940, de importantes métodos pedagógico-musicais (FERNANDES, 2000, p. 50; MOREIRA, 2013, p. 18), abrindo caminhos para novas

percepções (CAMPOS, 1988, p. 25). Todos os autores focalizaram, de modo mais específico, experiências renovadoras que ocorreram após a década de 1950. Ao analisar as mudanças neste período, Fernandes (2000) destacou também o processo acelerado de transformações e as atualizações que ocorreram no campo da música e da educação. Em relação à linguagem musical, têm-se novas escritas, a atonalidade, a exploração da matéria sonora e o surgimento dos “objetos sonoros”, a música concreta, bem como o surgimento da música eletrônica (FERNANDES, 2000, p. 55). Emerge, ainda, a música aleatória, com alto grau de imprevisibilidade e liberdade, apresentando sugestões ao intérprete por meio de símbolos, diagramas, etc. Todas estas mudanças afetam o fazer musical e conduzem a uma potencialização do ato criativo (FERNANDES, 2000, p. 55). Segundo o pesquisador, são estas mudanças na linguagem musical que implicaram em uma revisão e atualização dos conceitos da pedagogia musical (FERNANDES, 2000, p. 56), campo que, a partir de 1960, passou a focalizar a criatividade.

Afirma-se que a pedagogia musical contemporânea emergiu nesse contexto, sendo fruto do desejo e da tentativa de aproximar o aluno à música de seu tempo. Esta música, “por sua vez, passou a ser o princípio gerador da própria metodologia, trazendo a experimentação da matéria sonora, despertando novas possibilidades expressivas [...] Na sala de música, o ambiente sofreu uma grande mudança” (FERNANDES, 2000, p. 57). O mesmo autor cita diversas modificações nos processos pedagógico-musicais, tais como a utilização de novos instrumentos, novos meios de escrita/grafia musical, a exploração do corpo e da voz de maneiras não convencionais, dentre outras transformações de pensamento. Portanto, para além de novas concepções acerca do que é música, tem-se, neste período, um alinhamento às novas teorias pedagógicas e um novo pensar acerca do que é e/ou deveria ser o processo pedagógico-musical. Educadores deste período passam a defender a importância da criação e da liberdade em sala de aula e “fazem música com seus alunos, assumindo assim tanto as satisfações como os riscos de sua liberdade ao mesmo tempo que gratificam e se gratificam” (SCHAFFER apud FERNANDES, 2000, p. 6).

Em meio a estas mudanças é que os três pesquisadores destacam o surgimento das Oficinas de Música, tanto no Brasil como no exterior²⁹. Fernandes (2000, p.15) as

²⁹ No exterior, Fernandes (2000) destaca as atuações de: George Self, pioneiro na Inglaterra (que, na década de 1960, publicou o livro “New sounds in class: a contemporary approach to music”); Brian Dennis e John Paynter, também na Inglaterra (o primeiro deles autor do livro “Experimental Music in Schools”, de 1970, e o segundo, Paynter, autor de livros e artigos que versam acerca da “música criativa” e da “composição empírica”); do “Contemporary Music Project”, nos Estados Unidos (projeto

situa em uma estética pós-moderna, afirmando também que esta estética surge com o próprio advento das Oficinas. Em sua perspectiva, “é com as oficinas de música que se inicia o espírito pós-moderno da pedagogia musical brasileira” (FERNANDES, 2000, p. 65). O processo de configuração das oficinas no Brasil, segundo o autor, teve início com práticas que visavam conexões entre a educação musical e a música contemporânea, desenvolvidas principalmente no Rio de Janeiro e na Bahia, ainda na década de 1960. A sistematização destas conexões se deu, oficialmente, em Brasília, em 1968, quando foram instauradas “oficinas” como disciplinas na Universidade de Brasília (UnB)³⁰.

Os dados expostos por Fernandes (2000) convergem com a pesquisa de Campos (1988), que afirma que as Oficinas de Música em nosso país emergiram na década de 1960, sendo sistematizadas no ano de 1968, na UnB. A autora também associa esta abordagem metodológica à renovação que acontecia nos campos da música e da pedagogia musical, mencionando a relação das oficinas com a música contemporânea. Entretanto, apesar da ligação desta abordagem com as experiências empreendidas por compositores após a 2ª guerra, Campos (1998) salienta que “é possível encontrar entre aqueles que ministram aulas de Oficina de Música alguns que não utilizam a música contemporânea como base ou objetivo de seu trabalho, nem são compositores” (CAMPOS, 1988, p. 28).

Moreira (2013), assim como os outros autores, situa a sistematização das Oficinas de Música na década de 1960, em Brasília, com a criação de disciplinas como “Oficina Básica de Música” e “Oficina de Música” na UnB, no ano de 1968. Em seção de seu trabalho voltada às Oficinas de Música no Brasil, a autora também nos informa que as ideias características desta abordagem metodológica surgiram previamente, escrevendo:

patrocinado pela Fundação Ford e cuja segunda etapa – desenvolvida também no ensino primário e secundário, não apenas nas universidades – esteve sob responsabilidade do “Music Educators National Conference”. Os líderes do “Contemporary Music Project in Music Education” foram Norman Dello Joia e Robert J. Werner); de Lili Fiedemann e Gertrud Meyer-Denkman, na Alemanha (sendo a primeira escritora do livro “Improvisação coletiva como estudo e configuração da música nova”); de Folke Rabe e Jan Bark, na Suécia (onde ocorreu, em 1968, a primeira “Oficina de Som”); Joaquín Orellana, na Guatemala, e Oscar Banzan, na Argentina (pedagogos com trabalho de destaque na América Central e do Sul); e, por fim, a atuação de Murray Schafer, no Canadá (considerado um dos principais nomes das novas proposições pedagógico-musicais). (FERNANDES, 2000, p. 65-67).

³⁰ Tanto Fernandes (2000) como Campos (1988) explicam que os fundamentos que embasavam as oficinas já podiam ser percebidos em propostas desenvolvidas anteriormente ao ano de 1968. Fernandes (2000), por exemplo, comenta que os fundamentos nos quais a oficina se baseia já eram comuns em propostas realizadas na Bahia e no Rio de Janeiro. Para o autor, o que ocorreu em Brasília foi a sistematização destas.

Um dos precursores das ideias da Oficina de Música em nosso país foi Hans-Joachim Koellreutter que, na década de 1940, ofereceu seminários livres de música na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esses seminários influenciaram pessoas que, posteriormente, defenderam suas ideias em vários lugares (MOREIRA, 2013, p. 25).

Considerando a importância de Koellreutter na difusão de novas ideias de música e educação que, posteriormente, influenciaram a criação das oficinas, Moreira (2013) designa uma seção específica de seu trabalho para discorrer sobre este educador e o grupo Música Viva. Em sua perspectiva, “Koellreutter e o grupo Música Viva merecem destaque, bem como os professores e compositores que estiveram ligados à UnB e demais educadores que participaram do processo de difusão das propostas de Oficina em outras localidades do país” (MOREIRA, 2013, p. 26). Consequentemente, em outras duas seções específicas, discorre, respectivamente, acerca dos professores da UnB responsáveis pela sistematização das Oficinas na universidade e dos educadores de outras localidades que também desenvolveram e propagaram esta proposta.

Ao traçar as bases do surgimento das Oficinas no Brasil, Campos (1988) e Fernandes (2000) também destacam as ações do músico e educador Hans-Joachim Koellreutter. Discorrendo a respeito das propostas que influenciaram a criação das oficinas e sobre a sistematização das mesmas, Campos (1988) menciona:

No Brasil, entre aqueles que participam da difusão de novas idéias, encontra-se H.J. Koellreutter. Sua atuação iniciou-se na década de 40, com os seminários livres de música na UFBA. Ele não denominou de Oficina de Música sua prática, mas lançou ideias que influenciaram pessoas que, posteriormente, se juntaram ao Departamento de música da UnB, onde foi, de fato, sistematizada no currículo do curso de Música e para todo o curso Básico, a disciplina intitulada de OBM (CAMPOS, 1988, p. 29).

Através desta e de outras falas é possível perceber que a sistematização das oficinas não decorreu somente da relação indireta com os ideais e as proposições pedagógico-musicais propagados por Koellreutter, mas da relação direta deste músico e educador com pessoas que, posteriormente, atuaram no Departamento de Música da UnB.

Fernandes (2000, p. 70), tal qual as pesquisadoras supracitadas, aponta Koellreutter como o precursor da oficina de música em nosso país. Trazendo uma fala de Marisa Fonterrada (uma das professoras entrevistadas em sua pesquisa), o autor chama a atenção para os locais de foco da oficina no Brasil: são todos lugares pelos quais Koellreutter passou desenvolvendo propostas que valorizavam a criação na

educação musical. Sua colocação reforça a relação direta de Koellreutter com os locais de surgimento das oficinas no país.

No que diz respeito aos professores da UnB que estiveram envolvidos no processo de sistematização desta abordagem metodológica, Campos (1988, p. 30) menciona a atuação de Emílio Terraza e Nicolau Kokron, afirmando que ambos iniciaram a sistematização de princípios que defendiam para o ensino de música e, a partir disto, criaram três disciplinas: “Elaboração de Estruturas Musicais” (E.E.M); “Oficina Básica de Música” (O.B.M); “Oficina de Música” (O.M.).

Fernandes (2000) cita as falas de seus entrevistados para indicar o grupo responsável pelo desenvolvimento desta abordagem metodológica na UnB. O autor menciona que, de acordo com Luiz Carlos Czeko, a “Oficina Básica de Música” fora criada por um grupo de professores e estudantes do curso de composição:

O grupo inicial era formado por: Fernando Ciqueira, Rinaldo Rossi e Nikolau Kokron (professores); Rafael Menezes Bastos (monitor e funcionário do ICA); e pelos alunos Luis Carlos Czeko, Carlos Galvão, Laura Conde e Luis Botelho Albuquerque. No final de 1968 o grupo é ampliado com a inclusão de Emílio Terraza e no final de 1969 chega Conrado Silva. Portanto, Terraza e Conrado chegaram quando “isso já estava deflagrado” e trabalharam dentro da metodologia, mas não na criação da abordagem (Czeko, 1991). (FERNANDES, 2000, p. 73).

Percebe-se, por meio deste trecho, uma divergência entre os dados expostos por Campos (1988) e Fernandes (2000): a pesquisadora afirmou que Emílio Terraza fez parte do processo inicial de sistematização das disciplinas, enquanto Fernandes (2000), através de falas de seu entrevistado, informa que Emílio Terraza se integra ao grupo apenas quando a proposta já havia sido criada.

Moreira (2013) não tece comentários a respeito desta divergência nos dados. Ao apontar os professores responsáveis pela sistematização da metodologia da Oficina de Música no curso da UnB, a autora respalda-se no trabalho de Campos (1988). Consequentemente, citando trecho da dissertação de Campos (1988), reapresenta a ideia de que Emílio Terraza e Nicolau Kokron³¹ estiveram à frente deste processo logo em seu início.

Ressalto também questões e problemáticas específicas do contexto da UnB, que, de acordo com Campos (1988), Fernandes (2000) e Moreira (2013), reafirmaram a

³¹ O nome deste professor aparece redigido desta forma nos textos de Campos (1988) e Moreira (2013). Por sua vez, no texto de Fernandes (2000) aparece como “Nikolau”.

necessidade de novas abordagens metodológicas no ensino de música. Trazendo ao seu texto a fala de Ângela Carvalho, Campos (1988) comenta que a disciplina “Oficina Básica de Música” foi incorporada ao currículo de música da universidade

em decorrência de uma necessidade muito específica da época. A saber: na ocasião não havia um teste específico de música no vestibular; acorriam aos cursos do Departamento de Música alunos com formação musical anterior e alunos sem formação musical anterior. Foi necessário se pensar uma metodologia onde os alunos pudessem ser introjetados de chofre no fazer musical (CARVALHO apud CAMPOS, 1988, p. 30).

Fernandes (2000) salienta que a “demora” para fazer música (aspecto que o autor considera bastante presente em métodos tradicionais) consiste em um dos motivos relacionados ao surgimento desta abordagem metodológica. Assim como Campos (1988), o autor menciona a fala de Carvalho (1987) – que fora exposta acima, enfatizando que na UnB não havia testes de seleção para o ingresso no curso de música, e que, conseqüentemente, era possível o acesso de estudantes sem conhecimentos prévios na área. Considerando tal conjuntura e trazendo, também, a fala de Conrado Silva (1983), o autor relata que “em Brasília necessitava-se de uma metodologia em que os alunos fossem ‘rapidamente introduzidos no fazer musical’.” (SILVA apud FERNANDES, 2000, p. 68).

Moreira (2013) não aprofunda estas questões, mas refere-se ao trabalho de Campos (1988) ao afirmar que a O.M voltava-se aos estudantes com conhecimentos mais consistentes na área, enquanto a O.B.M era direcionada aos alunos que haviam entrado na universidade em período em que não existia o teste de seleção específico, “tornando-se necessário uma metodologia na qual todos iniciassem rapidamente o fazer musical e desenvolvessem habilidades” (MOREIRA, 2013, p. 28).

Apesar desta metodologia ter sido inserida no contexto universitário em razão de problemáticas específicas, ela manteve-se no formato de disciplina obrigatória por algumas décadas na UnB. As contribuições de tal abordagem no ensino de música foram percebidas e valorizadas neste contexto, optando-se pela permanência da Oficina Básica de Música. Em março de 1987, Ângela Carvalho (apud CAMPOS, 1988, p. 30-31) afirmou: “Desde então [desde 1968] é disciplina obrigatória, pois a prática mostrou aos professores que a OBM é mais abrangente quanto à formação do aluno enquanto pessoa, do que outro curso tradicional apenas de transmissão de conhecimentos”.

Antes de adentrar as características das Oficinas de Música, bem como a possibilidade de caracterização desta metodologia, torna-se imprescindível recordar os motivos que, de acordo com Fernandes (2000, p. 73), levaram ao esfacelamento do grupo inicial (responsável pela sistematização das oficinas em Brasília): em 1968, com a intervenção federal, a UnB foi invadida e os professores deste grupo foram afastados do cargo pela reitoria da universidade, assim como muitos outros professores e funcionários. A este respeito, Czeko (apud FERNANDES, 2000, p. 73) comenta: “a implicação disso, o impacto, foi tão grande que houve na época uma missão da UNESCO que veio estudar o trabalho do Departamento de Música”.

A despeito do autoritarismo, da tentativa de desmanche da autonomia universitária e do esfacelamento de suas propostas, as Oficinas de Música propagaram-se, foram ampliadas para o ensino regular³² e, na década de 1970, além da continuidade de experiências com esta metodologia em Brasília, têm-se o desenvolvimento de propostas como estas no Rio de Janeiro e na Bahia (FERNANDES, 2000, p. 75). Na década de 1980, esta abordagem metodológica passou a ser empregada em muitos estados brasileiros, conduzidas, principalmente, por antigos alunos e professores da UnB (FERNANDES, 2000, p. 76). Nas décadas de 1980 e 1990, dois grandes nomes relacionados às oficinas de música no exterior vieram ao país: Oscar Bazán e Murray Schafer. Para Fernandes (2000, p. 77-78), “a vinda de Bazán e de Schafer no Brasil é uma prova que de certa forma o Brasil tem espaço para a oficina, a aceita, e isso comprova que existe um sentido de continuidade histórica deste movimento”. Na década de 1990 o autor destaca, ainda, a produção de trabalhos reflexivos acerca das oficinas em cursos de pós-graduação do país. Conforme Moreira (2013), até os dias de hoje repercutem, em diferentes locais do país, trabalhos relacionados à proposta das Oficinas de Música.

2.3 CARACTERIZANDO AS OFICINAS DE MÚSICA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

³² Fernandes (2000, p. 74) considera esta “uma das maiores contribuições dos fundadores das oficinas – o início da realização de oficinas em escolas regulares de Brasília – numa tentativa de incorporar a oficina como ponto central da Educação Musical a nível de 1º grau, reciclando professores da recém criada Educação Artística”.

Ao analisarem as Oficinas de Música que foram desenvolvidas em nosso país entre as décadas de 1960 e 1990, Campos (1988) e Fernandes (2000) buscaram compreender e apontar aspectos comuns entre estas propostas, visando uma caracterização da metodologia. Para tal estudo, Campos (1988), conforme exposto anteriormente, focalizou espaços e educadores das cidades de Brasília, Salvador, Belo Horizonte, Goiânia, Curitiba e São Paulo. Fernandes (2000), por sua vez, delimitou a análise às Oficinas de Brasília e do Rio de Janeiro, considerando estas cidades “pólos fundamentais do desenvolvimento dessa metodologia” (FERNANDES, 2000, p.14).

Ambos os pesquisadores salientam, apesar das similitudes apresentadas até então, a diversidade encontrada nas oficinas analisadas, afirmando que nem sempre estas práticas possuem os mesmos enfoques ou objetivos. Na perspectiva de Campos (1988, p. 14), este aspecto dificulta a caracterização da metodologia e “confunde os interessados no ensino de música, que, talvez, pudessem, através de uma melhor compreensão das características dessa metodologia, convencerem-se de sua importância e colaborarem com a realização dos ideais daquelas que a defendem”³³.

