

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANIEL LOPES DE FREITAS



**FORMAÇÃO OMNILATERAL E VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA DOCENTES EM
EPT: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE INTERAÇÕES MUSICAIS VOCALIS**

PROFEPT

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2022

DANIEL LOPES DE FREITAS

**FORMAÇÃO OMNILATERAL E VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA DOCENTES EM
EPT: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE INTERAÇÕES MUSICAIS VOCAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Eurípedes
Medeiros Martins

UBERABA-MG

2022

(PROVISÓRIA)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM – *Campus Avançado*
Uberaba Parque Tecnológico

P 324f Freitas, Daniel Lopes de

Formação omnilateral e vivências artísticas para docentes em EPT: uma proposta de oficina de interações musicais vocais / Daniel Lopes de Freitas. - Uberaba, 2022.
120p

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro,
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Curso de Mestrado Profissional em EPT
(ProfEPT), Uberaba, 2022.

Orientador: Prof Dr Adriano Eurípedes Medeiros Martins

1. Formação Omnilateral 2. Docência na EPT 3. Profissional da voz 4. Música
5. Artes

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)

DANIEL LOPES DE FREITAS

**FORMAÇÃO OMNILATERAL E VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA DOCENTES EM
EPT: UMA PROPOSTA DE OFICINA DE INTERAÇÕES MUSICAIS VOCAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em ____ de ____ de 20__.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Nome do Orientador
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
Orientador

Prof(a). Dr(a). Nome do Membro Interno
(Membro interno ao programa)

Prof(a). Dr(a). Nome do Membro Externo
(Membro externo ao programa)

Mantenha essa página em branco para inclusão do termo/folha de aprovação assinado e digitalizado.

DANIEL LOPES DE FREITAS

OFICINA DE INTERAÇÕES MUSICAIS VOCAIS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em ____ de ____ de 20__.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Nome do Orientador
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
Orientador

Prof(a). Dr(a). Nome do Membro Interno
(Membro interno ao programa)

Prof(a). Dr(a). Nome do Membro Externo
(Membro externo ao programa)

Mantenha essa página em branco para inclusão do termo/folha de aprovação assinado e digitalizado.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que integram e constelam a *Inventaria de Ideias*.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de turma e professores do ProfEPT, agradeço pelas vivências e conhecimentos compartilhados, em especial ao colega Samuel e ao Prof. Dr. Adriano, orientador desta pesquisa.

Aos docentes participantes deste estudo, agradeço pela generosa disponibilidade e total entrega em suas apresentações artísticas, durante a oficina.

Agradeço à Thaís Helena e à Iara Fernandes, permanentes amigas e parceiras no pensar, no sentir e no agir.

Agradeço a todos os portadores do “Ser da Música” que, como avatares, sempre possibilitaram e mediaram a profundidade da minha experiência.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, em seu tempo e à sua maneira, me colocaram em contato com a cosmovisão antropológica, em seus desdobramentos filosóficos, epistemológicos, éticos, estéticos e práticos.

Agradeço à minha família e aos meus ancestrais, pelo aprendizado da “vida vivida”, sempre intensamente proporcionado.

A Israel Moreira, agradeço e reverencio pelo apoio constante e pelo prazer da “companhia companheira”.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover (p. 26).

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir (p. 32).

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (pp. 32-33).

Ailton Krenak

(KRENAK, 2019)

“A arte nasce de novo em cada um de nós. A criatura experimenta a sedução de ser também criador. Alguma coisa há de sair de suas mãos, de sua voz, dos movimentos, dos gestos. Alguma coisa, que traduza uma intenção de beleza, uma forma, uma expressão, um traço de caráter, uma contribuição ao enriquecimento da existência. Poderá ser a fantasia de um jogo, que se requintará com o tempo: certa maneira de ser inconsequente com os outros, apenas fiel a si mesmo, a um imperativo interior de dar expansão aos seus sentidos, curso à imaginação, vasão ao espírito criativo. Essa atitude desinteressada (sem endereço), como um passo de ballet, um solfejo, uma máscara improvisada, um arabesco, uma tentativa de reprodução - constitui momentos de sinceridade, impulsos, extroversões, atividades autênticas nesse ser admirável de virtudes, que é o homem. [...] Todos vêm ao mundo tocados da centelha da arte. Nem todos a cultivam. São numerosos os que usufruem de suas manifestações. Raros os que prosseguem na senda da criação. Porém, a arte não se apaga. Ela fica, perdura, atravessa gerações, define épocas, corre paralela à história: é a grande e bela ilustração da vida. Desgastado o vulgar, mecanizado o cotidiano, monótonos os hábitos de cada dia, ainda persiste o peculiar, o sempre novo, o novo que se eterniza com a frescura de sempre, o eternamente inédito da arte. Ao lado da natureza - cenário de variedade extrema e de imprevistas mutações - a arte é o contraponto da criação, o desafio do espírito humano às contingências do meio, a nota sensível e eternecida ante a exatidão calculada e fria dos computadores. A arte revela outro ângulo da verdade: a verdade intuitiva e profética - uma verdade sem fronteiras, uma realidade à revelia do real, um documento humano acima do tempo”

Celso Kelly

(KELLY. 1978)

RESUMO

Esta é uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional ProfEPT, inserida na linha “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, na área de Ensino. Foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico (UPT) e trata-se de uma pesquisa-ação, por meio da qual – com foco no docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que atua no Ensino Médio Integrado (EMI) – procuramos investigar a possível ausência do contato com atividades envolvendo o canto e a própria voz, a partir de experiências e práticas musicais, na formação acadêmica desse docente. Junto a isso, tentamos detectar as possíveis lacunas em sua formação pessoal e profissional, no que diz respeito ao desenvolvimento de potencialidades decorrentes dessa ausência, e nos empenhamos também em conhecer suas percepções sobre a importância e a relevância de experimentações dessa natureza, em seu desenvolvimento como pessoa e trabalhador, considerando a perspectiva de uma formação omnilateral e o fato de esse professor ser um profissional da voz, ou seja, aquele que utiliza a voz como instrumento na execução de seu ofício. Nosso referencial teórico está apoiado, entre outros autores, em: CHARLOT (2006, 2014), BEHLAU *et al* (2004), DUARTE JR (2000), TARDIF (2014) e ZAMPRONHA (2007) e o produto educacional, integrante deste estudo – uma oficina de interações musicais vocais – foi desenvolvido e realizado, de forma on-line, contando com a participação dos docentes pesquisados, após manifestaram seu interesse. A oficina teve como principal objetivo a sensibilização musical e vocal desses educadores, em ambiente de socialização com seus pares, e foi elaborada e conduzida pelo pesquisador, que é músico e professor de música. Os dados coletados demonstraram a relevância de se promover espaços diversificados para a formação do docente em EPT, sobretudo, a partir de vivências e de experiências formativas que contemplem, de forma global, outras dimensões da vida do trabalhador da educação, e que permitam a fruição de bens culturais, ao estimularem e desenvolverem a sensibilidade estética e estésica, sob o ponto de vista da formação omnilateral.

Palavras-chave: 1. Formação Omnilateral 2. Docência na EPT 3. Profissional da Voz 4. Música 5. Artes

ABSTRACT

The Abstract must be the same as the one in Portuguese.

Digite seu texto. Digite seu texto.
Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite
seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu
texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto.
Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite
seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu
texto. Digite seu texto. Digite seu texto. Digite seu texto.

Keywords: Keyword 1. Keyword 2. Keyword 3. Keyword 4. Keyword 5.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: hábito de cantar.....	
Figura 2: experiência prática de canto.....	
Figura 3: auto percepção vocal em relação ao uso contínuo da voz.....	
Figura 4: modalidade de formação inicial do docente.....	
Figura 5: conhecimento do docente em relação a atividades musicais com o canto no IFTM.....	
Figura 6: valores do docente em relação à relevância do canto em sua FORMAÇÃO PESSOAL.....	
Figura 7: valores do docente em relação à relevância do canto em sua FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	
Figura 8: valores do docente em relação à relevância do canto em sua AUTOFORMAÇÃO PERMANENTE.....	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cursos oferecidos pelo *Campus* Uberaba.....

QUADRO 2 – Cursos oferecidos pelo Campus Uberaba *Parque*.....

QUADRO 3 - Avaliação do produto educacional pelos participantes.....

Comentado [AM1]: Usa itálico aqui e mais embaixo não. Padronizar.

Comentado [AM2]: Tecnológico

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD - Ensino à Distância

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UPT - Uberaba Parque Tecnológico (*Campus* do IFTM)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	LIGAÇÃO DO PESQUISADOR COM O TEMA DA PESQUISA	18
2	TEMA DO TRABALHO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	20
2.1	INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	21
2.2	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	22
2.3	FORMAÇÃO DO DOCENTE EM EPT - UM PANORAMA.....	24
2.4	FORMAÇÃO OMNILATERAL	30
2.4.1	AUTOFORMAÇÃO.....	33
2.5	EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA DOCENTES EM EPT 35	
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1	PROBLEMA INVESTIGADO.....	42
3.2	OBJETIVOS	46
3.2.1	Objetivo geral	46
3.2.2	Objetivos específicos	46
3.3	JUSTIFICATIVA	46
3.4	LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA:	50
3.5	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	51
3.6	FASES DA PESQUISA.....	52
4	PRODUTO EDUCACIONAL	55
4.1	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	57
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
5.1	DIAGNÓSTICO:	61
5.2	IMPRESSÕES DOS PARTICIPANTES, ANTES DA PARTICIPAÇÃO DA OFICINA ...	68
5.3	IMPRESSÕES DOS PARTICIPANTES APÓS SUA PARTICIPAÇÃO DA OFICINA.....	71
5.3.1	Perspectiva individual/ pessoal:	71
5.3.2	Perspectiva coletivo/ social.....	73
5.3.3	Perspectiva profissional/ autoformativa:.....	76

5.4	SÍNTESE	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	89
	ANEXO 1.....	
	ANEXO 2.....	

1 INTRODUÇÃO

*“Eu quero aprender,
Eu quero trabalhar,
Eu quero trabalhar aprendendo,
Eu quero aprender trabalhando”
Rudolf Steiner*

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), se pensada para além de apenas gerar mão de obra para o mercado de trabalho, dentro de uma concepção estritamente tecnicista e instrumental, deve necessariamente tecer consistentes e profundas relações entre formação profissional, formação humana, cultura e mundos da produtividade.

Segundo Pacheco (2015, p. 32), “não se trata de ignorar a dimensão do trabalho enquanto prática econômica destinada à sobrevivência do homem e à produção de riquezas, mas de entendê-lo em sua dimensão ontológica e como prática social”.

Nesse sentido, as vivências culturais e artísticas se colocam, em nossa visão, como indispensáveis, nos ambientes e práticas educacionais, por proporcionarem, aos estudantes, professores e técnicos, uma possibilidade de ampliação de seus horizontes e repertórios de experiências, por meio do contato com outras linguagens, gramáticas e códigos ligados à arte, despertando potencialidades e, assim, humanizando.

As artes² e a cultura, portadoras de uma riqueza infinita de formas, conteúdos, linguagens³ e simbologias, ou seja, de outras representações da realidade, podem ser vivenciadas e desenvolvidas nos âmbitos inter, multi e transdisciplinar, além de possibilitarem diferentes maneiras de interação social, enriquecendo o modo como cada um percebe o mundo e, sobretudo, como se percebe e se compreende, no mundo. Processos complexos e subjetivos como: criatividade, inventividade, espírito crítico e reflexivo, empatia,

Comentado [AM3]: Usar fonte Times New Roman em todas as notas de rodapé.

¹ “Conjunto de crenças, valores, visões de mundo, rede de significados, expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana” (VELHO, 1994 apud DAYRELL, 1996, p. 06).

² Segundo Penna, “A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações, na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas. E aqui, o termo “forma” tem um sentido amplo: construção de formas sonoras, no caso da música; de formas visuais, nas artes plásticas; e daí em diante” (PENNA, 2008, p. 18).

³ Adotamos o sentido geral atribuído por Zampronha (2007, p. 14), definindo linguagem “como tudo o que serve para exprimir nossa interioridade”. Penna traz um aprofundamento e uma problematização das noções de arte como linguagem e como comunicação, concluindo que se faz necessária uma “concepção aberta de linguagem artística, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização, à intencionalidade e aos processos de interpretação” (PENNA, 2008, p. 76).

autopercepção, respeito pela alteridade, entre outros, geralmente demandados como competências laborais dos tempos atuais, são potencialidades humanas a serem despertadas e estimuladas, por meio de atividades artísticas e estéticas.

Nesse sentido, Pacheco afirma (2015) que

a cultura estabelece a síntese entre a formação geral e a formação específica, permitindo a compreensão do momento histórico e dos meios de fazê-lo avançar no sentido do progresso. Esta é a dimensão ideológica que nos transforma em sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da sociedade. Logo, formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral (PACHECO, 2015, p. 34).