Fernandes (2000) também aponta para a oficina e suas diferentes manifestações, reafirmando a “diversidade encontrada entre as práticas dos professores que fazem oficinas” (FERNANDES, 2000, p.11). Moreira (2013), por sua vez, não realizou análises destas oficinas diretamente, mas baseou-se nos trabalhos de Campos (1988) e Fernandes (2000) para discorrer acerca das semelhanças nas propostas de oficinas desenvolvidas no século passado. A partir destes dados, a autora traçou características desta abordagem metodológica.

Ao observar as práticas diversas de Oficinas, mas, principalmente, os aspectos similares que apresentavam, tornou-se possível, a Campos (1988) e Fernandes (2000), a

³³ Considero o aspecto da diversidade destas práticas, entretanto, uma das próprias características da modalidade pedagógica “Oficina”: seus enfoques e objetivos podem (e até mesmo devem) ser diferentes, isto numa perspectiva de valorização das singularidades de cada *lôcus*. Deste modo, ao mesmo tempo em que há pontos em comum, ideias e proposições que respaldam estas ações pedagógicas, há também o reconhecimento das especificidades de cada espaço. Mantém-se, assim, a potência de uma educação *menor*, que segue, também, o fluxo de interesses e interessados(as) de cada oficina. Estas considerações serão desenvolvidas e aprofundadas no capítulo 3 desta tese. Por fim, faço recordar as considerações de Campos (1988) em relação à ligação das Oficinas de Música com a filosofia: “as ligações de O.M com os sistemas filosóficos pré-existentes são bastante diversificadas. Porque as próprias concepções filosóficas de seus educadores são diversificadas e porque não existe a preocupação em derivarem suas ideias ou fazê-las convergir em um único sistema filosófico” (CAMPOS, 1988, p. 36). Acredito que, do mesmo modo que não há interesse na derivação destas ideias ou na convergência das mesmas em um único sistema filosófico, não deve haver o interesse de tornar as Oficinas práticas iguais, *maiorizando* suas singularidades. Caso contrário, corre-se o risco, no âmbito de uma *educação menor*, da reconstrução de uma *educação maior*.

descrição de elementos comuns desta abordagem – elementos que serão abarcados a partir de então. Por fim, destaco ainda uma fala de Campos (1988), que afirma que a tentativa de caracterização da “metodologia de Oficina de Música” foi, justamente, a contribuição que ela pretendeu fornecer através de seu trabalho, relatando o desejo de que ele tenha sido um primeiro passo para reflexões acerca destas novas propostas de ensino de música:

Fala-se em 1º primeiro passo, por que, esse é, de fato, um trabalho descritivo, cuja preocupação não vai além da tentativa de esclarecer um pouco melhor o que vem sendo feito com a denominação de Oficina de Música ou com características semelhantes. Podem, por isso, parecer óbvias as observações feitas e as conclusões apresentadas, mas, até aqui, nem a esse ponto havia-se chegado. Que seja, apesar de falho, o ponto de partida (CAMPOS, 1988, p.15).

2.3.1 Características metodológicas das Oficinas de Música

Considerando os dados obtidos através das tentativas de caracterização metodológica supracitadas, passarei a descrever a respeito dos elementos comuns relacionados às Oficinas de Música. Um primeiro aspecto a ser destacado, de acordo com os pesquisadores que compõem este panorama teórico, é que as Oficinas se fundamentam em novas práticas pedagógicas e em uma nova linguagem musical. Isto acarretou, pedagogicamente, em um espaço de ensino e aprendizagem que valorizasse e fosse caracterizado pela experimentação, pelo “aprender fazendo”, pelo desenvolvimento da criatividade, pelas novas atitudes pedagógicas no que diz respeito à relação professor-aluno, pela flexibilidade no planejamento, pela preocupação com a abrangência de saberes e integração de linguagens (pensando-se também uma formação global do estudante) e pela ênfase à música contemporânea, valorizando-se novos modos de criação musical.

Campos (1988) afirma que, a despeito de divergências observadas, há uma “intenção comum” entre as Oficinas. A partir das similaridades encontradas, a pesquisadora apresenta características que poderiam definir esta abordagem metodológica:

A assim chamada metodologia de Oficina de Música poderia definir-se pela ênfase à criatividade; à experimentação; à manipulação e organização de

sons; à socialização, tanto no processo criativo como na avaliação deste, tendo como intenção maior o desenvolvimento do aluno, de suas potencialidades enquanto pessoa (CAMPOS, 1988, p. 11).

A autora salienta o desejo dos educadores musicais deste período por um ensino de música cujo enfoque fosse mais criativo e menos informativo, posto que, de acordo com estes profissionais, o ensino tradicional já não supria as necessidades criativas da sociedade. Ao estarem “imbuídos dessa vontade de ensinar música de uma forma mais experimental e criativa inseriram na formação musical de seus alunos uma metodologia denominada Oficina de Música” (CAMPOS, 1988, p. 14). Trata-se, portanto, da valorização de um processo que focalizasse a experimentação e, em decorrência, pudesse atuar no desenvolvimento da criatividade dos estudantes participantes.

Para Fernandes (2000, p. 102), experimentar e explorar são as “grandes linhas mestras” do processo das Oficinas, através das quais se busca o desenvolvimento da criatividade. O autor afirma que nesta metodologia o aluno não é posto para repetir modelos, mas “colocado na posição de explorador, de criador”, tratando-se cada indivíduo como “fonte de criação” (FERNANDES, 2000, p. 113-114). Discorrendo a este respeito, o pesquisador chama a atenção para experiências criativas que são desenvolvidas em áreas como teatro e artes plásticas, fazendo algumas comparações com a área da música e com “atitudes” das Oficinas:

O desenvolvimento da capacidade criativa vem sendo a preocupação central da oficina, pois as experiências com criatividade tem sido bem sucedidas nas artes plásticas e no teatro. Na música existe a “síndrome da nota”. Silva diz que nas artes plásticas “não só se espera que a criança reproduza fielmente no seu desenho o modelo no qual se baseou, e sim sua visão da realidade, na música espera-se que ela cante direitinho e sem erros a melodia que lhe é dada... nunca criar os seus sons, nunca descobrir o que está por trás das notas. O que aliás lhe seria totalmente normal, visto sua natural curiosidade por saber o que existe por trás das aparências do mundo” (p. 14). Na oficina temos uma atitude contrária a esta, onde o criar livremente, sem modelos pré-concebidos, tem preponderância (FERNANDES, 2000, p. 89).

Fernandes (2000) considera que a Oficina concretiza princípios da Arte-Educação na educação musical e que a relação entre Arte-Educação e Oficina de Música resultou na preocupação com o desenvolvimento da criatividade. Outras relações são expostas pelo autor e associadas ao fazer criativo em processos pedagógicos, tais como a aproximação à música contemporânea e os novos modos de se fazer música.

Ao falar sobre o surgimento das Oficinas e descrever a tentativa, por parte de alguns compositores, de aproximação da música contemporânea à educação musical, Fernandes (2000) afirma que fora somente nestas circunstâncias que os sons passaram a ser considerados “material concreto”, sendo utilizados em processos de “elaboração livre” e com base em uma técnica de “composição”. O autor considera que este é um dos pontos centrais na análise das Oficinas, posto que, com o surgimento destas, o aluno “criava elaborando (criando o mundo) e não mais criava em modos estabelecidos (criando no mundo)” (FERNANDES, 2000, p. 65). Portanto, entende-se que este processo gera uma mudança no fazer musical: há um fazer criativo que, com as Oficinas, dá-se de outra forma. Cria-se não mais no mundo dos sons, mas cria-se o mundo dos sons.

Campos (1988), ao expor concepções de seus entrevistados acerca das características metodológicas das Oficinas de Música, afirma que o processo é eminentemente criativo, havendo um “consenso entre esses educadores quanto ao interesse pelo desenvolvimento da criatividade inerente à metodologia” (CAMPOS, 1988, p. 76-77). Dentre diferentes falas e definições pensadas pelos professores, pode-se destacar a ideia de que a oficina é como um “laboratório de criatividade”, e, ainda, “um momento em que o aluno tem para exercitar sua criatividade, descobrindo, experimentando e organizando sons” (CUNHA apud CAMPOS, 1988, p. 63).

Outros professores entrevistados corroboram estas ideias afirmando que a vivência em Oficinas de Música contribui, também, para que os estudantes possam “soltar o seu talento, a sua criatividade, a sua imaginação” (SANTANA apud CAMPOS, 1988, p. 66). Pode-se mencionar, ainda, a fala de Conrado Silva ao definir a Oficina de Música como um processo que “através da manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao desenvolvimento da capacidade criativa existente em todos nós” (SILVA apud CAMPOS, 1988, p. 61, grifo nosso).

Campos (1988) comenta, também, a perspectiva dos estudantes participantes das oficinas em relação aos objetivos desta proposta (trazendo informações coletadas entre alunos participantes de oficinas do “grupo A” e entre estudantes das oficinas do “grupo B”³⁴). Campos (1988) relata que 89,1% dos estudantes de oficinas do “grupo A”

³⁴ Estas divisões foram feitas pela autora pensando-se uma característica da composição da amostra (das oficinas por ela estudadas): “as primeiras referências, a respeito da metodologia, partiam do Departamento de Música da UnB. Já na fase preliminar das observações percebeu-se que havia fatores

definiram a Oficina de Música como “uma metodologia utilizada para favorecer o desenvolvimento da criatividade”. Dentre o “grupo B”, 85,7% disseram que se trata de uma metodologia para o desenvolvimento da criatividade. De acordo com a pesquisadora, há um consenso ainda maior entre os estudantes quanto à definição de oficina de música, que, segundo eles, trata-se de “uma metodologia que visa o desenvolvimento da criatividade” (CAMPOS, 1988, p. 102).

Moreira (2013) discorre brevemente acerca das características das Oficinas de Música, destacando dentre estas o “desenvolvimento da criatividade” – título de um dos subcapítulos de seu trabalho. A seção destinada a este aspecto, entretanto, tem somente duas páginas, nas quais a pesquisadora ampara-se no trabalho de Fernandes (2000), trazendo algumas das citações já expostas acima, e faz breves considerações sobre a criatividade no contexto escolar e na educação musical (porém, não especificamente relacionadas às Oficinas de Música). Logo, não me aterei às considerações da autora a este respeito.

Outra característica marcante das Oficinas é a valorização do “aprender fazendo”. A experimentação e o fazer musical são processos essenciais, ocorrendo em um ambiente em que se busca a aprendizagem pela descoberta (FERNANDES, 2000, p. 85). Segundo Campos (1988, p. 49), os educadores vinculados às Oficinas de Música discorrem acerca do aspecto vivencial da proposta, definindo-a como um processo que valoriza uma “aprendizagem vivencial” e que incentiva o “aprender fazendo”. Moreira (2013, p. 35) também aponta que, nesta proposta, a experimentação e a criação têm um lugar de destaque, considerando a improvisação uma das ferramentas pedagógicas fundamentais a este processo.

O “aprender fazendo”, segundo Fernandes (2000, p. 79), é uma característica relacionada às proposições da Escola Nova. Este autor, assim como alguns dos educadores por ele entrevistados, apontam para a ligação das Oficinas com os ideais propagados por tal movimento. Conrado Silva (1983), por exemplo, refere-se à Escola Nova ao descrever a oficina, afirmando: “em outras palavras, transcrevendo uma máxima da escola nova: Não ensina música, (a oficina) ensina a aprender música”

específicos nessa proposta. Pareceu melhor, então, dividir a amostra em dois grupos, da seguinte forma: Grupo A – Formado por alunos e educadores ligados ao Departamento de Música da UnB. Grupo B: Formado por alunos e educadores que vivenciam e utilizam a metodologia de O.M. sem qualquer ligação com o Departamento citado. No grupo A foram incluídas as práticas dos seguintes educadores: Emílio Terraza, Conrado Silva, Fernando Cerqueira, Estércio Marquez Cunha e Ângela Carvalho. No grupo B: Cristina B. Santana, Antônio Ricardo Oliveira, Ione Medeiros e Patrícia F. Santiago (CAMPOS, 1988, p. 58).

(SILVA apud FERNANDES, 2000, p. 80, grifo nosso). Para Fernandes (2000), trata-se de um espaço em que se aprende música fazendo música, com práticas de composição que permeiam toda a proposta – estando presentes, portanto, desde o início das oficinas.

Campos (1988) destaca que as críticas a um enfoque mais informativo, característico de um ensino tradicional, trazem aos educadores a preocupação com um enfoque criativo no ensino de música. Estes profissionais passam a construir, então, proposições que atentem a uma aprendizagem que ocorra pela manipulação do som, criticando e contrapondo os modelos que figuravam até então.

O ensino musical que vem sendo ministrado, de modo geral, favorece mais a imitação de antigos mitos, do que a criação de novos moldes. Propicia mais a assimilação de conceitos, do que o desenvolvimento de uma percepção ativa; preocupa-se mais com o objetivo a ser alcançado, do que com o capacitar-se para atingir um objetivo; transforma-se, enfim, a transmissão de informações em fator mais relevante do que a experimentação que leva o aluno a pensar e estruturar sons por si mesmo (CAMPOS, 1988, p. 14-15).

Em meio a tais críticas e problemáticas, passa-se a defender um ensino em que os estudantes de música tenham “a capacidade e o prazer de manipular a matéria-prima da música: o som” (CAMPOS, 1988, p. 14), em vez de espaços em que os alunos obtêm conhecimentos musicais abstratos e/ou acabados. Campos (1988) comenta ainda que “treinar” ou “fornecer” habilidades não constam dentre os objetivos das oficinas, mas sim “desenvolver”, pensando-se o desenvolvimento de potencialidades do aluno. A pesquisadora relata que nas Oficinas de Música não se define, previamente, “os conhecimentos que deverão ser obtidos. Mas busca-se uma vivência ampla com o fenômeno sonoro através de um processo experimental. Essa ênfase experimental poderia caracterizar uma ligação com sistemas filosóficos específicos” (CAMPOS, 2000, p. 36). Esta experimentação, na perspectiva da autora, não está relacionada apenas à manipulação de instrumentos convencionais e à percepção de formas tradicionais de produção sonora, mas envolve, também, uma conscientização acerca do universo sonoro que nos circunda – podendo ser este, inclusive, o referencial sonoro para as criações coletivas, trabalhando-se com a desvinculação de um sistema sonoro que é tomado, muitas vezes, como absoluto.

Ainda em relação ao aspecto do “aprender fazendo”, pode-se mencionar as falas de educadores entrevistados por Campos (1988). A autora comenta que 5 destes definiram a Oficina de Música como uma metodologia baseada no “aprender fazendo”

(CAMPOS, 1988, p. 76). Ângela Carvalho é uma destas educadoras, segundo a qual a “Oficina de Música”, além de nomear disciplinas (ao considerar que em algumas instituições este termo nomeia disciplinas dos cursos de graduação), “significa também uma metodologia do fazer musical a partir do contato direto com diversas fontes sonoras, visando à criação musical” (CARVALHO apud FERNANDES, 2000, p. 84). O “fazer”, portanto, na perspectiva de alguns educadores, é elemento presente na própria conceituação desta modalidade pedagógica.

Ao associar a Oficina ao fazer musical, estes educadores não pressupõem uma desvinculação de procedimentos teóricos e/ou reflexivos, compreendendo a importância e a necessidade destes no âmbito das oficinas. Entretanto, entendem que a teoria e a teorização devem desencadear das práticas desenvolvidas, apontando para uma nova relação entre teoria e prática no ensino de música. A este respeito, Fernandes (2000, p. 68) comenta: “muitos autores afirmam que esta relação era responsável pela própria manutenção da metodologia”.

Apresentando uma síntese das caracterizações feitas à oficina, o autor expõe um dos aspectos citados pelos educadores: o fato de ser uma metodologia em que a teorização é feita de acordo com a necessidade. Fernandes (2000) corrobora tal ideia, indicando que a formação de conceitos, nas oficinas, surge a partir da própria ação dos estudantes e que a informação surge com a necessidade de teorizar-se as práticas realizadas. Luis Carlos Czeko, um dos educadores entrevistados pelo pesquisador, indica a criação musical como o aspecto central desta metodologia, sendo decorrentes desta prática os processos de reflexão. Ele afirma: “a oficina deve focalizar a parte da composição [...] a partir daí ocorre reflexão e análise. O aluno, então, passa a dar os nomes, a terminologia musical. Ele alcançaria a terminologia através da elaboração. A elaboração, a composição, é o ponto central da oficina” (CZEKO apud FERNANDES, 2000, p. 103).

O autor discorre, também, acerca das considerações de Luiz Botelho Albuquerque, educador que afirma que a prática nas oficinas não possui, inicialmente, associação a uma teoria. Segundo o educador, esta característica não deve ser associada à ideia de uma prática desordenada, mas sim à possibilidade, no trabalho com artes, de desenvolvermos práticas que precedem a teorização. Nesta perspectiva, ele afirma que “a teoria vai explicar, vai dar consistência, vai criar uma gramática. Essa gramática, essa teorização que vem posteriormente é o que define os códigos, você vai com isso

construindo o conhecimento musical junto com o aluno” (ALBUQUERQUE apud FERNANDES, 2000, p. 69).

Campos (1988, p. 78) também expõe as compreensões de seus entrevistados a este respeito, afirmando que, para alguns deles, a oficina é tida como uma metodologia em que a experiência é que solicita a informação. Um dos educadores entrevistados, Emílio Terraza, acredita que o principal objetivo da oficina seja fazer com que os envolvidos possam “adquirir uma estrutura de pensamento”, isto em meio a um processo “eminentemente criativo”. Em sua perspectiva, “a ‘Oficina de Música’ é um mecanismo onde teoria e prática caminham juntas num processo dialético e não como coisas separadas” (TERRAZA apud CAMPOS, 1988, p. 59).

Em seção em que discorre acerca das relações entre Oficina de Música e discursos na área da filosofia, Campos (1988) também apresenta sua compreensão a respeito da oficina como espaço que valoriza o contato com o material sonoro anteriormente às teorizações, não negando, entretanto, quaisquer destes aspectos.

A metodologia de O.M tem como objetivo levar o aluno a adquirir uma estrutura de pensamento, não através da transmissão de informações ou do incentivo a um alto grau de abstração, mas por ser o que é: uma oficina, um espaço aberto à experiência com o som, ao desenvolvimento sensorial. Dessa forma, ela também não nega o aspecto racional, na medida em que ele é importante no momento da organização, da estruturação de sons, enfatizada em alguns processos de O.M. Entretanto, há um contato real, anterior, com o material sonoro e um interesse constante no desenvolvimento sensorial e criativo da pessoa (CAMPOS, 1988, p. 37).

Saliento, portanto, que caracterizar a oficina pelo “aprender fazendo” não significa, de acordo com estes educadores, desassociar as práticas de teorias e das possibilidades de teorizações, mas sim valorizar uma aprendizagem em que, desde o início, os estudantes coloquem “a mão na massa”. De acordo com Campos (1988), não se defende um “fazer pelo fazer”. Este aspecto é, inclusive, criticado por estes profissionais, sendo apontado, ainda, como um dos “perigos” do processo.

Ainda outra característica das Oficinas de Música que fora exposta pelos autores é a singular relação professor-aluno que nelas se dá. Campos (1988) apresenta esta modalidade pedagógica como um espaço dialógico, em que há abertura aos questionamentos e aos debates, e como um espaço em que não há mestres, mas sim uma “comunidade de aprendizes”. Fernandes (2000, p. 13) afirma que há, nas oficinas, “características peculiares na relação professor-aluno e na relação professor-

metodologia. Isso acarreta a formação de uma nova atitude pedagógica. Talvez isso seja o fato mais importante: A conquista de uma nova atitude pedagógica” (FERNANDES, 2000, p.13).

Conrado Silva, em entrevista a Fernandes (2000), fala a respeito de um perfil de professor apropriado às oficinas, indicando que “o professor deverá se colocar de lado, para permitir que o grupo resolva dinamicamente seus problemas. Ao mesmo tempo deverá estar preparado para estimular as atividades do grupo” (SILVA apud FERNANDES, 2000, p. 93). Cecília Conde, outra educadora entrevistada pelo pesquisador, comenta que as oficinas que desenvolvia não eram apenas aos estudantes, mas também para ela, afirmando haver uma aprendizagem mútua no processo. Nesta perspectiva, Fernandes (2000, p. 80) vislumbra este espaço pedagógico como uma “comunidade de aprendizes”, acreditando que “a oficina tem sentido de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor”.

Nas entrevistas concedidas a Campos (1988), os educadores das Oficinas de Música referiam-se a si (às suas funções e atitudes) dizendo serem responsáveis por orientar o processo, sem interferir, mas observando e incentivando. No decorrer das falas expostas, percebem-se posturas um pouco diferentes, embora todas apontem para um espaço de ensino dialógico e para um ambiente em que o professor não conduz, a todo momento e com alto grau de diretividade, as propostas lançadas.

Conrado Silva, por exemplo, acreditava que no decorrer da Oficina o professor não deveria oferecer “nem a solução, nem a idéia. No momento em que dá a idéia o professor já está dirigindo o processo” (SILVA apud CAMPOS, 1988, p. 61). Na perspectiva deste educador, o professor deve acompanhar e desempenhar a função de “catalizador do processo”.

Estércio Cunha, também em entrevista a Campos, defende que o professor deve contribuir para que o aluno tenha uma “visão global das coisas”, incentivando-o, sem, entretanto, manipulá-lo. Deste modo, afirma que o professor precisa lançar informações (tendo cuidado neste processo), mas que esta ação não deve consistir em sua meta prioritária. O educador é tido como aquele que lança estímulos para que os estudantes, através do diálogo com o grupo, possam se organizar (CUNHA apud CAMPOS, 1988, p. 83). Ângela Carvalho (apud CAMPOS, 1988, p. 65) acredita que cabe ao professor o incentivo ao processo, sendo a maior contribuição das oficinas, em sua perspectiva, aquilo que o estudante descobre a respeito de si mesmo.

Ao tratar das etapas da oficina que fora conduzida por Emílio Terraza, Campos (1988, p. 59) relata: “observando-se esse processo, percebe-se que o educador tenta dirigi-lo o mínimo possível no momento da experimentação e da criação. Não se furta, entretanto, a apresentar argumentos para que o processo ocorra. Existe um trabalho de conscientização, de debates, sempre que há necessidades”. Nas observações que realizou em diferentes oficinas, Campos (1988) notou que, após as sugestões de atividades, os professores procuravam não interferir constantemente, mas apenas quando solicitado. Estas características, portanto, relacionam-se com o que fora colocado pelos próprios educadores. Segundo a autora, as falas dos professores “do grupo B” convergem no que diz respeito ao professor como “orientador do processo”, que deve adequar-se (e cuidar com) o grau de diretividade durante as propostas. Por sua vez, as falas dos professores do “grupo A” salientam o educador como aquele que deve “incentivar sem interferir” (CAMPOS, 1988, p. 102).

Outro ponto característico das oficinas de música, e também destacado pelos autores, é a flexibilidade no planejamento. Conforme expõem Fernandes (2000) e Campos (1988), trata-se de um planejamento adaptável, que é passível de mudanças de acordo com o desenvolvimento do trabalho. As observações e entrevistas realizadas por estes pesquisadores demonstram que a existência do planejamento não é negada pelos professores, mas, sim, reafirmada a sua flexibilidade. O planejamento, portanto, “é mais ou menos importante, dependendo de cada educador, mas ele é adaptável ao grupo e ao momento” (CAMPOS, 1988, p. 102).

Fernandes (2000) comenta que o planejamento serve para orientar o processo. Citando o trabalho de Campos (1988), ele informa que, muitas vezes, tem-se apenas “o plano do curso”, e não definições específicas para cada encontro. A educadora Marisa Fonterrada, uma das entrevistadas do pesquisador, comenta:

O planejamento é uma coluna dorsal, para não ter aquele ato na frente da classe de “o que é que eu faço agora?”. Mas pode surgir uma coisa mais interessante que a sua, mas você tem que ter planejamento, tem que ter objetivos, tem que saber o que quer, senão cai no vale-tudo [...] As pessoas tem muito medo do desconhecido, de se lançar. Quando você faz um trabalho baseado na criatividade, você nunca sabe o que vai acontecer. Você tem que arriscar. Trabalhar no limite do risco é uma coisa que nem todo mundo encara. E é muito mais seguro você trabalhar com seu caderno que já te acompanha há 20 anos, que você conhece há muito tempo. É muito mais seguro. Mas também é muito mais chato porque não te dá o prazer que o trabalho criativo te dá (FONTERRADA apud FERNANDES, 2000, p. 95).

Assim como esta educadora, outros entrevistados falam a respeito de um planejamento flexível, defendendo que haja algumas ideias traçadas, planejadas previamente, mas também a abertura às novas ideias, aos interesses do grupo e aos movimentos do processo. Cecília Conde, por exemplo, em entrevista à Fernandes (2000), afirma que faz um roteiro às oficinas que conduz e que este roteiro é composto por etapas, dando certo apoio e suporte às práticas, mas não sendo rígido. Czeko (apud FERNANDES, 2000, p. 105) faz algo semelhante, distribuindo o conteúdo em “unidades norteadoras do processo”. Conrado Silva, por sua vez, lembra-nos que a “oficina não é uma receita pronta”, mas um espaço em que o trabalho do professor deve ser direcionado pelo grupo.

Moreira (2013), ainda que brevemente, também traz suas considerações acerca do planejamento nas oficinas, relacionando-o à postura do educador. A autora defende que:

O educador precisa ter uma postura de direcionador, incentivador, e não uma postura autoritária, mas deve ficar atento para que a prática de Oficina de Música não se torne um *laissez-faire*, na qual o aluno se encontra sem orientação e sem referencial para desenvolver o trabalho [...] Ainda que possa ser flexível, o planejamento é fundamental e não pode ser negligenciado, pois, mesmo em atividades que contemplam a livre criação, é necessário que haja orientação e direção do professor, pois sua condução, nesse caso, é fundamental para colaborar com o aluno no processo de formação dos conceitos musicais (MOREIRA, 2013, p. 36).

Outra característica a ser mencionada, a respeito da qual os autores também discorreram, é a relação da música contemporânea com as oficinas. Fernandes (2000), por exemplo, compreende a Oficina de Música como “uma metodologia de educação musical que está fundamentada em novas práticas pedagógicas e por uma linguagem musical já utilizada pelos compositores da música contemporânea” (FERNANDES, 2000, p. 11). Conforme exposto previamente neste capítulo, o autor associa as mudanças na linguagem musical e a emergência da música contemporânea ao surgimento da metodologia das oficinas. Nesta perspectiva, afirma concordar com Brian Dennis (1972) ao dizer que “a música mudou e os métodos de ensino mudaram com ela”.

O pesquisador relata que muitos autores definem de formas diferentes a Oficina de Música, mas que “todos levam para uma mesma direção: uma proposta pedagógica vinculada à música contemporânea erudita, baseada na ação direta do aluno [...] tal ação

do aluno tem caráter exploratório e criativo” (FERNANDES, 2000, p. 82). Entretanto, embora as oficinas de música – principalmente por conta do histórico deste movimento – tenham suas práticas pedagógicas associadas à música contemporânea, elas não estão restritas a esta.

Ao sintetizar os objetivos específicos que foram apresentados, pelos educadores, como objetivos associados à proposta das oficinas, Fernandes (2000, p. 92) mencionou: “utilizar a linguagem musical contemporânea; familiarizar o aluno com a produção musical contemporânea; abranger a linguagem musical tradicional”. Nota-se, portanto, que apesar do interesse na familiarização do estudante com a linguagem musical contemporânea, esta modalidade pedagógica pode abarcar, também, a linguagem musical dita “tradicional”. Trazendo a perspectiva de Czeko a respeito destas relações, Fernandes (2000, 89) comenta que os educadores devem ter a liberdade de adentrar a linguagem musical tradicional e sua notação sempre que julgarem necessário. O pesquisador salienta, portanto, que as oficinas consistem em um espaço de abertura a quaisquer sonoridades.

Campos (1988) também aponta para a possibilidade de relação entre as mudanças na linguagem musical e as mudanças no ensino da música, discorrendo acerca da música contemporânea.

Essa música é mais “aberta” em muitos sentidos: pelas fontes sonoras que busca, onde os sons do ambiente, os ruídos, associam-se aos sons elaborados; pelos instrumentos que utiliza, desde os convencionais aos computadores e sintetizadores; pela forma de compor, que vai do aleatório ao rigidamente elaborado; pelas escalas que utiliza: a de 8 sons, a de 12 sons, os intervalos menores orientais, etc. Por isso, essa música é um incentivo a um ensino musical também mais “aberto”. Tornou-se necessária a existência de um espaço onde todos os materiais pudessem ser experimentados, onde os instrumentos tradicionais pudessem ser explorados e manipulados de novas maneiras, onde novos instrumentos pudessem surgir, onde os sons pudessem ser estruturados segundo a criatividade e a percepção pessoal do aluno. Mas talvez seja também a percepção que se tem dessa música que leve à diversidade de práticas quanto ao ensino (CAMPOS, 1988, p. 41).

A autora afirma que nem todos os educadores de Oficina de Música relacionam suas práticas à música contemporânea. Acredita, porém, que as composições mais recentes foram fundamentais às práticas de oficinas, afirmando que “a música contemporânea, com todo o conjunto de propostas que representa, é um incentivo também à proposta metodológica de O.M., pois ambas personificam a busca por uma

forma mais coerente de fazer música e de vivenciar música no mundo atual” (CAMPOS, 1988, p. 42).

Fernando Cerqueira, um dos educadores entrevistados por Campos (1988), ressalta diferentes enfoques da metodologia de O.M e um aspecto consensual dentre eles (aspecto que poderia, segundo este professor, até mesmo definir a metodologia oficina): o “objetivo de estimular o aluno para uma visão de música livre de preconceitos herdados pela história, que torna viciado o processo de percepção” (CERQUEIRA apud CAMPOS, 1988, p. 62). Esta ideia está presente na fala de diferentes educadores entrevistados por Campos (1988) e Fernandes (2000) e, também, em textos/autores por eles mobilizados. Fernandes (2000) cita, por exemplo, a perspectiva de Jorge Antunes (1990), autor que afirma que a oficina tenta desfazer a discriminação que se fazia entre os chamados “som musical” e “ruído”. Ainda neste sentido, discorrendo acerca da possibilidade de trabalho com o ruído e relacionando-a a outras reflexões, Campos (1988, p. 95) comenta a respeito da visão de alguns educadores. Segundo a autora, muitos professores admitem “que o fato de mostrar um campo mais amplo de possibilidades sonoras, pela exploração de sons corporais e ambientais, pela aceitação do ruído como componente da paisagem sonora, pela liberdade de trabalhar com os sons livremente, faz com que a O.M. traga aos alunos a possibilidade de fazer música”.

Moreira (2013) destaca a “ampliação do universo sonoro do aluno” – título de um dos subcapítulos de seu trabalho – como uma das características das oficinas de música. A autora trata brevemente deste aspecto (posto que a seção mencionada tem apenas 1 página), mas comenta acerca da ligação da música contemporânea com as oficinas. De acordo com Moreira (2013, p. 36) “a metodologia de Oficina de Música está fortemente ligada à música contemporânea e tem como fundamento a ação direta do aluno, que irá explorar os sons de maneira criativa”. Em outras seções de seu trabalho, ela menciona uma abertura das oficinas às diferentes formas de registro sonoro, aos “novos instrumentos” e à compreensão do corpo como instrumento musical.

Por fim, apresento ainda outra característica das oficinas de música citada pelos autores e pelos educadores por eles entrevistados, a última dentre as que foram expostas no início deste capítulo: a integração de linguagens artísticas. Fernandes (2000), ao comentar acerca da “OBM”, na Universidade de Brasília, afirma que a proposta inicial de integrar linguagens no âmbito desta oficina fora facilmente concretizada, posto que

este espaço recebia não apenas alunos da área da música, mas também das artes plásticas, do cinema, da arquitetura, etc. O autor destaca “a importância histórica da integração das linguagens na oficina de música” (FERNANDES, 2000, p. 80) e traz perspectivas de diferentes educadores acerca da integração entre linguagens nas oficinas.

Cecília Conde, segundo o pesquisador, afirma que a visão de arte passa por modificações com o crescimento dos meios de comunicação e que “na televisão, o mais potente deles, as linguagens aparecem integradas” (FERNANDES, 2000, p. 80). O autor destaca que neste período de mudanças a música contemporânea incorpora, também, novas atitudes. Czeko (apud FERNANDES, 2000, p. 80) recorda que a linguagem musical “passou a abranger a Multimídia, atingindo uma série de outras linguagens”. Fernandes (2000) cita ainda uma fala de Marisa Fonterrada acerca da integração de linguagens na Oficina de Música, mostrando que tal aspecto surgia, também, em decorrência de uma tentativa de resgate do ser humano em suas diferentes instâncias:

Essa ligação tem elementos tais como: movimento, som, plástica, isso é típico de oficina. E é uma das propostas do Pós-Moderno uma união das artes [...] Depois que passamos pela era de especialização, a gente está voltando para o resgate do ser humano em todas as suas instâncias. Então, é o ser que sente, que anda, que pensa, que age, que brinca. É o ser como um ‘todo’. Inevitavelmente, as linguagens têm que se integrar, porque você não é uma pessoa que tem só ouvidos e dedos, ou dedos e olhos... você tem audição, tato, olfato, paladar (FONTERRADA apud FERNANDES, 2000, p. 90).