Diante disso, destacamos que esta pesquisa integra o Programa de Mestrado Profissional ProfEPT; está inserida na linha “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, na área de Ensino, e foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico (UPT).

Trata-se de uma pesquisa-ação, por meio da qual – com foco no docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que atua no Ensino Médio Integrado (EMI) – procuramos investigar a possível ausência do contato com atividades envolvendo o canto e a própria voz, a partir de experiências e práticas musicais na formação acadêmica desse docente. Junto a isso, tentamos detectar as possíveis lacunas em sua formação pessoal e profissional, no que diz respeito ao desenvolvimento de potencialidades decorrentes dessa ausência, e nos empenhamos também em conhecer suas percepções sobre a importância e a relevância de vivências dessa natureza em seu desenvolvimento como pessoa e trabalhador. Nesse sentido consideramos a perspectiva de uma formação omnilateral e o fato de esse professor ser um profissional da voz, ou seja, aquele que utiliza a voz como instrumento, na execução de seu ofício.

Como produto educacional, integrante deste estudo, o pesquisador, que é músico e professor de música, elaborou, desenvolveu, conduziu e realizou – no formato on-line e contando com a participação dos docentes pesquisados que manifestaram seu interesse – uma oficina de interações musicais vocais, cujo principal objetivo foi a sensibilização musical e vocal dos integrantes, em ambiente de socialização com seus pares.

1.1 LIGAÇÃO DO PESQUISADOR COM O TEMA DA PESQUISA

Considerando que a vinculação deste pesquisador à área de música e suas possíveis fruições e práticas é fator determinante para a concepção deste estudo, nós nos permitimos descrever, de maneira personificada, toda sua trajetória formativa musical, por meio do relato a seguir:

Minha ligação com a música apareceu muito cedo, quando, no Natal dos meus 9 anos de idade, ganhei de meu pai, como presente, um miniórgão Hering e, assim, de imediato, reconheci uma profunda atração pelo mundo lúdico, organizado e estético dos sons, culminando, posteriormente, em um caminho de desenvolvimento e formação, no campo da música.

Na adolescência, estudei no Conservatório Estadual de Música⁴ de minha cidade, onde concluí o curso técnico em piano. Ser aluno, na área de música, no ambiente multicultural dessa escola, logo me proporcionou, como pianista, uma forte ligação às atividades de acompanhamento musical de cantores, corais e instrumentistas. Como consequência, passei a perceber as muitas possibilidades de se fazer música em conjunto e, ao mesmo tempo, despertei-me para as potencialidades sonoras e musicais da voz humana, sobretudo em suas múltiplas relações com o corpo e com a subjetividade que produz e se comunica, por meio dessas sonoridades.

Já durante a graduação, em uma licenciatura em música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pude ampliar essas vivências e conhecimentos, por meio de importantes participações em projetos artísticos e sociais que estimulavam em mim, de forma crescente, um interesse na busca por uma compreensão da relação entre música, corpo e desenvolvimento global humano, tanto do ponto de vista conceitual e teórico, quanto de práticas e metodologias sistematizadas, direcionadas a essa finalidade.

Após a graduação, já de volta à minha cidade natal, trabalhei como professor de música no Conservatório onde me formei e, no decorrer desse período, impulsionado por uma necessidade interna de tornar minha atuação como educador mais abrangente, conheci a abordagem musical antropológica, embasada na Antroposofia⁵, momento que considero um divisor de águas em minha trajetória biográfica, pois me trouxe uma visão maior de: ser

⁴ Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi” - Uberaba/MG.

⁵ Antroposofia - Cosmovisão formulada por Rudolf Steiner (1861-1925), baseando-se, epistemologicamente, nas obras científicas de Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), sobretudo em seu método fenomenológico. (BACH JR, 2019, p. 15).

humano, natureza, educação, saúde e desenvolvimento humano individual e coletivo e, sobretudo, de compreensão de uma função social, também ampliada, do papel de um educador musical, bastante condizente com os desafios e possibilidades da nossa época⁶.

Após concluir um processo de estudo para “facilitadores musicais”, intitulado “Antropomúsica”⁷, liguei-me, mais profundamente, aos impulsos da “Escola do desvendar da voz”⁸, também de base antroposófica, em uma posterior formação em canto e cantoterapia.

Embora meu contato com o universo do canto já se desse desde o início dos meus estudos musicais, de variados modos como: pianista acompanhador, aluno de canto e integrante de corais, considero esse momento de aprofundamento, na abordagem da “Escola do desvendar da voz”, como essencial e definidor dos delineamentos seguintes de minha atuação profissional, pois, paralelamente às atividades de pianista que sempre estiveram presentes, essa abordagem de canto me levou a, conscientemente, diversificar e ampliar os espaços de atuação pedagógica. Nesse sentido, em minha atividade profissional, segui um caminho diferente, propondo e conduzindo diferentes itinerários e proporcionando contato, vivência e experiência musical, por meio da voz e da corporeidade, em ambientes diversos e para públicos distintos, sobretudo para indivíduos que, a princípio, não se reconhecem como “musicais” ou talentosos.

A partir de então, a essência e o foco norteador dos meus estudos e do meu trabalho têm sido o potencial formativo, em seus aspectos de desenvolvimento humano global e de aproximação entre pessoas, que a música (sobretudo o canto) pode proporcionar a todo e qualquer indivíduo, em contextos nos quais as finalidades estritas de formação técnica em música não são o foco principal. Tudo isso me traz até esta pesquisa e, ao mesmo tempo, constitui o seu cerne.

⁶ Segundo Koellreutter, no contexto social contemporâneo é necessária a formação de musicistas e de educadores musicais capazes de atuarem na sociedade, de forma engajada, a partir de uma concepção de “música aplicada”, isto é, a música e o fazer musical “como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem contemporâneo” (KATER, 2018, p. 66).

⁷ Antropomúsica - formação para educadores/ facilitadores musicais com base na abordagem musical antroposófica (<http://faculdaderudolfsteiner.com.br/historico-antropomusica/>).

⁸ Escola do desvendar da voz - abordagem pedagógica e artística de canto criada pela cantora sueca Valborg Werbeck-Svårdström (1879-1972), com base nos pressupostos antroposóficos, cujo objetivo primeiro é “o encontro do sujeito com sua própria expressão vocal”. Além disso, tal abordagem “se propõe desobstruir os canais bloqueados que impedem a genuína voz do indivíduo de se manifestar, e não guiá-la a partir de um ideal vocal estabelecido exteriormente (seja por estilo ou tradição cultural)” (PETRAGLIA, 2015, p. 117).