Outros educadores discorreram a respeito da integração de linguagens, defendendo-a como uma das características das oficinas e apontando de que maneira esta integração poderia afetar os participantes, descrevendo contribuições que este aspecto traria aos mesmos. Estércio Cunha (apud FERNANDES, 2000, p. 84) considera que a oficina é o “momento que o aluno tem para exercitar sua criatividade, descobrindo, experimentando e organizando sons... não se deve limitar esse processo à música, mas outras áreas devem ser incluídas”. Czeko (apud FERNANDES, 2000, p. 91) diz que a integração com outras áreas, tais como teatro, dança, cinema, etc., “permite a criação de peças com leituras múltiplas, que atuam em diversos níveis perceptivos, facilitando, ampliando a compreensão, assimilação e transferência de informações”.

Ao sintetizar os objetivos específicos das oficinas de acordo com o que fora apresentado por seus entrevistados, Fernandes (2000, p. 92) expõe uma listagem na qual

consta o seguinte propósito: “Integrar outras linguagens artísticas, além da música, para desenvolver a memória sensorial como um todo”. Trazendo a perspectiva de Albuquerque a este respeito, o autor afirma que a integração proposta pela oficina permite “uma visão muito maior com relação à percepção, ao conjunto perceptivo, inclusive à memória sensorial como um todo” (ALBUQUERQUE apud FERNANDES, 2000, p. 80). Considerando a oficina como uma “superdesenvolvedora da percepção”, ação pedagógica que contribui, portanto, à sensibilização e ao desenvolvimento da capacidade perceptiva, Fernandes (2000, p. 88) menciona também a fala de Marisa Fonterrada, apontando que, “na verdade, isso é um despertar da consciência. Você mexe com todos os sentidos... a oficina mexe muito com a multiplicidade de sentidos, de formas expressivas, ela vai te deixando mais consciente” (FONTEERRADA apud FERNANDES, 2000, p. 88).

Na pesquisa de Campos (1988), ainda outras discussões são abarcadas, principalmente a partir de falas de educadores por ela entrevistados. Emílio Terraza, por exemplo, enfatiza o valor da oficina por propiciar “conquistas nos demais campos do conhecimento humano, em suas mais diversas formas de manifestação” (TERRAZA apud CAMPOS, 1988, p. 60). Estércio Marquez Cunha, educador com experiência também no teatro, acredita que a oficina de música não deve se limitar ao processo criativo em música, mas incluir outras áreas, defendendo que o aluno deve ter uma “visão global das coisas” (CUNHA apud CAMPOS, 1988, p. 63).

Conrado Silva diz que a Oficina de Música parte de elementos sonoros, mas sugere a “ampliação para outras áreas das artes” como uma das etapas possíveis em O.M. (SILVA apud CAMPOS, 1988, p. 60). Na pesquisa de Fernandes (2000), inclusive, a “Ampliação para outras áreas das artes” fora apresentada como uma das oito etapas do trabalho desenvolvido por Conrado Silva, figurando como a última delas. Fernando Cerqueira, que, segundo Campos (1988, p. 63), “esteve ligado à disciplina Integração Artística do Ciclo Básico dos cursos de Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas”, acredita que se deve promover o que o nome da disciplina sugere, a integração entre as artes, utilizando multimeios em oficinas.

Dentre os educadores entrevistados por Campos (1988), afirma-se que, no “grupo A”, 2 integravam linguagens no desenvolver de suas oficinas e 3 não, embora estes 3 dessem liberdade aos alunos para tal (considerando que os estudantes poderiam trazer elementos de diferentes linguagens em suas criações, por exemplo). Todos os

professores do “grupo B”, por sua vez, afirmaram trabalhar com a integração de linguagens no decorrer das oficinas.

Por fim, a pesquisa de Moreira (2013) também abarca, brevemente, considerações a este respeito. A autora salienta a integração de linguagens artísticas como uma possibilidade em Oficinas de Música, destacando, principalmente, apontamentos de Murray Schafer (1991). Este educador sinaliza a necessidade de desenvolvermos acuidades específicas, mas, também, a necessidade desta separação não ser total ou prolongada, pois isto geraria uma fragmentação da experiência.

Os aspectos que caracterizam as Oficinas de Música, expostos e tratados neste capítulo, foram desenvolvidos com diferentes profundidades pelos autores que compuseram a construção deste quadro teórico. De todo modo, estes pesquisadores indicam convergências no que diz respeito à Oficina de Música como um espaço educacional de experimentação, que se baseia nos pressupostos do “aprender fazendo”, defendendo-se que as teorias e as possibilidades de teorização emergem em decorrência das práticas realizadas em sala. Através deste fazer, busca-se um espaço que privilegie as criações e o desenvolvimento da criatividade nos processos pedagógico-musicais. Os autores apontam também para uma tentativa de desmanche das tradicionais relações hierárquicas entre professores e alunos, caracterizando as Oficinas de Música como espaço que dá vazão a outros modos de relação. Esta atitude acarreta, ainda, um planejamento flexível, tendo em vista que, em um espaço dialógico, as contribuições feitas pelos estudantes podem ser abarcadas no decorrer do processo e modificar caminhos anteriormente pensados. A ênfase à música contemporânea fora também destacada como característica das Oficinas, lembrando-se que “ênfatizar” não significa restringir o espaço a esta proposta. Deste modo, as Oficinas de Música são tidas como lugares propícios a quaisquer sonoridades. Por fim, ressaltou-se ainda a integração entre linguagens como algo buscado e/ou valorizado pelos professores que estavam à frente destas propostas, tendo em vista os saberes e as contribuições diversas que um processo educacional integrador poderia trazer aos participantes.

3. OFICINAS E OFICINAS DE MÚSICA: TECENDO NOVAS CONCEITUAÇÕES

Nesta tese, até então, analisou-se trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação e que pareciam relacionarem-se, de algum modo, com o conceito de “oficina de música”, buscando-se compreender o estado da arte referente às oficinas de música nas pesquisas brasileiras. Posteriormente, foram estudadas as pesquisas que enfatizavam esta temática e desenvolviam aspectos conceituais, históricos e metodológicos relacionados a esta modalidade pedagógica, construindo-se um panorama teórico das oficinas de música a partir de 3 autores/pesquisas (e das caracterizações às oficinas de música propostas por seus entrevistados).

Neste capítulo, intenta-se ir além: procuro trazer e movimentar conceitos desenvolvidos por estudiosos das áreas da educação e da filosofia, relacionando suas proposições à ideia de oficina e de oficina de música. Nesta perspectiva, desejo (re)pensar definições, trazer novas associações, propor deslocamentos conceituais e, assim, buscar por novos caminhos, percorrer novos trajetos para a conceitualização de “oficinas de música” em trabalhos da área da educação musical.

Com tais objetivos, focalizo trabalhos desenvolvidos pelos filósofos Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larossa e Silvio Gallo, bem como pesquisas dos educadores Guilherme Côrrea, Ana Maria Hoepers Preve e Maria Oly Pey. O conceito de *menor* (e de uma *educação menor*) é tratado, logo no início deste capítulo, de forma mais específica, tendo em vista que transpassa todos os subcapítulos que o seguirão. Os outros conceitos, por sua vez, são explorados no decurso do próprio texto, no desenvolvimento das ideias, em um processo dialógico entre conceitos e minhas proposições de deslocamento conceitual.

3.1 EDUCAÇÃO *MENOR*

Ousadamente, diria que talvez aqueles que não explicitamente se debruçaram sobre a problemática educacional tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar.
(GALLO, 2008, p. 9).

O conceito de *menor* foi desenvolvido pelos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) no livro “Kafka: por uma literatura menor”, obra cuja primeira edição é datada de 1975. Analisando escritos de Franz Kafka, os autores vislumbram o que intitulam de *literatura menor*, definindo-a: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977a, p. 25). De acordo com os filósofos, uma das características desta categoria é a modificação da língua por um forte coeficiente de desterritorialização. As outras duas características apresentadas para um melhor delineamento do que compreendem por *literatura menor* referem-se ao fato de nela tudo ser político e, por fim, adquirir um valor coletivo. Deleuze e Guattari (1977) afirmam ainda que “‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977a, p. 28).

Karl Erik Schollhammer, dinamarquês radicado no Brasil, doutor em semiótica, teórico e crítico de literatura, trata desta temática no artigo “As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari”. De acordo com Schollhammer (2002), *menor* é:

Aquela prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, formulando-se como estrangeiro na própria língua, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto (SCHOLLHAMMER, 2002, p. 63).

Na obra “Conversações”, Deleuze (1992) esclarece-nos a respeito de associações quantitativas/numéricas que, erroneamente, podem ser estabelecidas às palavras “maiorias” e “minorias”, afirmando que estas não se diferenciam por número – podendo, inclusive, uma minoria ser mais numerosa que uma maioria. O que caracteriza a maioria, segundo o filósofo, é um modelo ao qual se deve estar conforme. A minoria, por sua vez, não possui modelos: ela é um devir, um processo (DELEUZE, 1992, p. 214). Pensando as diferenciações estabelecidas entre estas categorias, Rafael Godinho³⁵, no prefácio da obra “Kafka: por uma literatura menor”, afirma que:

³⁵ Tradutor da obra “Kafka: por uma literatura menor” na edição do ano de 2003, na qual também escreveu o prefácio do livro.

A minoria não é definida pelo número mais pequeno mas pelo afastamento, pela distância em relação a uma dada característica da axiomática dominante. Em termos matemáticos, a minoria constitui um conjunto vaporoso não enumerável, cujos elementos, que são multiplicidades, possuem uma relação rizomática. Contrariamente, a maioria é sempre assimilada à categoria da «representação», ou seja, está integrada numa generalidade normalizadora e identificatória. Os seus elementos estão incluídos num conjunto global e abstracto que os divide em oposições binárias, determinando uma exclusão entre o que é ou não conforme ao maioritário enquanto norma (GODINHO, 2003, p. 15).

Propondo operar por deslocamentos, de modo a pensar as contribuições conceituais da filosofia para a educação, o filósofo brasileiro Silvio Gallo (1963-) desenvolve o conceito de *educação menor*: aquela que se põe como ato de resistência, que se constitui como atividade de militância, andando na contramão dos processos de massificação (GALLO, 2008). Deste modo, o conceito de *menor* é desterritorializado e reterritorializado no campo da educação, permitindo novas significações. Estas operações de deslocamento ou “roubos conceituais” são consideradas por Deleuze como uma atitude criativa, acreditando-se que “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” (DELEUZE apud GALLO, 2000, p. 50). Gallo (2000) também comenta a respeito, afirmando que “no universo deste filósofo o roubo de conceitos é uma atitude extremamente criativa: retomar um conceito filosófico é recriá-lo, é dar-lhe novas e antes insuspeitas – às vezes, até mesmo improváveis – significações” (GALLO, 2000, p. 49).

A partir da reterritorialização proposta, é possível pensar uma *educação menor* como aquela que se volta contra fluxos instituídos, que resiste a determinadas políticas impostas, que está no âmbito da micropolítica e que considera a sala de aula como espaço em que traçamos estratégias e produzimos diferenças (GALLO, 2002, 2008).

Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 169).

As três características de uma *literatura menor*, apresentadas no início deste capítulo, são trabalhadas por Gallo (2008) também na perspectiva de se pensar suas novas significações, tendo em vista estarem, agora, associadas ao conceito de *educação menor*. A primeira delas, a desterritorialização, que fora pensada por Deleuze e Guattari

(1977a) em relação à modificação da língua, passa a ser associada às variações nos processos educativos. Gallo (2008) aponta que uma *educação maior* funciona como máquina de controle, em que políticas e parâmetros ditam o que deve ser ensinado, como ensinar, para quem e por que ensinar. Deste modo, uma *educação menor* constitui-se como um ato de desterritorialização à medida que procura "desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto" (GALLO, 2008, p. 67). Trata-se de buscar impedir a instauração de algo *maior*, produzindo diferenças, desterritorializando, sempre.

A segunda característica é a da ramificação política. Toda educação é um ato político (GALLO, 2008) e, no caso de uma *educação menor*, isto é ainda mais evidente, visto que esta se constitui como resistência.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2008, p. 67-68).

Por fim, o valor coletivo (terceira característica apresentada) é aspecto presente em todo ato na *educação menor*, tendo em vista que esta é um exercício de multiplicidades. Nela não há atos isolados: "toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva" (GALLO, 2008, p. 68).

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (GALLO, 2008, p. 69).

Atentando às novas significações que um deslocamento conceitual propicia e acreditando em sua potência, ressalto a importância destes atos criativos, de movimentos que possibilitem que outros conceitos da filosofia sejam deslocados e pensados para a área da educação – áreas que, inclusive, sempre andaram juntas, mas

com a tecnificação do mundo moderno foram separando-se (GALLO, 2004, p. 80). Portanto, em consonância com Gallo (2008, 2014), acredito que produções filosóficas tenham ainda muito a dizer aos educadores e, mais especificamente, que a produção de Deleuze e Guattari é:

Potencializadora e efetivamente criadora, para aqueles que buscam uma prática educativa aberta às diferenças, que invista na produção de singularidades, na contramão dos processos de subjetivação (leia-se massificação) levados a cabo pela poderosa máquina capitalística (GALLO, 2014b, s/p).

3.2 OFICINAS COMO *MODO MENOR* DE EDUCAÇÃO E/OU MODO DE EDUCAÇÃO *MENOR*: DIALOGICIDADE, AUTO-ORGANIZAÇÃO E NÃO DISCIPLINARIDADE COMO EIXOS TEÓRICOS

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (DELEUZE, 1992, p. 218, grifo nosso).

Mas, afinal: o que é uma oficina? Quais as características desta modalidade educativa? Como proposta educacional diferente da escolarização, a que uma oficina se propõe? Como o conceito de oficina vem sendo trabalhado por autores da área da educação? Estas são algumas perguntas que nortearão e perpassarão as discussões deste capítulo, buscando-se explicitar o que se entende por oficina nesta pesquisa e quais são os eixos teóricos que sustentam a definição apresentada – assim como o modo de se pensar a construção de uma oficina.

Esta modalidade educativa tem sido compreendida como espaço em que se experimentam práticas. A cientista social brasileira Ana Godoy (1960-) afirma que “podemos fazer oficina de qualquer coisa, se guardarmos de sua definição a designação de um lugar onde se executam trabalhos, onde se exerce um ofício, mas, mais especialmente onde experimentam-se práticas” (GODOY, 2011, p. 1). Estabelecida como tal, a oficina não se opõe, entretanto, às teorizações e/ou reflexões acerca das ações realizadas, mas se instaura como lugar de valorização dos saberes práticos, buscando reverter a desvalorização destes nos processos educacionais vigentes.

Em artigo intitulado “Oficina como modalidade educativa”, a educadora brasileira Maria Oly Pey faz um alerta acerca da separação estabelecida entre teoria e prática, assim como da diferença de qualidade ontológica posta entre ambas. Segundo ela, esta separação está relacionada com o esquecimento da história, tendo em vista que “em todas as formas iniciais de civilização, o momento técnico é anterior ao momento do conhecimento científico [...] No entanto, a cultura grega atribui à *tecne* o sentido das coisas ‘que não são necessárias’ ontologicamente, pois que podemos produzi-las”. (PEY, 1997, p. 55). De acordo com a educadora, o trabalho com as oficinas pretende, justamente, reverter a diferença de qualidade ontológica entre teoria e prática, “já que os saberes práticos cotidianos das pessoas deixam suas impressões históricas na produção de saber, escavando-se a memória de sua produção” (PEY, 1997, p. 56).

Guilherme Carlos Côrrea, educador brasileiro, fala a respeito do “fazer” nas oficinas. Na dissertação “Oficina: apontando territórios possíveis em educação”, o autor afirma que este fazer identifica-se com a “ampliação dos canais, perceptivos e expressivos, possíveis de serem mobilizados na ação educativa, geralmente reduzidos, pela escolarização, ao ver e ouvir imóvel dentro da sala de aula” (CÔRREA, 1998, p. 48). Expondo a escolarização como veículo de disciplinamento, como limitadora de possibilidades em educação e abordando seus efeitos, Côrrea (1998) busca por práticas em educação não restritas a este modelo, criando e desenvolvendo oficinas como ambientes de estudo em que outros “fazeres” são possíveis, em que as práticas não se encontram limitadas e/ou condicionadas às exigências escolares (tais como sistemas de avaliação, cumprimento de conteúdos previamente escolhidos, adequação ao espaço-tempo da aula, dentre outras).

A partir deste e de outros olhares que enfatizam a oficina como espaço que não se volta à escolarização, podem-se perceber ainda outras características que a constituem, assim como definições que, a meu ver, somam-se às aventuradas até então. Dentre tais definições, destaco a exposta pela educadora brasileira Ana Maria Hoepers Preve em sua tese de doutorado: “oficina, aqui, tem seu sentido ligado ao conjunto de estratégias educacionais livres dos ‘efeitos de escolarização’ (imobilização do corpo e do pensamento) e que visam um ‘conhecer com vontade’” (PREVE, 2010, p. 6). A autora salienta ainda que, em sua proposta, a oficina não compunha a “parte prática” de determinado conteúdo e que, para além de uma união da teoria à prática, a oficina

constituía um meio para que um interesse de estudo pudesse ser experimentado (PREVE, 2010, p. 7).

Para discorrer acerca de outras características desta modalidade educativa e expor os três eixos teóricos que fundamentam a conceituação de oficina na presente pesquisa, lançarei mão de textos de alguns filósofos e pedagogos, pensando a oficina como um projeto educacional de cunho vivencial (PEY, 1997, p. 54) que tem por eixos: (1) a dialogicidade/dissolução de hierarquias; (2) a não disciplinaridade; (3) a auto-organização (CÔRREA, 1998; PEY, 1997; PREVE, 2010).

A perspectiva dialógica é considerada sob a ótica do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que entende que a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade. Freire (1983) compreende a necessidade da superação do que chamou de “educação bancária”, erguendo críticas à dicotomização educador *versus* educando, às práticas monológicas em sala de aula, à verticalização existente nesta concepção de educação e ao ato de depositar saberes.

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “docilmente” encher, tanto melhor educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1983, p. 66).

A partir desta análise, Freire (1983) evidencia a urgência de uma educação problematizadora e libertadora que se oponha à prática bancária, não sendo um ato de narrar, depositar ou transferir conhecimentos, mas um ato cognoscente que afirme a dialogicidade. Para tal, faz-se necessário romper com os esquemas verticais e com as contradições entre educador e educando, algo possível, segundo o autor, apenas por meio do diálogo. Compreendendo que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 68), o autor ressalta a necessidade de conciliação entre educador e educandos, enfatizando que ambos aprendem e ensinam no processo pedagógico.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1983, p. 68).

Para Freire (1983), o conhecimento se dá na relação e esta, por sua vez, não deve ser hierarquizada. Preve (2010), ao descrever a respeito da proposta de uma oficina por ela conduzida, compartilha que “para lá das dicotomias teoria-prática a oficina tinha como preocupação dissolver hierarquias tanto do saber quanto das relações entre quem ensina e quem aprende” (PREVE, 2010, p. 7). Ao erguer a pergunta “O que é, então, uma Oficina?” e seguir apresentando elementos de sua caracterização, Pey (1997) também compreende tal modalidade como “projetos vivenciais, onde a dialogicidade é essencial na relação entre as pessoas. É desse tipo de relação dialógica que se obtém uma força coletiva de produção de saber superior que a soma das forças individuais” (PEY, 1997, p. 47). A partir destes referenciais, portanto, a modalidade oficina caracteriza-se como espaço dialógico de construção de saberes, saberes estes que se dão numa relação não hierarquizada entre os participantes.

A abordagem não disciplinar do processo educativo é outro eixo que fundamenta a prática de oficinas. Ao analisar as relações entre o conhecimento e o poder, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) desvela a escola como uma das entidades estatais que atua com mecanismos de controle, dentre estes a disciplinarização. Gallo (1995), erguendo reflexões acerca da obra “Vigiar e Punir”, de Foucault (1999), comenta sobre este aspecto:

O filósofo francês também apontou outros mecanismos da escola muito menos explícitos, como a disciplinarização. Por detrás dela, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil se controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também se controlar o que eles sabem (GALLO, 1995, s/p).

Ao pensar a proposta das oficinas, Pey (1997) expõe que a concepção crítica de disciplinas em Foucault “permite um olhar e embasa uma prática não disciplinar com relação ao uso do tempo, realização de trabalho e abordagem do conhecimento” (PEY, 1997, p. 46). Segundo a autora, ao romperem com a organização curricular disciplinar dos conteúdos e resistirem à ação disciplinar escolar, as oficinas podem ser: (1) Práticas de educação organizacional autogerida; (2) Práticas de educação organizacional de democracia direta; (3) Práticas de educação dialógica; (4) Práticas educacionais

vivenciais que desmistificam o conteúdo curricular disciplinar, enquanto trabalho do pensamento; (5) Práticas educacionais que possibilitam repensar a distinção entre ciência e saber, a relação instituído-instituente, poder-saber e saber-poder (PEY, 1997, p. 48-51).

A oficina como modalidade educativa, portanto, coloca-se como espaço de resistência ao disciplinar, de questionamento dos conteúdos instituídos, fragmentados/compartimentalizados e da serialização, tornando-se lugar para produção de saberes diversos. Neste sentido, não há, também, exigências de faixa-etária ou divisões/agrupamentos de acordo com a idade dos participantes nas oficinas, característica que permite as distinguir da estruturação escolar.

Côrrea (1998) aponta a “não-disciplinaridade” como categoria eixo de sua pesquisa (e, conseqüentemente, das construções de suas oficinas), afirmando que esta é compreendida

não como uma categoria teórica fundamentadora de um discurso – que deveria assumir o posto último e mais inovador na escala disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar – mas como um não-lugar em relação ao domínio das disciplinas. O não-disciplinar como eixo de pesquisa não ocupa tampouco uma posição de neutralidade com relação ao conhecimento disciplinar mas de condutor de estratégias de resistência à instituição do que é disciplinar (CÔRREA, 1998, p. 47).

O autor ressalta que uma perspectiva não disciplinar não rejeita o conhecimento disciplinar, mas surge para se colocar contrária aos efeitos de poder que este último produz, principalmente no que diz respeito a “quem” está autorizado a falar (um especialista científico, por exemplo) e quais saberes “valem” neste processo, quais são qualificados para uma “aula”. A partir disto, pode-se levantar uma crítica que remete à já citada educação bancária, com determinados conteúdos sendo selecionados previamente como saberes que “valem” e repassados aos estudantes “via” professor – aquele que está autorizado a discorrer sobre.

Ainda a respeito deste aspecto, Pey (1997) afirma que a oficina é um processo educativo que ignora “a política de verdade dos conteúdos escolares, segmentação do saber em conteúdo escolar, cientificidade como validação de tudo isso” (PEY, 1997, p. 47). Para além, a autora ergue reflexões acerca da oficina como lugar para produção de

“atos poderes”³⁶ e de estímulo a estes. Neste sentido, não se constituindo como espaço hierárquico e de fragmentação de conteúdos eleitos, mas sim dialógico e de valorização dos diferentes saberes, a oficina busca que as comparações entre as pessoas sejam minimizadas, que todos se sintam autorizados a falar e a compartilhar saberes, que haja companheirismo entre os indivíduos e desenvolvimento da autonomia dos mesmos.

Os atos-poderes acontecem nos grupos na medida em que o processo de infantilização alimentado na Instituição educacional regride entre nós. Quase já não nos sentimos "maiores ou menores" comparados com quaisquer outros, especialmente os superiores que a Instituição burocrática impôs como tal (professores, doutores, titulares, chefes), porque já não nos comparamos, tomando qualquer padrão de referência. Já não perguntamos tanto uns aos outros o que fazer, parecendo confiarmos mais na emoção, na intuição e menos em qualquer racionalidade (PEY, 1997, p. 40).

De acordo com a autora, autonomia é, justamente, a possibilidade de realizar atos poderes, e estes podem ser vividos apenas em relações não hierarquizadas, em que se pode “revestir de poder o ato de quem age” (PEY, 1997, p. 57). Esta maneira de pensar um processo pedagógico propicia, por exemplo, que conteúdos ignorados pela escola sejam considerados em uma oficina à medida que um participante o coloca como importante, à medida que um conteúdo é sugerido para ser trabalhado em determinado momento, etc. Há espaço para os interesses dos envolvidos, investigação/pesquisa de algo proposto, produção de saberes a partir de tais movimentos – e não apenas reprodução de algo instituído. Neste sentido, entende-se também que:

Na produção da Oficina não se parte da reprodução do conhecimento, mas da produção de um saber de resistência aos saberes disciplinares, transmitidos nas instituições formais de ensino. O estímulo à realização de atos poderes, e a liberdade, para o desejo tomar a direção que insistir, permite às pessoas desenvolver trabalho de investigação de saberes, ao invés de tarefas rotineiras; que se articulam no âmbito dos saberes práticos, tecnológicos, científicos, artísticos, artesanais, intuitivos, literários e outros, sem colocar qualquer ordem hierárquica no trato deles. Isso significa que acaba não havendo a parcialidade dos saberes impropriamente designados pela pedagogia como universais utilizados na programação das disciplinas curriculares (PEY, 1997, p. 48).

³⁶ Para tratar deste conceito, Maria Oly Pey fundamenta-se em Mendel e Vogt, afirmando que estes preconizaram um sentido a “atos poderes”: o poder do ato não separado do indivíduo que o vive. Segundo a autora, é necessário o desenvolvimento de uma autonomia que permita aos indivíduos realizarem atos poderes, e isto “requer um processo educativo onde a possibilidade e/ou a conveniência de infantilizar o outro sejam totalmente afastadas. O desenvolvimento de hierarquias é o caminho para separar nos indivíduos seus atos de poder inerentes a eles” (PEY, 1997, p. 46).

A partir destas reflexões, vou aproximando-me do terceiro e último eixo citado, aquele que indica a oficina como um espaço de auto-organização. Um processo pedagógico que se volta ao incentivo de atos poderosos propicia, também, a emergência de reflexões e tempos que não estão sob o controle do oficineiro. A partir da compreensão de que “o lugar do saber” deve ser vazio (CHAUÍ, 2003), local que pode ser ocupado por diferentes pessoas e saberes, as oficinas tornam-se espaços de falas diversas, saberes diversos, movimento próprio... Estas características constituem, justamente, uma das perspectivas que direcionam as práticas desta modalidade educativa: a possibilidade de auto-organização.

A oficina é local propício a “mudanças de planos”: embora o oficineiro prepare, previamente, dinâmicas e propostas que serão desenvolvidas nos encontros, a oficina possui, também, um movimento próprio – e este deve ser seguido, deve ser espreitado pelo oficineiro. Muitas vezes, inclusive, a oficina pode não “vingar” da maneira como foi pensada, e isto não é problema: ela pode tornar-se (e, conforme relatos de diferentes oficineiros, torna-se) outra coisa. Podemos concebê-la de uma maneira, com determinadas dinâmicas e linhas de raciocínio, e ela pode caminhar para outras propostas, seguir outros rumos. Na oficina, o caminho deve ser estabelecido durante o próprio caminhar³⁷, pois “os passos que a oficina dá são derivados do que está em ação” (PREVE, 2010, p. 86).

Nesta perspectiva, compreende-se que o delineamento desta modalidade educativa decorre do/no próprio processo. A oficina é composição (PREVE, 2010), criação não encerrada previamente pelo oficineiro-compositor, composição que se forma a cada encontro, que considera as novas sonoridades, as falas de cada participante, as sugestões expostas, os saberes produzidos naquele local.

Vale ressaltar que não é apenas no decorrer de uma oficina que há espaço para mudanças, mas também em cada novo momento em que ela é proposta e com cada novo grupo que a compõe.

Dentro da concepção de processo-projeto, a Oficina define-se com objetivos iniciais, mas não fecha o circuito da exploração possível do conhecimento. Ao contrário, ela está sempre não encerrada, aberta a novos acréscimos e desdobramentos, porque cada novo grupo que com ela trabalha, lhe acrescenta facetas de compreensão e investigação singulares (PEY, 1997, p. 50).

³⁷ Referência a um trecho do poema “Cantares”, do poeta espanhol Antônio Machado (1875-1939), que escreve: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar...”.

Atentando às intervenções, considerando múltiplos atravessamentos, portando-se como ambiente aberto a mudanças e como lugar de múltiplas entradas, penso a oficina também como um rizoma³⁸, como um espaço rizomático de educação, tendo em vista que “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). De igual modo, vislumbro nela a possibilidade de instauração de um processo-pedagógico pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997), aquele que não precisa estar sujeito à tradição ou a métodos preestabelecidos, mas que se constrói no próprio caminhar dialógico (BRITO, 2011, p. 37).

Os três eixos citados até então permitem caracterizações e delineamentos acerca do que se entende por oficina na área da educação. Por fim, acrescento que esta modalidade educativa não intenta ser modelo ou método a ser seguido, mas uma proposta *menor*, uma linha de fuga aos modos *maiores* em educação. Faço recordar que “quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária” (DELEUZE, 1992, p. 214).

Como em toda luta minoritária, entretanto, corre-se o risco da reterritorialização: no âmbito de uma *educação menor*, corremos o risco da reconstrução de uma *educação maior* (GALLO, 2008). O que é preciso, então, para mantermos a potência de uma oficina como *modo menor*? Como conservar suas características? Silvio Gallo responde-nos: “a permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção do seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, mais uma vez, resistir” (GALLO, 2008, p. 70).

³⁸ Rizoma é um termo proveniente da botânica que foi deslocado por Deleuze e Guattari para a área da filosofia. O termo refere-se ao tipo de caule polimorfo que cresce horizontalmente e cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, havendo uma conexão entre todos estes pontos. Pensando o rizoma filosoficamente, Deleuze e Guattari o indicam como um sistema aberto, que não se fecha sobre si, que permite interações e inúmeras relações. Gallo (2008) compreende que “a metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (GALLO, 2008, p.76).

3.3 OFICINEIRO-ARTESÃO: POSSIBILIDADES EM UM *MODO MENOR* DE EDUCAÇÃO

O artesão, por sua vez, mais do que aquele que prepara a matéria-prima até o acabamento final, é aquele que “segue a matéria em movimento, em fluxo, em variação, como portadora de singularidades e traços de expressão” (DELEUZE, 1997, p. 91 apud GODOY, 2011, p. 1).

Circunscrevo o “oficineiro”, nesta pesquisa, como aquele que, “a partir de sua vontade e num determinado momento de sua vida, sente o desejo de destrinchar um tema que tenha sentido existencial para ele e aí articular saberes em torno deste” (PREVE, 1997, p. 13), envolvendo-se, conseqüentemente, na criação e condução de uma oficina.

Lançando mão de escritos de Deleuze e Guattari, principalmente no que diz respeito a estudos decorrentes da teoria da matéria por eles desenvolvida, gostaria de delinear possibilidades que uma oficina (aquela que se coloque como *modo menor* de educação) acende para oicineiro e para a educação, enfatizando o espaço propício que ela se torna para a existência do que intitulo “oficineiro-artesão”.

O artesão é aquele que se rende à matéria em movimento, seguindo suas singularidades, seus traços, sua capacidade de auto-organização (PEIXOTO, 2012, p. 46) ao invés de impor a ela determinadas propriedades ou formas (PEIXOTO, 2012, p. 47; GODOY, 2011, p. 1). É aquele que rastreia o *phylum maquínico*, ou seja: “a matéria em movimento, em fluxo, em variação, como portadora de singularidades e traços de expressão”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 91). O artesão, portanto, deixa o material falar, atenta aos sinais que ele emite, espereita suas variações e lhe permite ter voz em uma “forma final” a ser produzida (PEIXOTO, 2012, p. 46).

Nesta perspectiva, situo o artesão, nesta pesquisa, assim como Deleuze e Guattari (1997a) caracterizam-no: “o artesão será, pois, definido como aquele que está determinado a seguir um fluxo de matéria, um *phylum maquínico*. É o itinerante, o ambulante. Seguir o fluxo de matéria é itinerar, é ambular. É a intuição em ato”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 92, grifo nosso). Trata-se, portanto, também daquele que viaja, ambula e dá espaço para que os percursos sejam traçados no próprio caminhar, atentando ao fluxo/movimento próprio da viagem ao invés de lhe determinar um roteiro fixo previamente.

Por meio destas reflexões iniciais, busco delinear o “oficineiro-artesão” como aquele que, escolhendo uma temática de interesse, pensa a construção e a realização de uma oficina a partir de saberes que gostaria de articular, mas não a limita a isto: ele a considera sempre aberta, jamais encerrada. Ele não lhe impõe formas, mas segue um movimento próprio da oficina; atenta aos roteiros que são construídos no decorrer dela mesma e, por fim, trilha-os.

A ideia de movimento vem sendo pensada pela filosofia não mais na perspectiva de se partir ou chegar a um ponto, mas como “se inserir numa onda preexistente” (PEIXOTO, 2012, p. 47). Neste sentido, o “princípio do artesão, de seguir a matéria ao invés de tentar lhe impor uma forma, remete a como a filosofia pensa o movimento” (PEIXOTO, 2012, p. 47), e é este princípio que deve nortear, a meu ver, as ações de um oficinairo-artesão.

O oficinairo não descansa, sua atenção volta-se para o aprendizado das sutis variações a partir das quais tomará novas decisões: deixar uma coisa acontecer por mais tempo ou encerrá-la. É a criação de uma consistência que marca essas passagens. Consistência de uma noção, por exemplo. As oficinas são composições e compor é desenhar um lugar (PREVE, 2010, p. 87, grifo nosso).