2 TEMA DO TRABALHO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Vivemos uma época de intensas transformações e incertezas. Com a crise do paradigma⁹ epistemológico cartesiano-newtoniano, em seu modelo mecanicista de mundo, com ênfase na fragmentação e compartimentação dos saberes e na dualidade entre mente e corpo, questiona-se a legitimidade da visão unilateral e reducionista desse velho paradigma como base universal de explicação da realidade e única abordagem válida de conhecimento (MORAES, 2018; VITKOWSKI, 2004).

Ao pensarmos um renovado sentido para a educação, a partir de outras práticas, concepções e propósitos, é urgente que nos alinhemos a modelos educativos mais condizentes com nossos desafios e possibilidades, na contemporaneidade, a partir da “existência de um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas” (MORAES, 1996, p. 58).

Assim, o que se busca, em termos educacionais, é um novo paradigma científico, pois

o modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza e com a própria vida, esclarece, também, a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento a partir de como compreende a realização desses processos (MORAES, 1996, p. 58).

No intuito de superarmos dualismos, compartimentações e hierarquizações dos saberes, situamos nossas reflexões e proposições, no âmbito desta pesquisa, dentro dos referenciais de um novo padrão de educação emergente, de natureza inter, multi e transdisciplinar, abordado por autores como Morin, Nicolescu e Boaventura Santos, entre outros (MORIN, 2007; NICOLESCU, 2005; SANTOS, 2006).

Moraes e Torre (2018), a partir de estudos, descobertas e contribuições multidisciplinares de vários pensadores e cientistas (Einstein, Heisenberg, Bohr, Prigogine, Maturana e Varela, entre outros), referem-se ao modelo educacional emergente em andamento como complexo ou ecossistêmico. Nesse novo modelo, “a realidade emerge como unidade

⁹ Segundo Moraes, do ponto de vista científico, um paradigma “é uma estrutura de racionalidade compartilhada por uma comunidade científica ou de profissionais que oferece um marco referencial para a elaboração de teorias, investigações e soluções de problemas em uma determinada área do conhecimento” (MORAES, 2018, p. 15).

global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas e valores socioculturais”, tratando-se, portanto, de um sistema interativo e dinâmico.

Nas palavras de Moraes:

Precisamos de novos paradigmas que nos ajudem a ir além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador que nos impede de alcançar novos voos em busca de nossa sobrevivência e transcendência. Uma transcendência que sinaliza que já é tempo de maior liberdade do espírito humano, tempo em que nenhuma racionalidade científica será capaz de aprisionar a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano em nome de uma objetividade que conspira contra sua própria inteireza (MORAES et al, 2018, p. 20).

Assim, no paradigma emergente, importam “tanto os fatos como sua interpretação, bem como as interações entre os valores dominantes no momento” (MORAES et al, 2018, p.17).

Após essa reflexão inicial, adentramos, a seguir, para fins de contextualização, no universo conceitual dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e em aspectos de sua proposta de Ensino Médio Integrado.

2.1 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), criados por meio da Lei nº 11.892/2008, compondo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, são instituições de educação superior, básica e profissional destinadas à oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Visando promover a integração e a verticalização¹⁰, da educação básica à profissional e superior, os IFs oferecem educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; tecnologia, licenciatura e bacharelado, em nível de educação superior, e pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008a).

Segundo Pacheco (2015),

¹⁰ “A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos IF. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (PACHECO, 2015, p. 13).

o que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (...) assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos IF (PACHECO, 2015, p. 14).

Pretendendo unir a formação para o mundo do trabalho, o desenvolvimento dos cidadãos/ cidadãs e as localidades onde estão situados, o modelo institucional de EPT organizado nos Institutos Federais parte de um “projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” e, assim, intenta construir “uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2010).

2.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O Ensino Médio Integrado (EMI) – fundamentado em: trabalho como princípio educativo¹¹, pesquisa como princípio pedagógico, politecnia e formação integral ou omnilateral¹² – é oferecido pelos Institutos Federais a partir de consolidadas bases conceituais da EPT (RAMOS, 2014). Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de uma modalidade de Ensino Médio com pretensões de garantir “a base unitária da formação humana integral, de forma integrada¹³ a uma formação profissional técnica de nível médio, visando atender não

¹¹ O trabalho enquanto princípio educativo, como parte indissociável da Formação Humana Integral, “busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. O objetivo é formar trabalhadores capazes de serem dirigentes. Ao se envolver no processo produtivo o homem desenvolve sua compreensão das relações sociais do mundo” (PACHECO, 2020, p. 13).

¹² No contexto da EPT, a formação humana integral ou omnilateral é aquela que “trata de superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho. Objetiva formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí” (PACHECO, 2020, p. 11). A formação humana omnilateral inclui o trabalho, a ciência, a cultura e a educação esportiva ou física. Segundo Pacheco (2020, p. 11), “a educação humanística é parte inseparável da educação técnica e tecnológica, em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho”. Tal concepção de educação visa se contrapor à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória, “buscando o alcance da relação dialética entre teoria e prática, visando incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física, na formação dos educandos, e considerada meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e da emancipação do sujeito” (FIDALGO et al, 2000, p. 126).

¹³ Para uma maior compreensão da proposta de Ensino Médio Integrado, Ramos aprofunda o conceito de ‘integração’ “em três sentidos que se complementam, a saber: como concepção de formação humana; como

aos interesses do capital por mão de obra qualificada, mas aos interesses e necessidades das juventudes e dos adultos, sobretudo das classes populares” (MOURA, 2014, p. 10) e, para isso, lança mão de uma ousada proposta de educação, a qual visa contribuir para formar sujeitos emancipados, independentemente da origem socioeconômica.

Constituindo-se em horizontes referenciais do pensamento e, como tais, norteadores de ações, as bases conceituais da EPT, como concepção e prática educativa, não são novas, remontando ao pensamento da educação socialista revolucionária que, ao idealizar alternativas para a superação das contradições da sociedade de classes, visando à efetivação de um corpo social igualitário, “previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (CIAVATTA, 2014, p. 188). Na perspectiva da autora, essa proposta de educação, desde sua remota origem, pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2014, p. 190). Esse ideário, em termos epistemológicos e pedagógicos, defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, objetivando o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos (RAMOS, 2014, p. 16).