Compreendendo as oficinas como desenhos de um lugar (PREVE, 2010), como composições coletivas, criação cujos traços e delineamentos são realizados na parceria entre oficinairo e participantes da oficina, respeitando-se o movimento que lhe é próprio, questiono: a escola³⁹ também permite que façamos desenhos de suas estruturas, ou traz “lugares” já desenhados para nós? Permite-nos investigar as situações-limites (no sentido *freireano* do termo)⁴⁰ e escolher conteúdos a elas relacionados, para quebrar barreiras, ou, costumeiramente, traz-nos livros didáticos a serem seguidos? Permite-nos

³⁹ Ressalto a existência de diferentes espaços escolares e o surgimento, inclusive, de escolas que, a partir dos diversos questionamentos e críticas feitos aos modelos considerados tradicionais, abriram-se para propostas inovadoras em educação (como algumas instituições que atuaram, por exemplo, em um “desmanche” da ideia de serialização). Portanto, ressalto que reconheço a existência e a importância destas instituições e que, ao falar em “escola”, no singular, refiro-me ao modelo tradicional ainda vigente e majoritário, modelo cujas características (tais como a ênfase na narratividade do professor, o espaço-tempo extremamente controlado, as sequências rígidas de conteúdos e materiais didáticos a serem explorados, dentre outros aspectos) seguem sendo criticadas e questionadas por diferentes educadores.

⁴⁰ As situações-limite, na perspectiva *freireana*, são situações de injustiça social vivenciadas e “compreendidas de maneira acrítica e fatalista, seja por desconhecimento das razões de ser dos problemas vivenciados ou pelo fato dos sujeitos desconsiderarem a possibilidade histórica de superação das contradições” (SILVA et al., 2016, p. 128). Freire evidencia a necessidade de identificarmos e problematizarmos estas situações-limites, trabalhando para superá-las, desmistificando-as em um processo de conscientização. Segundo o educador, “a consciência permite ao homem não só separar-se do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite” (FREIRE, 2001, p. 34).

rastrear o *phylum* ou intenta que sigamos percursos, propriedades e formas já traçados? Dá-nos espaço para que sejamos artesãos ou para sermos trabalhadores que mantêm a máquina em funcionamento?

Um artesão que aplaina segue a madeira, e as fibras da madeira, sem mudar de lugar. Mas esta maneira de seguir não passa de uma seqüência particular de um processo mais geral, pois o artesão, na verdade, é forçado a seguir também de uma outra maneira, isto é, a ir buscar a madeira lá onde ela está, e não qualquer uma, mas a madeira que tem as fibras adequadas. Ou, então, fazê-la chegar: é apenas porque o comerciante se encarrega de uma parte do trajeto em sentido inverso que o artesão pode poupar-se de fazê-lo pessoalmente. Mas o artesão só é completo se for também prospector; e a organização que separa o prospector, o comerciante e o artesão já mutila o artesão para dele fazer um "trabalhador" (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 91-92, grifo nosso).

Encaro as oficinas, portanto, como possibilidade de engendramento de novos espaços-tempo, como possibilidade de instauração de uma educação em *modo menor*⁴¹ (BRITO, 2007) e, assim como almejado na escrita deste subcapítulo, como lugares em que educadores possam ser artesãos, no sentido já expresso, e não apenas trabalhadores.

3.4 OFICINA COMO VIAGEM: INTENTANDO EXPERIÊNCIAS

Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades [...] Pensar é viajar... (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 189).

O conceito de experiência é tratado neste trabalho tendo por base os escritos do filósofo espanhol Jorge Larossa e as significações por ele desbravadas. Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Larossa (2002) afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (LAROSSA, 2002, p. 21). Pensando a este respeito, o autor retoma as observações de Walter Benjamin acerca da pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo, considerando a experiência como algo cada vez mais raro entre nós.

⁴¹ Ênfase que não compreendo e nem intento pensar a oficina como “único caminho” ou, ainda, como “meio de solução” das problemáticas educacionais vigentes. Saliento que compreendo a oficina como uma possibilidade em educação e que acredito na potência que esta modalidade/possibilidade, em suas singularidades, pode vir a ter em diferentes espaços.

Ainda no texto supracitado, Larossa (2002) ergue possíveis motivos para a raridade de experiências na modernidade, tais como o excesso de informação e a falta de tempo do sujeito moderno. Não pretendo adentrar minuciosamente estes fatores, mas, ainda que brevemente, gostaria de abordá-los, pois acredito que frisar os aspectos que tornam raras as experiências, assim como aquilo que as contrapõem, pode colaborar na circunscrição de tal conceito, na delimitação do mesmo nesta pesquisa.

Segundo Larossa (2002, p. 22), é preciso separar “informação” de “experiência”, assim como compreender que “sociedade de informação” não é sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou de “sociedade de aprendizagem” – termos/palavras que têm sido considerados equivalentes, como se o aprender fosse vinculado à aquisição e ao processamento de informações. De acordo com o autor, o sujeito moderno está cada vez mais obsessivo por informações e, nesta compulsão, nesta incessante busca por algo novo, não consegue que nada lhe passe.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça (LAROSSA, 2002, p. 21-22).

O sujeito moderno é visto pelo autor também como aquele que, para além de querer estar informado a todo tempo, deseja opinar sobre tudo aquilo de que se tem informação. Na análise de Larossa (2002), uma “obsessão pela opinião” pode anular possibilidades de experiências.

Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência (LAROSSA, 2002, p. 22).

Em reflexões acerca do periodismo e conexões com textos de Walter Benjamin, Larossa (2002) segue tratando das fabricações de informação e opinião, assim como da

sacralização destas nos indivíduos, afirmando que tal sacralização destrói, igualmente, a possibilidade de experiências. Um dos grandes riscos, a meu ver, é que na ânsia de se ter uma opinião, de se consolidar uma ideia, esta venha a ser construída de modo mais solitário e/ou entre “iguais”, sem que haja tempo para ouvir o “diferente”, para um espaço de diálogo real – que, de acordo com o sociólogo polonês Zigmunt Bauman (1925-2017), ocorre apenas entre diferentes⁴².

O terceiro motivo citado para que a experiência esteja cada vez mais rara entre nós é a falta de tempo. Segundo Larossa (2002), por conta da velocidade em que se dão os dados e acontecimentos na atualidade, e na tentativa de não “ficarmos para trás”, de nos mantermos sempre atualizados, encontramos-nos sem tempo. Deste modo, a busca constante pelas novidades, assim como o infinito estado de atualização e “reciclagem” produzido pelos sistemas educacionais, por exemplo, acarretam a impossibilidade de conexões significativas entre os acontecimentos e, por fim, em menores chances de experiências.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Impedem também memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LAROSSA, 2002, p. 23).

Especificamente em relação ao sistema de educação, o autor mostra-se, ainda, “cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (LAROSSA, 2002, p. 23). Por fim, aponta o excesso de trabalho como quarto fator que auxilia nesta realidade de escassez de experiências. De acordo com Larossa (2002), o sujeito moderno está sempre desejando fazer algo, produzir algo, em um “afã de mudar as coisas”. Com isso, este sujeito passa a colocar no “fazer coisas” a sua existência, estando sempre mobilizado e, “porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LAROSSA, 2002, p. 24).

Compreendendo a experiência como aquilo que nos toca, nos atravessa, nos afeta, e estando de acordo com a análise de que os aparatos de um modo *maior* de

⁴² “El diálogo real no es hablar con gente que piensa lo mismo que tú” (BAUMAN, 2016, s/p).

educação vêm funcionando para suprimir experiências, pergunto: como tornar o processo pedagógico propício a experiências? Como criar ambientes favoráveis a experiências? Como afetar, atravessar, tocar, sensibilizar, mesmo em um mundo em que “dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”? (LAROSSA, 2002, p. 21). Como podemos parar ou, ao menos, desacelerar a máquina? O que podemos inventar para a educação contemporânea?

Buscando algumas alternativas ante às questões apresentadas, exponho, inicialmente, um ponto que considero crucial: a necessidade de criarmos interruptores. Ergo tal possibilidade a partir de reflexões diversas cuja base encontra-se em falas e conceitos desenvolvidos por Deleuze (1992). O filósofo apontava-nos: “é preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 217, grifo nosso).

A necessidade de uma interrupção é indicada também por Larossa (2002), que afirma: “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...] demorar-se nos detalhes” (LAROSSA, 2002, p. 24, grifo nosso).

Nesta perspectiva, pode-se então levantar a questão: como criar tais vacúolos? Como gerar tais interrupções? Acredito que seja necessária a instauração de novos lugares a partir de movimentos de *desterritorialização* e *reterritorialização*. É preciso tornar reais espaços em que educadores e educandos possam assumir a gestão, locais não sujeitos às exigências escolares criticadas pelos mesmos (protagonistas do processo pedagógico). É preciso se colocar no processo, não se deixar apagar pelo sistema e construir *linhas de fuga*, pensando, assim, novos modos em educação, criando modos *menores*, encarando a educação como invenção e *territorializando* novos espaços.

A oficina, a meu ver, aponta para uma possibilidade de prática *menor* em educação. Encarada como *território* de auto-organização e não disciplinar, ela abarca eixos e proposições muitas vezes alheios aos desejos e exigências escolares. Ressalta-se, entretanto, que é possível criar *linhas de fuga* que desencadeiem em atuações pedagógicas no ambiente escolar. Claramente, isto exigirá um grande envolvimento político-pedagógico e lutas constantes por parte do educador que desejar modos

menores em uma educação na escola. A fala de Pey (1997) mostra-nos no que tais lutas e no que o trabalho com a educação na escola implicam:

Lutar pela diversificação dos planos de estudo implica buscar e provar que a descentralização pedagógica pode ser o "locus" da produção criativa e original tão desejável nos discursos pedagógicos e absolutamente abandonadas nas suas práticas. Que os professores e alunos têm competências acumuladas em saberes que vem sendo reprimidos por autoritários de todos os matizes. E que a expansão democrática do conhecimento para todos depende, fundamentalmente, de assegurar a sua socialização e comunicação – pô-lo à disposição de todos – e não do cumprimento de programas uniformes pensados por alguns para todos, por coação. Lutar por autonomia de gestão, sua e de seus alunos, é buscar a dignidade de representar a si próprio e saber-se competente nisso. Trabalhar com educação na escola implica em "avariar" a instituição, quebrar a disciplina, realizar atos-poderes, conhecer, instituir (PEY, 1997, p. 55).

Oficina, nesta pesquisa, é encarada como proposição pedagógica que intenta a (re)territorialização de novos espaços em educação, de *territórios* voltados à mobilização do pensamento, acreditando que tal mobilização pode propiciar experiências (no sentido já apresentado) aos participantes. Implica, assim, em um local de resistência ao tempo cronológico, espaço que abarca os atravessamentos, os pensamentos diversos, os *devires* e as viagens... Oficina como *território* em que não há pressa, obsessão por novas informações, “corrida contra o tempo”, necessidade de cumprimento de metas ou apresentação de produtos, mas como espaço que abarque os viajantes interessados em construir, coletivamente, seus percursos. Lugar de substituição do saber narrado/transmitido para um saber feito e reflexivo, local de intenso pensar e, conseqüentemente, viajar. Isto, pois, pensar é viajar, viagem que se faz no mesmo lugar (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). E, segundo Deleuze e Guattari (1997b), esse é o nome de todas as intensidades...

3.5 OFICINAS COMO *ESPAÇO NÔMADE* EM EDUCAÇÃO: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES

Nomadismo e nômade, neste trabalho, são conceitos tratados sob a ótica de Deleuze e Guattari (1997b), bem como pelo viés de pesquisadores que deslocaram tais proposições conceituais ao âmbito da educação. Em “Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”, que compõe o volume 5 da obra “Mil Platôs”, esses filósofos

desenvolveram leituras e interpretações singulares, definindo: a “máquina de guerra” e o “aparelho de Estado” (assim como suas relações de conflito e suas interações); o “espaço nômade” e o “espaço sedentário” (caracterizando, também, aqueles que os habitam); o “espaço liso” e o “espaço estriado” (focalizando suas diferenciações e a necessidade de engendramos espaços lisos); dentre outros conceitos e aspectos que são esmiuçados no decorrer do trabalho. Suas reflexões, no âmbito do que chamam de uma filosofia da diferença, apontam para a necessidade de habitar determinados espaços, movimentá-los e recriá-los, em um processo de luta constante contra a hegemonia do *mesmo*.

Nesta perspectiva, define-se, então, a nomadologia. Segundo Souza e Santos (2011, p. 5), trata-se de “uma arquitetura inventiva que prenuncia o exercício da micropolítica em campos e território hegemônicos através do dispositivo da resistência e do agenciamento como máquinas de guerra. Trata-se da guerra do pensamento contra a hegemonia do *Mesmo*, do *Idêntico* e do *Semelhante*”. Em relação à terminologia utilizada pelos filósofos, destaca-se que a “máquina de guerra” não tem por objeto, necessariamente, a guerra, e que a produção da máquina de guerra nômade é, por sua vez, a produção de singularidades (SCHÖPKE, 2017).

A máquina de guerra não tem necessariamente por objeto a guerra. Aqui reencontramos o caráter mais essencial do pensamento nômade: a guerra contra a forma-Estado deve ser incessante, deve fazer valer a carga semântica contida no termo máquina. Ora, isso requer toda uma produtividade, toda uma ação. Em suma, uma criação que pode e deve se encarnar em coisas para além da guerra: um pensamento, uma obra artística, uma invenção da ciência e até mesmo uma ação política. “As mutações remetem a essa máquina, que certamente não tem a guerra por objeto, mas a emissão de quanta de desterritorialização, a passagem de fluxos mutantes (toda criação nesse sentido passa por uma máquina de guerra)” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 112). (CUNHA, 2014, p. 61, grifo nosso).

Deleuze e Guattari (1997b, p. 23) entendem o estado como a soberania, mas afirmam que esta soberania só pode reinar “sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente”. Os filósofos pensam a “forma-estado” como forma de interioridade, que tende a reproduzir-se. A “máquina de guerra”, entretanto, é tida por sua forma de exterioridade, o que “faz com que esta só exista nas suas próprias metamorfoses [...] em todos esses fluxos e correntes que não se deixam apropriar pelos

Estados senão secundariamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 24).

Segundo estes pensadores, um mesmo campo pode circunscrever sua interioridade em Estados e descrever sua exterioridade naquilo que escapa aos Estados.

O nomadismo é posto, então, como uma *práxis* da Nomadologia, sendo um modo de existência, de devir e de heterogeneidade que se coloca contra a repetição do *Idêntico* (SOUZA; SANTOS, 2011). Deleuze e Guattari (1997b) definem o nômade como aquele que tem um território (diferenciando-o do migrante) e entendem ser falsa a definição que o associa ao movimento, ressaltando que o nômade segue de um ponto a outro quando há necessidade.

O nômade tem um território, segue trajetos costumeiros, vai de um ponto a outro, não ignora os pontos (pontos de água, de habitação, de assembléia, etc.) Mas a questão é diferenciar o que é princípio do que é somente consequência da vida nômade [...] o nômade não é de modo algum o migrante, pois o migrante vai principalmente de um ponto a outro, ainda que este outro ponto seja incerto, imprevisto ou mal localizado. Mas o nômade só vai de um ponto a outro por consequência e necessidade de fato (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 50-51).

Ao afirmarem que é falso definir o nômade pelo movimento, os filósofos descrevem-no como aquele que ocupa um “espaço liso”, habitando e mantendo este espaço. O espaço liso, em suas perspectivas, é o *fora*, o não-lugar, contraposto ao espaço estriado do aparelho do Estado⁴³. A distinção entre “liso” e “estriado” é construída, nos textos destes autores, associada aos conceitos de “linha” e de “ponto”, assim como às relações que se estabelecem entre estes, sendo os espaços lisos constituídos a partir da subordinação do ponto às linhas (sujeição ao trajeto), e os espaços “estriados” formados a partir de linhas traçadas entre pontos já demarcados.

A distinção entre o liso e o estriado [...] não deixa de apontar para dois conceitos que devem ser diferenciados, antes de qualquer coisa, pela relação inversa do ponto e da linha, a saber: a linha de movimento traçada entre dois pontos, no caso do estriado (espaço dimensional, de intervalos fechados), e o ponto subordinado a duas linhas, ao trajeto, no caso do liso (espaço direcional, intervalos abertos, desenvolvimento e variações contínuas da forma). No espaço estriado, portanto, fecha-se uma superfície, que haverá de ser “repartida” segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados que acabarão por ordenar as formas que aí se sucedem; no liso, por sua vez, “distribui-se” num espaço aberto, conforme frequências e ao longo dos

⁴³ Munhoz et al. (2013, p. 50), em “Nomadismo e Formação Pedagógica”, salienta esta distinção entre os espaços liso e estriado, trazendo, também, as proposições de Pierre Boulez a este respeito, que foram retomadas por Deleuze e Guattari. “A distinção entre o liso e o estriado, tal como é proposta por Pierre Boulez (2005) no campo musical (o liso enquanto *nomos*, espaço-tempo direcional, irregular e não determinado, que se ocupa sem contar e pode efetuar-se onde quiser; o estriado relativo a um *logos*, um espaço-tempo dimensional, definido por um padrão, que se conta a fim de ocupar).

percursos (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O espaço nômade, desse modo, pode ser localizado, mas não delimitado (MUNHOZ et al., 2013, p. 50).

Nesta perspectiva, os filósofos também diferenciam o trajeto nômade do trajeto sedentário. Para Deleuze e Guattari (1997b, p. 51), a função do caminho sedentário seria a de “distribuir aos homens um espaço fechado, atribuindo a cada um a sua parte, e regulando a comunicação entre as partes”; por sua vez, o trajeto nômade não distribui às pessoas um espaço fechado, mas sim distribui as pessoas em um espaço aberto, em um espaço indefinido. O nômade, deste modo, é aquele que habita um espaço liso e a ele se agarra.

O nômade é antes *aquele que não se move*. Enquanto o migrante abandona um meio tornado amorfo ou ingrato, o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 52).

Saliento ainda que o nômade é considerado como aquele que sabe esperar, que entende a pausa como processo, a pausa como característica eminente de seus movimentos, assim como o são a velocidade e a imobilidade – traços que, de acordo com Deleuze e Guattari (1997b), definem-no. Posto isto, é importante ressaltar, também, a distinção feita por estes pensadores acerca de velocidade e movimento, assim como de “movimento extensivo” e “velocidade intensiva”, considerando que, em suas conceituações, atribuem as intensidades (os *movimentos* que se fazem sem a necessidade de deslocamento) ao nomadismo.

É preciso distinguir a velocidade e o movimento: o movimento pode ser muito rápido, nem por isso é velocidade; a velocidade pode ser muito lenta, ou mesmo imóvel, ela é, contudo, velocidade. O movimento é extensivo, a velocidade intensiva [...] (Portanto, não é surpreendente que se tenha invocado viagens espirituais, feitas sem movimento relativo, porém em intensidades, sem sair do lugar: elas fazem parte do nomadismo). (DELEUZE, GUATTARI, 1997b, p. 52-53).

Alguns pesquisadores propuseram pensar relações entre o nomadismo e a educação. Escrevendo a respeito do projeto de extensão “Formação Pedagógica e Pensamento Nômade”, Munhoz et al. (2013, p. 47), autores já citados neste trabalho, afirmam que o objetivo do projeto é “problematizar a formação pedagógica estratificada e ancorada em pressupostos normativos e, ao mesmo, tempo criar passagens para que novas possibilidades de formação possam ser pensadas”. Com tais fins, o nomadismo é

apresentado como um dos conceitos que sustenta teoricamente a proposta, tomando-se o pensamento da diferença como um pilar e defendendo-se “uma formação pedagógica povoada por multiplicidades” (MUNHOZ et al., 2013, p. 48).

Os autores salientam que a “vida nômade”, embora possua um território e siga trajetos costumeiros, é aquela em que as demarcações e as delimitações não são princípios, apenas consequências. Deste modo, ao contrário do sedentário, Munhoz et al. (2013, p. 49) afirmam que o nômade é aquele para o qual o ponto “está subordinado ao trajeto, e mesmo os elementos de seu hábitat são concebidos em função do trajeto, que não cessa de os mobilizar”. Trabalhando com conceitos e ideias como os de experimentações nômades e de formações sedentárias, e considerando a formação como movimentos de linhas e segmentariedades, os autores buscam “construir saberes, experimentações e devires que se movimentam nas relações pelas quais nos formamos e somos formados” (MUNHOZ et al., 2013, p. 49).

A temática da formação pedagógica, segundo estes autores, costuma remeter a processos lineares, que, por sua vez, aparecem divididos em duas categorias (formação inicial e formação continuada). Em suas perspectivas, esse binarismo não vem propiciando muitos movimentos. Portanto, visam “estudar, refletir, perguntar sobre o modelo de formação docente por meio de um processo que busque atravessar as linhas, cartografar as experimentações” (MUNHOZ et al., 2013, p. 59). O conceito de nomadismo, nesta conjectura, apresenta-se como frutífera possibilidade. Este, assim como outros conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1997b), propiciaram aos pesquisadores pensar uma proposta de “de-formação”.

Na esteira, portanto, de uma educação menor, queremos pensar esse projeto de extensão como uma proposta “de-formação”, cujas práticas nem sempre se identificam com as diretrizes ministeriais para a formação de professores, nas quais imperam, muitas vezes, os modelos, as fórmulas prontas, as rotas seguras, com pontos de partida e de chegada pré-definidos. Nosso desejo é trilhar outros caminhos, explorar labirintos, buscando nos deter mais na fruição das possibilidades que o caminho nos apresenta do que na busca apressada pela saída. [...] O nomadismo que defendemos ao pensar a educação também é pela não responsabilidade em provar uma educação pela sustentabilidade dos mesmos espaços, mas, ao contrário, experimentar-se em outros posicionamentos, lugares, movimentos. A formação de professores que se deixa pensar pela provocação a uma educação nômade (MUNHOZ et al., 2013, p. 51-53).

Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo, em artigo intitulado “Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na

educação”, traçam relações entre a filosofia de Deleuze e Guattari e a educação, vislumbrando o nomadismo como intervenção. Tecendo metáforas a partir da peça “Esperando Godot”⁴⁴, mais especificamente através das ações dos personagens Pozzo e Lucky, os autores discorrem acerca das atitudes controladas, da passividade e da sujeição do pensamento às representações. Ao exporem a condição de Lucky – que, por sua própria vontade, não pode pensar, posto que está sujeito ao desejo e à ordem de Pozzo –, pensa-se acerca do “teatro de representação”, no sentido *deleuziano* do termo, e das relações pastoralizantes na educação⁴⁵, identificando-se estruturas sedentárias nos processos pedagógicos. Carvalho e Gallo (2010, p. 284) afirmam:

A representação é uma máquina binária. Ela opera [...] por intermédio de finalizações e de sentidos que são avalizados pela reprodução do Mesmo. No limite, a representação naturaliza as relações solicitadas por uma norma: as produções de comportamento, de idéias, de sentido, de desejo e, assim, a constituição da subjetividade humana são tomados como expressões inevitáveis de um *tem que ser assim*.

Pozzo e Lucky figuram, segundo os autores, uma maquinaria binária, uma estrutura sedentária da representação: “mando e obediência, superior e inferior, condutor e conduzido, chefe e empregado, controlador e controlado [...]; disposição cíclica de relações que se harmonizam pelo sedentarismo da representação; efetivação do Mesmo, desdobrado na confluência de uma condição humana binarizada” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 284). A partir desta narrativa, propondo metáforas e deslocamentos, bem como desejando uma educação para além das estruturas sedentárias da representação, os pesquisadores passam a questionar:

Quais as implicações que este teatro de representação pode aferir para a educação? Como o binarismo territorializador de Pozzo e Lucky se desdobra no âmbito dos condutores e dos conduzidos na educação? Há um teatro de representação que funde certos conjuntos de práticas, a instilar um derradeiro hábito, a criação de uma segunda natureza, nas relações e nas experiências

⁴⁴ Peça teatral escrita por Samuel Beckett, estreada pela primeira vez em 1955.

⁴⁵A “pastoral cristã”, na perspectiva de Foucault, consiste na arte de conduzir os indivíduos e a coletividade, no “saber de todos os saberes condizentes aos modos pelos quais as pessoas se deixam governar por alguém”, configurada “em torno de estratégias específicas de poder” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 289). Pensando a educação, estes autores salientam que há “processos responsáveis pela constituição e pela permanência de certas relações entre o sabedor e o ignorante, o mestre e o aprendiz, o condutor e o conduzido, o educador e o educando, o professor e o aluno. Seja como for, as mais distintas tentativas de abarcar tais processos, *grosso modo*, acabam por revelar uma conjuntura que pouco a pouco estruturou o campo empírico da educação. O que acabamos por descobrir, neste sentido, é a matiz e a vitalidade da permanência de certas maneiras de agir, de relacionar-se, de lidar com o conhecimento e com o saber, de ensinar, de valorar, de constituir relações morais e de produzir subjetividades a partir de tais experiências” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 286).

educativas? Até que ponto é possível pensar ações de manobras, movimentos concretos, na educação, para além do diâmetro das representações que tendem a paralisar, a pivotar, a aterrar os sentidos, as ações, os comportamentos, os pensamentos diferentes das amarras que ligam as polaridades sedimentadas na educação? (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 285).

Intentando ações de manobra, buscando refletir e engendrar novos modos de se pensar e agir em educação, Carvalho e Gallo (2010) discutem acerca das relações hierárquicas na educação e dos movimentos de condução que a ela parecem próprios. Os autores analisam aspectos imbricados à palavra “educar”, verbo que também se extrai do latim *educere*, expondo que sua forma infinitiva significa “conduzir para fora, notadamente, conduzir para fora de si mesmo. A condição para *educere* alguém implica um movimento no qual o condutor da ação leva o conduzido para outro estado” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 287). Trazendo reflexões e apontamentos *foucaultianos*, bem como situações por este filósofo já desveladas, os autores expõem a necessidade que temos de ser dirigidos, problematizando, deste modo, o fato de sermos “educados por uma relação de condução sob a qual nada se pode fazer sem o outro” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 287).

Os atos de conduzir e de deixar ser conduzido, segundo estes filósofos, tornaram-se uma espécie de movimento que compõe o próprio ato de educar. Para além, faz-se críticas às formas e finalidades desta condução nos processos educacionais, apontando-se que o mover para *fora* tornou-se um mover para dentro.

As experiências com a educação passaram a sobrecodificar, de modo geral, as possibilidades futuras do educar. Implica dizer que a relação de condução forjou e fixou correspondências de significâncias que se instalaram em suas próprias leis e instituições, ao mesmo tempo que as produziam. Aqui é possível identificar uma inversão: esta sobrecodificação permitiu uma ação de movimento em que o *conduzir para fora* premente ao *educere* se tornasse um conduzir para *dentro*. Educar passou a implicar expandir as condições subjetivas de alguém para os limites de sua própria subjetividade, ou seja, territorializar o sujeito dentro das fronteiras de um código, de uma lei, de uma instituição, de uma finalidade, de um currículo, de uma cultura, de uma representação e de um significado (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 287-288).

Acreditando que há um sedentarismo de atitudes e de pensamentos nos processos educacionais, e que não se escapa do *Mesmo* nestas repetidas relações de condução, os autores propõem novas maneiras de se pensar a educação, expondo o nomadismo como intervenção, assim como uma ideia de educar não mais relacionada

ao conduzir, ou ao orientar, mas no sentido de “alimentar”. Deste modo, trazem-nos “imagens” que propiciam pensar a possibilidade de relações outras à educação. Inicialmente, apresentam a “imagem” do nômade.

Uma imagem muito diferente daquela do pastor pode nos ajudar a pensar e a agir diferentemente no campo educativo: a imagem do nômade, daquele que erra por terras desconhecidas, sem fixar-se, sem esquentar lugar, sem mover-se com um rumo preestabelecido. Alguém que se move sem ter aonde chegar. Move-se por mover-se; move-se por compreender que a vida é movimento (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 294).

Os autores recorrem, então, ao “Tratado de nomadologia” de Deleuze e Guattari (1997b), obra que aponta para a existência de saberes produzidos e exercidos do lado de *fora* (à margem do Estado) e de saberes produzidos através de práticas *menores*, práticas que não buscam ditar normas, mas que são singulares e frutos de experimentações. É nesta perspectiva que Carvalho e Gallo (2010) fazem-nos pensar a existência de “ciências nômades”, ciências decorrentes das produções de *fora*, vislumbrando, também, a possibilidade de “educações nômades”:

Se há uma ciência produzida no e pelo Estado, segundo as normas e protocolos rigidamente definidos e controlados, há também uma ciência marginal, nômade, que é produzida fora do Estado. Do mesmo modo, há filosofias nômades, artes nômades e, por que não, educações nômades (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 294).

Importa pontuar algumas questões. Primeiramente, o fato de que as educações nômades e a construção de um aprendizado nômade não implicam no desaparecimento do professor. Conforme explicam Carvalho e Gallo (2010, p. 300), o aprendizado nômade pressupõe, inclusive, “que haja alguém que possibilite o fazer com, o fazer junto, para fazer por si mesmo”. O aprendizado, portanto, está para além e aquém dos movimentos de condução (problematizando-se a ideia de que sempre que alguém ensina, outro aprende), consistindo, entretanto, em um encontro, em um encontro com problemas que mobilizam os pensamentos, em um encontro com signos.

O que faz Deleuze é desfazer o vínculo criado pela pedagogia moderna entre ensino e aprendizagem, que levou à ideia de ensino-aprendizagem, afirmação de que, sempre que alguém ensina, outro aprende; e, sempre que alguém aprende, o faz porque um outro ensinou. O filósofo nos faz pensar que se aprende, apesar do ensino. Ou não se aprende, apesar do ensino. Aprende-se pelos encontros, ao ser mobilizado problemáticamente por signos que mobilizam sensivelmente e fazem pensar. Em outras palavras, não

aprendemos porque somos conduzidos; podemos até aprender quando somos conduzidos, mas não é a condução que nos faz aprender, mas os encontros que eventualmente podem ocorrer no processo. Ou não. (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 298).

Estas reflexões possibilitam pensar uma educação desassociada da ideia de pastorização ou condução, vislumbrando-se uma educação nômade, aquela que se coloca na ordem do acontecimento, dos fluxos, propiciando o emergir do pensamento como criação e não como reconhecimento (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 299). Por fim, ainda outra “imagem”, posta por estes filósofos, contribui no exercício de pensarmos novos *modos* em educação: a de “alimentar”, em vez de “conduzir”. Esta contraposição é pensada no sentido de que propiciar alimento não implica em conhecer o destino daquele que fora alimentado, mas conduzir implica em saber, previamente, o ponto de chegada (talvez, inclusive, os trajetos para que se chegue a tal).

Os autores [Castello e Mársico, 2007] referem-se também à raiz *educere*, que leva à condução, para afirmar que ela está de certo modo implícita em *educare*, no sentido da produção da terra, no tirar da terra o alimento necessário. Alimentar, dar de comer, é diferente de conduzir. Conduzir significa apontar um caminho, ter de antemão definido o ponto de chegada, e fazer o outro ali chegar. Mas alimentar dá mais abertura. O alimentar gera certa ideia de dependência, ao menos temporal, uma vez que a criança não pode garantir seu próprio alimento e depende do adulto. Mas aquele que alimenta não tem em suas mãos os destinos daquele que é alimentado. Quem alimenta o faz para fazer o outro crescer, sem saber o que esse outro fará de si mesmo, de sua vida. Pensar a educação como *educare*, como alimentar, nos dá, então, mais espaço para um nomadismo (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 299).

Traçando relações, esboços e engendramentos, vislumbro a Oficina como espaço educacional para além das estruturas sedentárias; a oficina como movimento outro, como outro *modo* em educação. Como espaço cujas características/eixos constituintes podem potencializar o emergir do pensamento como criação, em vez da formação de representações, da reprodução do *Mesmo*. Oficina como proposta nômade, como intervenção em educação: instauração de um “espaço liso”, em que os pontos se subordinam aos trajetos, aos caminhantes... “Espaço aberto onde as coisas-fluxo se distribuem, em vez de distribuir um espaço fechado para coisas lineares e sólidas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 25). Oficina como “máquina” exterior ao aparelho do Estado e com forma própria, com aspectos caracterizantes dela mesma, considerada a possibilidade de seu engendramento *fora* de modelos estatais. “Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como

sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 15). Penso-a, portanto, como possibilidade de uma educação nômade, cujas operações, assim como nas ciências nômades, estão subordinadas às condições sensíveis da intuição e da construção, ao movimento de *seguir* o fluxo da matéria (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 41).

3.6 ATANDO OS FIOS: OFICINA DE MÚSICA E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando as ideias desenvolvidas até então, e caminhando rumo às considerações finais que desejo expor neste trabalho, focalizo proposições metodológicas às oficinas e às oficinas de música. Perpasso, principalmente, a questão do planejamento em oficinas, traçando relações deste com conceitos anteriormente explanados, mais especificamente com os conceitos de “espaço liso” e “nomadismo”. Proponho, deste modo, novos deslocamentos e conceituações.

Pensando uma Oficina como espaço *fora*, como espaço *menor* em educação, vem-me à mente a imagem de um espaço repleto de “pontos”, pontos ainda não conectados, pontos pelos quais ainda não se passou. Estes pontos aparecem “soltos”, sem quaisquer regulações de ordem. Isto, pois, os pontos encontram-se subordinados às linhas, aos trajetos ainda não desenhados. Eles próprios não possuem quaisquer indicações de ordenação ou orientação, não definindo, portanto, a maneira, a ordem, o como se dará o caminhar neste espaço. O modo como as linhas serão traçadas e o que se constituirá a partir deste movimento é singular, não pode ser visualizado previamente. Vai-se de um ponto a outro por necessidade, construindo-se um trajeto específico daquele lugar. Nomadismo em educação.

A Oficina como espaço *fora* contrapõe os espaços *maiores* de educação. Ao visualizar a imagem destes, percebo espaços com pontos já demarcados e ordenados, em que a indicação do trajeto já fora construída, delimitando-se o modo de se caminhar neste lugar, bem como o caminho de fato. Espaços em que os trajetos foram tracejados previamente para serem seguidos em suas respectivas indicações de ordem. Pontos que aparecem como “pré-requisitos” de outro(s); linhas já dadas, esboçadas, pensadas para

que elas próprias constituam o modo de todos caminharem. Caminhos iguais, reprodução do *Mesmo*.