Ainda sobre a modalidade “integrada” de Ensino Médio, ofertada nos IF, Araújo (2014) pontua que ela não se constitui apenas em uma

forma de oferta da educação profissional de nível médio; o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO, 2014, p. 9).

Diante disso, reforçamos o ensino integral e integrado como um projeto de formação humana e não apenas escolar; um horizonte utópico a ser permanentemente construído e conquistado. Porém, somos levados à consciência das muitas limitações para sua concretização, evidenciadas pelo histórico brasileiro da “dualidade educacional, reflexo da dualidade estrutural, a principal marca do ensino médio no Brasil”, que consiste na “existência paralela (e não oficial) de duas redes de ensino: uma propedêutico-acadêmica, destinada aos jovens de origem econômica elevada, e outra, básica e instrumental (profissional ou não) destinada aos jovens de origem trabalhadora” (ARAÚJO, 2014, p. 19).

forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2008/2009, p. 3).

Em relação ao EMI oferecido nos IF, Pacheco (2015) complementa:

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (PACHECO, 2015, p. 22).

Nesse contexto de elaboração, construção e implementação de novos modelos educacionais, pautados na formação humana integral e alinhados ao paradigma educacional emergente, ao qual nos referimos antes, voltamo-nos para o papel estratégico e fundamental da atuação docente e da totalidade de saberes proporcionados por meio de sua formação, ora recrutados no desafio de elaboração de uma nova práxis pedagógica e escolar, a partir dos imperativos de uma formação omnilateral.

2.3 FORMAÇÃO DO DOCENTE EM EPT - UM PANORAMA

Ao se referir ao papel dos docentes nessa concepção de EMI proposta pelos IF, Pacheco (2015) salienta que

esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a autonomia dos educandos... (assim) essa concepção cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação de professores (PACHECO, 2015, p. 22).

Partindo da premissa de que professores em EPT formam outros trabalhadores¹⁴, a discussão sobre a importância da própria formação é densa e longa, principalmente levando

¹⁴ Para Moura (2014, p. 33), “considera-se trabalhador aquele cuja atividade laboral está submetida à relação de compra e venda da força ou da capacidade de realizar determinada atividade por meio de remuneração, mediante um contrato de trabalho, (assim) o professor integra a classe trabalhadora. Portanto, o pressuposto aqui assumido é a condição de trabalhador do professor. Nesse contexto, para atuar profissionalmente na formação humana diante da contradição entre capital e trabalho, na perspectiva dos interesses da classe-que-vive-do-trabalho, é fundamental para o professor compreender-se nessa condição, ou seja, enquanto pertencente à classe trabalhadora, quer seja na educação básica, na educação superior, na educação profissional, enfim em qualquer nível, etapa ou modalidade educacional. Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral”.

em conta a complexidade exigida em sua atuação: domínio de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e didático-pedagógicos e das históricas bases conceituais da EPT; compreensão política e ética de seu papel e fidelidade ao compromisso com a formação humana integral e integrada (MOURA, 2014).

Para fins de contextualização, essa discussão é indicadora de que a educação desse profissional, além de conter problemas comuns do processo de formação docente em geral, não pode se limitar a simples capacitação para ampliação de aptidões de trabalho, pois oferece especificidades frente às provocações de nosso tempo, no que diz respeito às mudanças nas estruturas e organizações do mundo da produtividade, consequências das rápidas transformações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas presentes no mundo. (CARNEIRO et al, 2018).

Segundo MOURA (2014),

a formação do trabalhador, inclusive a do docente, ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas seja em processos formais e sistemáticos ou não. Então, a questão que se coloca é a seguinte: como contribuir para a formação de formadores que dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de uma determinada área e os saberes didático-pedagógicos e que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória? Isso só é possível a partir de uma lógica contra-hegemônica (MOURA, 2014, p. 34).

Assim, “para atuar na perspectiva contra-hegemônica é fundamental compreender que o trabalho docente¹⁵ ocorre no marco das relações capitalistas de produção como os demais trabalhos existentes sob este modo de produzir a vida” (MOURA, 2014, p. 34).

Considerando que tanto as licenciaturas, quanto os bacharelados tendem a reproduzir uma formação bastante específica e fragmentada e que as políticas públicas para formação de docentes em EPT trazem um histórico complexo (MACHADO, 2008), caracterizado por descontinuidades, as quais apresentam uma série de desafios, dentre os quais, a heterogeneidade¹⁶ desse professorado e de suas trajetórias acadêmicas (RODRIGUES et al, 2015), os profissionais, ao atuarem em EPT, “necessitam realizar uma formação omnilateral e

¹⁵ Moura (2014, p. 34) nos esclarece que “o trabalho docente, igualmente aos demais, produz valor de uso e valor de troca. Assim, por um lado, o docente vende sua força de trabalho, para o capitalista ou para o estado, e o trabalho decorrente desse contrato contribui para formar sujeitos que vão alimentar a engrenagem do modo de produção capitalista por meio do trabalho abstrato que produz valor de troca, mercadoria. Contraditoriamente, o mesmo trabalho docente, também produz conhecimento científico e tecnológico, forma pesquisadores etc., trabalho eivado de valor de uso e que pode, inclusive, contribuir para questionar o próprio sistema capital”.

¹⁶ Muitos licenciados não tiveram, em seus currículos de formação inicial, estudos referentes às bases conceituais da EPT e muitos bacharéis não possuem formação pedagógica, nem formação nas bases conceituais da EPT (RODRIGUES et al, 2015).

politécnica, bem como compreender o trabalho como princípio educativo”, pois “a EPT exige um esforço relativamente grande de compreensão de todos os mecanismos e contextos que estão implicados em formar para a cidadania ativa” (CASTAMAN et al, 2020, p. 1).

Desse modo, podem se sentir em apuros, diante de outras referências pedagógicas de “práticas efetivamente integradas e integralizadoras dos saberes e fazeres”¹⁷ (CASTAMAN et al, 2020, p. 6), aqueles trabalhadores da educação graduados no padrão tradicional, fiel ao paradigma cartesiano, empirista e positivista, e formados a partir de concepção estritamente limitante e disciplinar. Ao se referir a esse modelo de formação acadêmica, Castaman et al (2020) ressaltam que

o desafio para a constituição de um trabalho inter, trans e multidisciplinar nos IF começa no entrave da própria formação docente e da ideologia impingida pelo mercado e pela universidade, como extensão deste. A educação ainda está refém de um modelo em que o capital determina às Universidades suas demandas e anseios. No caso dos IF, é preciso superar o modelo cartesiano de ensinar e aprender, do positivismo que hierarquiza saberes, oriundo da formação bacharelesca¹⁸ das licenciaturas, para conseguir lidar com suas bases conceituais (CASTAMAN et al, 2020, p. 6).