Estas reflexões levam-me a pensar a educação musical em Oficinas de Música, valorizando a singularidade destas oficinas enquanto espaços que se dão *fora*, propícios à potência nômade. Os caminhos em uma Oficina de Música – aquela que busca se engendrar exteriormente aos aparelhos de Estado – podem ser construídos no decorrer do próprio processo. Como espaço *fora*, bastaria o interesse e o acordo dentre os envolvidos/participantes para que uma proposta de educação musical nômade ali seja intentada. Assim sendo, vislumbro a Oficina de Música como espaço propício ao desmanche de relações hierárquicas entre conteúdos ou temáticas; como lugar em que a linguagem pós-tonal pode emergir anteriormente à tonal, não sendo preciso seguir o *mesmo*, o trajeto que já fora instituído, o caminho de estudos que perpassa peças renascentistas, barrocas, clássicas, românticas, pós-românticas, para, somente após muito estudo destas, ser possível aventurar-se em outras sonoridades; como lugar em que criações musicais não dependam de anos de reproduções de peças outras, mas que sejam compreendidas como propostas possíveis desde o primeiro encontro.

Proponho, assim, pensar o planejamento em oficinas de música como "espaço liso", no qual os pontos (conteúdos e materiais vislumbrados, antecipadamente, pelo professor) estejam sujeitos aos trajetos, às "linhas". As ideias, os materiais, os planos imaginados pelo professor, deste modo, constituem "pontos", pontos que o educador considera necessários, "pontos de água" – conforme denominados por Deleuze e Guattari (1997b). Estes pontos, numa perspectiva de nomadismo em educação musical, estão sujeitos às "linhas". Os trajetos são, desta maneira, definidos no próprio caminhar, assim como o é a possibilidade de inserção e de retirada de "pontos". No decorrer do processo, sempre que outros "pontos" forem considerados importantes aos participantes ("pontos de água", em suas perspectivas), podem-se (re)direcionar trajetos que estavam sendo delineados. Vai-se, portanto, de um ponto a outro, de uma música a outra, de um conteúdo a outro, de um estudo a outro, por necessidade de fato.

Aoicineiro(a) cabe compreender, então, que pensar materiais para a proposição de uma Oficina de Música não implica, necessariamente, em uma caminhada que perpassasse estes pontos. É preciso uma atitude de desprendimento. O oficineiro(a) se prepara, tem materiais em mãos para que se lance mão deles caso o "movimento próprio" da oficina os "solicite", tendo consciência de que é justamente

este movimento que desenhará este espaço pedagógico. O oficineiro-artesão, como aquele que segue a matéria em movimento, a matéria em suas variações, compreende, portanto, seu papel de espreitar variações.

Ao invés de imprimir uma forma – o que sugestivamente nos levaria a tomar a oficina como lugar de formação ou como prática que tem por finalidade a formação –, o artesão segue uma materialidade que ele modula [...] Ao oficineiro não cabe, portanto, conduzir os participantes por caminhos que ele estabelece, mas espreitar as variações [...] introduzindo desvios em ressonância com a mutabilidade do material, com a mutabilidade afetiva que cada participante experimenta (GODOY, 2011, p. 1-3).

Esta característica compõe um dos eixos norteadores da proposta: a compreensão da oficina como espaço de auto-organização. Cabe a nós, educadores musicais, o desprendimento para *experimental* possibilidades nestes trajetos não imaginados, nestas *viagens* em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese procurou percorrer estudos que se debruçaram sobre a modalidade pedagógica “Oficina” e sobre as “Oficinas de Música”. Visando traçar o estado da arte da temática “oficinas de música” em pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação do Brasil, sobretudo na área da música, realizou-se um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Esta busca consistiu na primeira das etapas metodológicas da pesquisa.

Os resultados obtidos por meio deste levantamento bibliográfico (no qual articulei buscas a partir de quatro diferentes termos/expressões, assim como por meio de diferentes filtros/refinamentos) foram expostos no primeiro capítulo desta tese. Foram localizados 23 trabalhos a partir da expressão “oficina de música”, identificando-se apenas 9 destes como decorrentes de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em música, além de 2 trabalhos que focalizavam a área (uma pesquisa resultante do mestrado profissional PROFARTES; e uma pesquisa realizada no mestrado em Educação, cujo tema eram as “Oficinas de Música”). Por sua vez, a busca a partir do termo “oficina” direcionou, sem quaisquer refinamentos, a um total de 1.944 trabalhos. A associação aos filtros de interesse levou-me a localizar 124 pesquisas, dentre as quais somente 18 consistiam em trabalhos que focalizavam a área da música (pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em música ou em programas de pós-graduação em artes, cuja ênfase fora a área da música). Em busca que utilizou também o termo “oficina”, mas com outros filtros/refinamentos, fui direcionada a um total de 18 trabalhos, todos desenvolvidos em programas de pós-graduação em música. As palavras “oficineiro” e “oficineira”, por sua vez, quando utilizadas como termos de busca, não direcionaram, a despeito dos diferentes filtros, a quaisquer trabalhos desenvolvidos na área. Este resultado aponta, inclusive, para a possibilidade destes conceitos não estarem sendo discutidos em pesquisas no campo da música.

Atentando ao número de trabalhos encontrados (desconsiderando duplicidades / trabalhos que foram localizados em mais de uma busca), constatou-se um total de 37 pesquisas (36 desenvolvidas na área da Música e 1 trabalho defendido na área da Educação). Estas, de algum modo, poderiam trabalhar com a conceituação de oficina e/ou oficina de música, tendo em vista que apresentavam os termos “oficina” e/ou

“oficina de música”, muitas vezes, dentre seus títulos, palavras-chave e também em seus resumos.

A segunda etapa metodológica fora composta pelas análises das dissertações e teses encontradas, bem como pela categorização das mesmas em dois grandes grupos, apresentando-se análises textuais de 35 dos 37 trabalhos localizados através do levantamento bibliográfico. A hipótese levantada era de que, embora os termos “oficina” ou “oficinas de música” estivessem sendo utilizados em alguns trabalhos da área, poucas seriam as pesquisas que focalizariam e desenvolveriam estes conceitos. Esta hipótese foi comprovada: muitos trabalhos apresentam estes termos em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave, mas não os desenvolvem; outros, ainda, não apresentam quaisquer delineamentos acerca do que entendem por “oficina” ou “oficina de música” em suas pesquisas. Apenas 3 das 35 pesquisas analisadas desenvolveram ideias relacionadas às Oficinas de Música, perpassando aspectos conceituais, históricos e metodológicos desta modalidade em educação musical. Portanto, o panorama teórico proposto e construído no capítulo 2 desta tese fora sustentado nestes 3 trabalhos.

Caracterizações às oficinas de música foram explanadas com base nos trabalhos de Denise Álvares Campos, José Nunes Fernandes e Ruth Sara de Oliveira Moreira, autores das 3 pesquisas em questão. O quadro/panorama teórico construído possibilitou uma compreensão acerca de aspectos comuns às oficinas de música observadas e/ou analisadas por estes autores. Percebeu-se um entendimento das oficinas como uma metodologia em educação musical, metodologia que está amparada nos pressupostos da experimentação, do “aprender fazendo”, na busca pelo desenvolvimento da criatividade, nas novas relações entre aluno e professor, na ênfase à música contemporânea, assim como na valorização da integração de linguagens.

Para além das conceituações e caracterizações expostas pelos pesquisadores supracitados, busquei diálogos com autores das áreas da Educação e da Filosofia, entrecruzando conceitos, deslocando-os e instaurando novas proposições. Deste modo, vislumbrou-se a oficina e, mais especificamente, as oficinas de música, como possibilidade de instauração de espaços *menores* em educação, pensando-as como espaços que têm por eixos a dialogicidade, a auto-organização e a não disciplinaridade (CÔRREA, 1998; PEY, 1997; PREVE, 2010).

Propôs-se refletir também acerca do oficineiro como um “oficineiro-artesão”, revisitando-se conceitualmente o conceito de “artesão” trabalhado por Deleuze e

Guattari (1997b). Nesta perspectiva, entendendo o artesão como aquele que segue o fluxo da matéria, que rastreia o *phylum maquínico*, delinee o “oficineiro-artesão” como aquele que atenta e segue o fluxo das oficinas, espreitando suas variações.

O conceito de experiência, na perspectiva de Jorge Larrosa, também fora abarcado no intuito de possibilitar reflexões acerca da carência de experiências na contemporaneidade. Entrecruzando conceitos e atentando às possibilidades em educação, a oficina, como espaço *menor*, por suas características/eixos constituintes, fora considerada espaço propício às *experiências* e às *viagens*.

Os conceitos de *nomadismo*, *nômade*, *espaço liso* e *espaço estriado*, sob a ótica de Deleuze e Guattari (1997b), permitiram vislumbrar o nomadismo como intervenção em educação e a possibilidade de educações *nômades*, de oficinas *nômades*. Estas oficinas constituem-se como espaço *liso*, no qual os *pontos* se subordinam aos trajetos, aos caminhos que se constroem no próprio caminhar. Para além, propôs-se pensar também o planejamento em oficinas e em oficinas de música como *liso*, planejamento no qual os conteúdos, os materiais e as ideias previamente imaginadas pelo oficineiro (entendidas, por ele, como *pontos de água*), estejam subordinados às *linhas*, aos fluxos, aos trajetos dos caminhantes.

Através desta tese, portanto, busquei novas possibilidades de compreensão, de leituras e de conceituações às oficinas e às oficinas de música, considerando que o ato de conceituar pode influenciar, diretamente, em novos modos de *fazer*, implicando em revisão de nossas práticas e em possíveis mudanças na área da Educação e da Educação Musical. Assim, finalizo apontando que a Oficina como *fora*, ou como *linha de fuga* dentro de espaços *maiores*, torna-se, a meu ver, uma possibilidade em educação que podemos engendrar na busca por espaços propícios a novas relações de ensinar, de aprender, a novos modos de viver, modos que afetem, singularmente, nossas maneiras de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete et al. Transitando entre o 'formal' e o 'informal': um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 77-90.

BARRETO, Fernando Costa. *Edição crítica do Entremez da Peregrina (1770 - compositor desconhecido)*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2017.

BAUMAN, Zigmunt. *Entrevista: "Zygmunt Bauman: 'Las redes sociales son una trampa'"*. Disponível em http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html. Acesso em mar. 2016

BELTRAMI, Clóvis Antônio. *Estudos dirigidos para grupos de trompetes: fundamentos técnicos e interpretativos*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de Interação em um Curso Coletivo a Distância*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2011.

_____. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAIRO, Uirá Nogueira de Barros. *Interações nas relações de ensino e aprendizagem da bateria em grupo*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CAMPOS, Denise Álvares. *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1988.

CARMO, Fábio Alves do. *Uma perspectiva do ensino do violão de 7 cordas no Brasil: considerações sobre os aspectos formais e informais de produção e transmissão de conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. *Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n.1, p.280-302, jul./dez. 2010.

CHAUÍ, Marilena. A filosofia como vocação para a liberdade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

CORRÊA, Guilherme. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly. *Pedagogia Libertária: experiências hoje*. Rio de Janeiro: Editora Imaginário, 2000.

_____. *Oficina: apontando possíveis territórios em educação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1998.

CSEKÖ, Luis Carlos. *Relato sobre “Oficina e construção de instrumentos”*. Cedido a VIEIRA, Niágara da Cruz. Rio de Janeiro: Maio/2010.

CUNHA, Alberto Luis da. *A oficina coral como atividade de apoio ao coro amador*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

DANTAS, Frederico Meireles. *Composição para banda filarmônica: atitudes inovadoras*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DENOVARO, André Becker. *Proposta de treinamento para a improvisação através da rítmica do ijexá*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *A Educação Musical na História de Vida dos Professores: o caso Programa Horizontes Culturais*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2013.

FÉLIX, Michel Charles Nunes. *“Pra ver a banda passar”*: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

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

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

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Marcos Campello R. P. de. *Interação na música mista*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

GALLO, Silvio. Deleuze, Filosofia e Educação. Verbo 21. Entrevista. Disponível em: <www.petpsi.ufc.br/Documentos/Entrevista%20com%20Sílvio%20Gallo.rtf>. Acesso em 15 set. 2014.

_____. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 169-178, 2002.

_____. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n.34, p. 49-68, 2000.

_____. Educação E Controle. *Revista Sinpro Cultura – caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região*, nº 23, caderno especial "Para Debater", 1995. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0122.html>>.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Ana. *Oficinas Experimentais*. 2011. p. 1-4. Disponível em <<https://sites.google.com/site/outrasecologias/ana-godoy>>. Acesso em 11 dez 2012.

GOEDERT, Taianara. *Desdobramentos artísticos resultantes dos festivais de música de Curitiba e cursos internacionais de música do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

GUERRA, Marcia Pereira. *A Banda "Pelos de Cachorro": um rock que vem do morro*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.

HAUCK-SILVA, Caiti. *Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: Laboratório Coral do*

Departamento de Música da ECA-USP. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

KISZELY, Claudia Ognibene. *Sensível ouvir pensante prazeroso*: intervindo na escuta. Um relato de experiência no ensino público estadual. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), São Paulo, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Atravez Cadernos de estudo*, nº 6, Belo Horizonte: Atravéz/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p. 53-59.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar. 2002.

LOPES, Aaron Roberto de Mello. “*Tudo nosso, nada deles*”: a importância do pagode baiano na construção da identidade musical de crianças no Engenho Velho de Brotas - Salvador. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LOPES, Paulo. *Estudo do desenvolvimento da escuta melódica de adultos integrados a coros vocacionais*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

LORENZI, Graciano. *Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro. “*No nosso mundo a gente inventa*”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2013.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. *Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. *Música no Programa Mais Educação*: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

MOREIRA, Ruth Sara de Oliveira. *A oficina de música na escola de tempo integral*: um estudo na rede municipal de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MUNHOZ, Angélica Vier et al. Nomadismo e formação pedagógica. *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 47-60, 2013.

OLIVEIRA, Andreia Pires Chinaglia de. “*A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez*”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2015.

PEIXOTO, Nelson Brissac. A teoria da matéria de Deleuze e Guattari. In: DIAS, Susana Oliveira; MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos (Org.). *Conexões: Deleuze e Arte e Ciência e Acontecimento e...* Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq/MCT; Campinas, SP: ALB, 2012. p. 37-48.

PEY, Maria Oly. Oficina como modalidade educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 35 - 63, jan./jun. 1997.

PRETI, Oreste. *Estudar a Distância, uma aventura acadêmica: A construção da Pesquisa I*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

PREVE, Ana Maria Hoepers. *Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

_____. *Sexualidade, quem precisa disso?: A trajetória de uma oficina*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1997.

QUINTANILHA, José Carlos. *Uma oficina de música para alunos com deficiências visuais: construção de instrumentos musicais com materiais alternativos*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Eliza de Oliveira. *O ensino de música para alunos cegos em classe regular de ensino no colégio universitário da UFMA*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luiz, 2016.

ROCHA, Wania Lima da. *Música em espaço de privação de liberdade: a música afro-brasileira em unidade feminina de atendimento ao adolescente em conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

ROSSETTO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva et al. Desafios dos estudos “estado da arte”: estratégias de pesquisa na Pós-graduação. *Educação: saberes e práticas*, v. 1, p. 1-15, 2013.

SANTANA, Flávia Maria Chiara Candusso de. *Capoeira Angola, Educação musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Roderick Fonseca dos. *Cinco abordagens sobre a identidade da Rabeca*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHOLLHAMMER, K. E. As práticas de uma literatura menor. *Ipotesi*, Rio de Janeiro, v. 5, n.2, p. 59-70, 2002.

SCHÖPKE, Regina. Corpo sem órgãos e a produção da singularidade: A construção da máquina de guerra nômade. *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, jan./abr. 2017.

SILVA, Cinthia Ruivo da. *O pianista colaborador*: um estudo com os alunos do bacharelado em instrumento-piano da UDESC. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Roger et al. Situações-limite na formação de professores de ciências na perspectiva freireana: da percepção da realidade à dimensão pedagógica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 21, n.3, p. 127-151, 2016.

SILVA, Valéria Levay Lehmann da. “*Seu Zé, qual a sua didática?*”: aprendizagem musical na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de; SANTOS, Vinicius Silva. APRENDÊNCIA(S) NÔMADE(S): Expressões da multiplicidade em Gilles Deleuze. *Colóquio Nacional Educação e Contemporaneidade*, 5, São Critovam, Sergipe, 2011.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Oficinas de música*: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1998.

URICOECHEA, Ana Sheila M. *Uma experiência de oficina e restauração de instrumentos musicais*. *LUTERIA*. Boletim da S.P. do Brasil. 1985.

URICOECHEA, Ana Sheila Moreira. *Construindo sons e suas ressonâncias*. Dissertação (Mestrado em Música) - Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. *O ensino de piano no curso técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG)*: limites e alternativas. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2007.

VIEIRA, Niágara da Cruz. *A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de um ambiente educacional integrado para a educação musical: uma*

pesquisa participativa com uma turma de 4º ano do ensino regular fundamental em uma escola pública no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2010.

ZANETTA, Camila Costa. *Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.*