Outro aspecto a se observar em relação à concepção tradicional de formação acadêmica, em geral, e que, nas licenciaturas em particular, constitui, em nossa visão, um impedimento à concretização de um ideal de formação integral e omnilateral, encontra-se na cisão racionalista entre mente, corpo e emoções, histórica e hegemonicamente presente na maioria das escolas e dos processos educativos.

Segundo Todaro (2018):

Ao longo do processo de escolarização, a estrutura, o funcionamento e as técnicas às quais somos submetidos causam efeitos em nossa posição como estudantes. E assim, sujeitando-se às condições a ele impostas, o corpo vai se moldando e se tornando a expressão de tudo o que somos, vivemos e acreditamos. Quando chegamos ao ensino superior, nossos gestos e nosso comportamento estão carregados das marcas da escolarização (TODARO, 2018, p. 3).

¹⁷ Ramos (2008/2009, p. 16), ao se referir à integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular na proposta do EMI, dirigindo-se aos docentes, adverte: “nós, professores das diversas áreas do ensino médio, por sermos formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, costumamos classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica, estas últimas, de caráter profissionalizante (...) Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações”.

¹⁸ Por ‘bacharelesco’ entende-se que o preparo dos professores tem ocorrido, no Brasil, de acordo com uma estrutura formativa pouco integrada às suas práticas, nos níveis de ensino, aos quais essa preparação deveria atender (MELLO, 2000 apud INFORSATO, 2016).

Nesse sentido, “a escola tende a ensinar o que pode ser dito com palavras e a negligenciar, desprezar e, às vezes, combater o que envolve o corpo e a sensibilidade”, configurando esse espaço, historicamente, no lugar da palavra escrita, onde, por seu uso, transforma tudo em objeto de pensamento e análise (CHARLOT, 2014, p. 85).

Na mesma perspectiva, Duarte Jr (2000) aponta, à sua maneira, essa cisão histórica entre processos lógico-rationais e processos corpóreo-sensíveis, presente nas concepções tradicionais de formação:

A Idade Moderna tem, como uma de suas características fundamentais, a constituição de um tipo de conhecimento centrado na “razão pura”, isto é, livre de interferências dos sentidos e sentimentos humanos. Tal razão hipertrofiou-se e hoje se pretende que ela responda pelos mais íntimos e pessoais setores de nossa vida, acarretando uma desconsideração para com o saber sensível detido pelo corpo humano e mesmo um embotamento e não desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos (DUARTE JR, 2000, p. 3).

A restrição do espaço e do tempo destinados a vivências corporais e sensíveis escancara toda a fragmentação da experiência do saber¹⁹, em nosso conjunto de valores acadêmicos, que ainda não comporta dimensões pluralizadas, limita o espaço e o tempo destinados a essas atividades e as coloca em segundo plano, concebendo-as como saberes menores, sem relevância, além de não as considerar um viés essencial na construção do conhecimento, compreendido como meio de formação humana integral (DUARTE JR, 2000).

Ao se referir ao conhecimento inteligível, como racionalizamos e pensamos o mundo, e ao saber sensível, como nosso corpo, por meio dos sentidos, compreende e conhece esse

¹⁹ Em relação à base histórica do processo de fragmentação da experiência do saber, Della Fonte (2020, pp. 99-100) afirma que “a divisão social do trabalho carrega consigo a dicotomia entre conceber e fazer, pensar e executar, entre trabalho manual e intelectual. Sob a égide capitalista, esse fenômeno se extrema. (...) O efeito embrutecedor da divisão social do trabalho é de ordem variada; plasmado em sua prática pragmática de sobrevivência, o ser humano vê suas faculdades de sentir, falar e pensar o mundo degradadas a um nível tacanho das preocupações imediatas e de tarefas parciais. (...) A divisão social do trabalho inscreve a unilateralidade como princípio da formação subjetiva. Na divisão do trabalho, a atualização das potencialidades subjetivas individuais se faz de tal modo que só uma dessas potencialidades se vê realizada em determinado indivíduo. A efetivação das outras potencialidades, dos outros poderes da vida, realiza-se fora dele, como ocorre em esferas monádicas diferentes. (...) Assim, cada indivíduo, considerado em si, encontra-se privado de realizar múltiplas potencialidades de uma vida que, no entanto, é a sua, que constitui o seu próprio ser. (...) Transportada para a estrutura subjetiva humana, a dicotomia classe dominante/ trabalho intelectual/ pensar e classe dominada/ trabalho braçal/ fazer/ executar passa a ter um correspondente na subjetividade humana: a existência do corpo versus alma e a suposta superioridade desta em detrimento daquele. Mais precisamente, essa base histórica engendra (e é afirmada por) um constructo ideológico que faz crer na existência de uma parte humana, incorpórea, superior, imortal e definidora do humano. Nessa lógica, o corpo torna-se um objeto inerte, do qual se dispõe, receptáculo para essa, que lhe é superior. O humano é visto como ser desencarnado, e a razão brilha em sua suposta pureza, assepsiada de qualquer vestígio de corporalidade. (...) Estabelece-se, enfim, toda a história de domínio do conceitual sobre o expressivo”.

mundo, Duarte Jr critica o utilitarismo da percepção prática do nosso entorno, reproduzido, em grande medida, nos processos de educação, nos quais se busca, prioritariamente, a serventia das coisas. Sob sua ótica, os saberes sensíveis foram, em nossa cultura, tradicionalmente desvalorizados e considerados “inferiores” em relação ao conhecimento estritamente racional, porém o saber reside, de fato, na totalidade da experiência do ser e não, na sua fragmentação (DUARTE JR, 2000).

Nesse mesmo entendimento, Todaro (2018) observa que

no ensino superior, o conhecimento apresenta-se fragmentado em disciplinas que privilegiam a racionalidade, revelando um currículo que se resume a um conjunto de conteúdos conceituais, nem sempre tratados numa perspectiva inter ou transdisciplinar. Cada matriz curricular é criada de acordo com a realidade da profissão, da área a seguir (biológicas, exatas ou humanas). Na prática educativa, quando se coloca o currículo em ação, em poucas situações acadêmicas se nota a presença da dimensão corpórea do estudante (TODARO, 2018, p. 4).

Nesse debate, Paulo Freire (1996), ao se referir à experiência da totalidade humana, situa a leitura de mundo em primeiro lugar, antes da leitura da palavra, “o que nos permite afirmar que o mundo é lido de corpo inteiro e não apenas por meio da palavra que se diz ou que se lê” (TODARO, 2018, p. 5).

Ao considerar os discursos e teorias presentes nas pesquisas acadêmicas em educação que versam sobre a importância e a centralidade do corpo e da corporeidade na construção do conhecimento, sob a perspectiva de novos paradigmas educacionais, Todaro (2018, p. 8) observa que há ainda uma grande distância entre o conceito e a prática educativa, nos cursos superiores, “onde se reduz a experiência e privilegiam-se os saberes racionais ainda compartimentados por disciplinas específicas”.

A autora sustenta, ainda, que, no contexto dos cursos de licenciatura,

a educação que estuda o corpo e a corporeidade na fase adulta, como instrumentos pedagógicos ricos em conhecimentos, poderá encontrar neles um recurso transformador porque pode atravessar a mera formação de profissionais, despertando uma maior consciência de si e responsabilidade a respeito de sua atuação profissional, assumida com as outras pessoas num mundo em mudança (TODARO, 2018, p. 11).

Corroboramos a afirmação da pedagoga e estendemos sua aplicação a outros contextos e propostas de formação e autoformação permanente, sobretudo de docentes, ao compreendermos que a educação como a experiência integral do indivíduo, por meio do desenvolvimento de todas as suas dimensões, de forma omnilateral, exige uma mudança de

paradigma educacional. Ademais, se os modelos produtivistas os afastam de sua humanidade e precarizam “sua condição de sujeito e de seu possível corpo consciente, entendido no sentido freiriano de consciência intencionada no mundo” (TODARO, 2018, p. 6), tal mudança deve ultrapassar esses modelos.

Charlot (2006, p. 12), em suas reflexões sobre ensino, escola e relação com o saber, situa o problema fundamental da Educação na ação de auxiliar na passagem do “Eu empírico ao Eu epistêmico, ou seja, do indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber”. Assim, o sujeito precisa empreender esse passo de ascensão ao “Eu epistêmico”, em várias instâncias de vínculos, ou seja, em sua conexão com o mundo, com si mesmo e com os outros, sem perder a experiência do dia a dia (CHARLOT, 2014, p. 74).

A educação – caracterizada pelo autor (CHARLOT, 2006) como um triplo processo formativo, cujos objetivos são a humanização, a socialização e a singularização do indivíduo – forma, integralmente: um ser humano, um membro de uma sociedade ou de uma cultura e um sujeito singular, de forma multidisciplinar, a partir de pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos (CHARLOT, 2006, p. 15), e esse triplo processo opera quando o educando articula um movimento próprio, a partir de uma mobilização interna, usando a si mesmo como recurso, ao mesmo tempo em que encontra um patrimônio externo, proposto pelo mundo, capaz de nutrir a ânsia do impulso inicial, gerando o prazer do saber e, consequentemente, instaurando o saber como prazer (CHARLOT, 2014). Já, em relação à instituição escolar, o pedagogo denuncia que, hoje em dia, cada vez mais, “a escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional” (CHARLOT, 2014, p. 70), ou seja, os espaços de educação foram esquecidos como lugar do conhecimento e são, prioritariamente, pensados como caminho para emprego. Nesse sentido, Charlot também questiona: “até que ponto nossas escolas fazem os alunos terem uma atividade intelectual, os introduzem em universos novos, constroem outras formas de se relacionar com o mundo como formas de desenvolver e mobilizar sua relação com o saber e com os conhecimentos?” (CHARLOT, 2014, p. 70).

Embora ele se refira, no contexto dessa obra, à educação básica, acreditamos que os fundamentos desses questionamentos e reflexões, em sua essência, perpassam, em maior ou menor grau, outros níveis de escolarização e também de formação inicial e autoformação do docente.

2.4 FORMAÇÃO OMNILATERAL

“O desejo do homem de se desenvolver e se completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz”.
Ernst Fischer (1987, p. 13)

Pensar a temática da formação humana é vasculhar e expor concepções de ser humano as quais fundamentam e direcionam práticas e itinerários educativos, gerando e, ao mesmo tempo, refletindo distintos modelos societários e diferentes visões sobre a relação trabalho e educação.

No âmbito da EPT, duas visões antagônicas relacionadas à formação para o exercício do trabalho são historicamente confrontadas: a ontológica, cuja perspectiva é a do trabalho como princípio educativo, buscando romper com o *status quo* e avançando no sentido de uma educação integral, omnilateral e emancipadora, e a instrumentalista e pragmática, direcionada à preparação de força produtiva para o mercado. Embora esta última possa, no discurso, articular a relação trabalho e educação, na prática, a dissocia, desconsiderando as contradições sociais e caracterizando-se por um processo que não visa o desenvolvimento integral do educando, em suas amplas potencialidades como ser humano omnilateral (MANFREDI, 2016).

Em termos de conceituação, para Frigotto (in CALDART, 2012, p. 267), a formação omnilateral²⁰, do ponto de vista de educação ou de formação humana completa, procura abranger as condições objetivas e subjetivas reais para o desenvolvimento histórico total de cada ser humano e as dimensões que o compõem e envolvem sua vida corpórea material, além de se constituírem também em “seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a omnilateralidade abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”.

Tal concepção ampla e integral de formação humana não é recente e nos remete às raízes culturais da antiguidade clássica na qual, segundo Della Fonte: “o entrelaçamento entre o próprio sentido de educação (seja escolar ou não escolar) e a formação humana tem como marco a noção de paideia grega (...) fazendo convergir a formação do ser humano e a do cidadão” e “formar o ser humano implica a sua inserção no mundo da cultura e, consequentemente, o cultivo da cidadania” (DELLA FONTE, 2020, p. 21).

²⁰ Pode-se afirmar que o vocábulo omnilateral expressa a ideia de integralidade e de inteireza, de “todos os lados”, pois, etimologicamente, a palavra é constituída pelo prefixo latino “omni”, que corresponde a “totalidade, tudo, todo, inteiro”, acrescido da palavra “lateral”, cujo sentido se relaciona a “dimensão, lado”.

A formação omnilateral, um dos suportes do eixo conceitual da Educação Profissional e Tecnológica, é entendida no âmbito de integração de todas as dimensões da vida, no processo formativo, e intenta oportunizar aos indivíduos a mais completa e possível construção de si, pois

implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008/2009, p. 3).

Buscando o “alcance da relação dialética entre teoria e prática” e visando “incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física do educando” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 126), tal concepção ampliada de formação humana se contrapõe, portanto, a abordagens educativas puramente tecnicistas e instrumentais, voltadas prioritariamente à produção de mão de obra para o mercado de trabalho, sob a égide das relações capitalistas de produção, as quais se mostram indiferentes às necessidades e potencialidades de cada indivíduo, na construção e vivência de uma biografia própria e complexa, em uma perspectiva de amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito.

Tomamos o trabalho²¹, nesta pesquisa, como uma categoria historicamente fundante do ser social, ou seja, como atividade vital que, juntamente com a educação, proporciona a humanização dos indivíduos, recrutando e, ao mesmo tempo, promovendo múltiplas habilidades, compreensões e sentidos.

Segundo Ramos (2008/2009), “o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”, e, em seu sentido ontológico,

como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o

Comentado [AM4]: ?

²¹ Em relação à categoria trabalho, Duarte (2016) esclarece que “essa maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo não se identifica à forma capitalista de trabalho na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias. No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão “mercado de trabalho”, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração. Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo” (DUARTE, In: LOMBARDI, 2016, p 111).

trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008/2009, p. 3).

A autora aponta, no contexto da sociedade moderna, o viés unilateral das relações estritamente econômicas como fundamentos da profissionalização e, por extensão, dos percursos educativos a ela, prioritariamente, destinados. Observa-se que esses percursos são impostos à maioria da população, ou seja, à classe trabalhadora, e Ramos (2008/2009, p. 4) adverte ainda

sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008/2009, p. 4).

Para Manacorda (2017), a omnilateralidade é

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2017, p. 90).

Chegamos, assim, a partir das ideias de Marx, a um conceito de “omnilateralidade”, apontando para um sentido de ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista:

Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressão nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção... O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social, criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUZA JR apud PEREIRA, 2008, p. 284).

Assim, em se tratando da formação docente, pela complexidade exigida para o exercício desse ofício, abordaremos, agora, o conceito de autoformação, ou seja, a

possibilidade de investimento do próprio sujeito em seu desenvolvimento e em sua educação, de maneira livre e consciente, em um processo de permanente ontogênese.

2.4.1 AUTOFORMAÇÃO

Por se tratar de um termo polissêmico, o conceito de formação abarca várias interpretações e tal prática pode ser investigada como: função social, quando se dá através da “transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”; um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, ao ser realizada “com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagens, de experiências dos sujeitos”, e, por fim, como instituição, “quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”. Assim, “a formação não é estanque, porém flexível, podendo ser vista, entendida por vários aspectos, a depender do ponto de vista do objeto, quando se organiza exteriormente ao sujeito, ou quando a iniciativa parte dele próprio” (VIRGÍNIO, 2009, p. 78).

Vaillant et al (2012, p. 25) pontuam uma distinção entre educação e formação ao considerarem a primeira como “o que leva a desenvolver no educando as capacidades gerais de pensar, definir, nomear, classificar, eleger, criar e aprender a aprender sozinho”, e a segunda como “um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas”.

Na formação, há um vínculo maior entre capacidade e vontade e isso requer do sujeito um protagonismo mais amplo, no sentido de uma ação volitiva de impulsionamento e avanço dos processos formativos. Tal fato não posiciona a formação como unicamente autônoma, pois é “através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional”. De forma ampla, o sentido de formação “incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas” (VAILLANT et al, 2012, p. 29).

Portanto, a autoformação é um procedimento formativo no qual “o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (VAILLANT et al, 2012, p. 30). A capacidade de conduzir esse procedimento constitui-se, de modo geral, na habilidade de “delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando, em cada momento, os meios mais apropriados e eficazes” (VAILLANT et al, 2012, p. 32).

Paiva Couceiro (1995, *apud* VAILLANT, 2012), ajustado aos princípios da formação omnilateral, aborda a autoformação a partir de uma concepção existencial, “que conduz a vê-la como a apropriação completa, por parte do adulto, de seu poder de formação”. Em seus próprios termos:

Autoformar-se significa que, de um lado, a pessoa torna-se cada vez mais sujeito de sua própria formação, e de outro, que ela mesma se converte em objeto da formação. O objetivo da formação é a construção da pessoa em sua globalidade; dotar-se de uma forma única, singular; construir sua própria identidade na multiplicidade de cenários sociais (PAIVA COUCEIRO, 1995, *apud* VAILLANT, 2012, p. 32).

Santos (2013), ao investigar os processos de autoformação, no contexto de docentes em EPT, indica que

a formação docente, compreendida em suas múltiplas possibilidades, implica no reconhecimento da autoformação como processo de investimento do próprio sujeito em si, a partir do momento que toma consciência das suas necessidades e desafios que pode impulsionar seu desejo de mudança, transformando-o em desejo de autoformação (SANTOS, 2013, p. 6).

Em concordância com Santos (2013), a essência de nossa pesquisa, trata, portanto, de repensar e contribuir no sentido de uma ampliação dos recursos e itinerários formativos dos professores, entendendo a autoformação docente como uma “relação indissociável entre ser e fazer”, “base enriquecedora do desenvolvimento pessoal e profissional, considerando que essa concepção de formação sublinha os investimentos pessoais feitos em prol da satisfação profissional”. Além disso, ela contribui com “possibilidades de superação das concepções tecnicistas de formação docente, indiferentes às necessidades pessoais e contextuais dos processos educacionais”.

Considerando que a concepção de EPT proposta pelos IF parte das bases conceituais comprometidas com a formação omnilateral da pessoa, educando para a vida e não de forma instrumental para o mercado de trabalho (PACHECO, 2010), reforçamos que

o docente que se propõe a trabalhar em EPT precisa ter clareza da sua formação incipiente (no sentido freiriano de inacabamento), ter interesse e desejo de superar a (de)formação científica, pedagógica e tecnológica que recebeu e buscar meios para superar a fragmentação da realidade e dos saberes (CASTAMAN et al, 2020, p. 7).

Essas reflexões nos remetem à realidade e aos desafios da EPT e à questão determinante da trajetória de formação de seus docentes: como seria possível indivíduos educados a partir de uma concepção unilateral formarem sujeitos em uma perspectiva omnilateral?

Nesse sentido, encontramos nas práticas artísticas, mais especificamente na música, um caminho que pode contribuir para uma ampliação da consciência do docente em relação tanto às suas potencialidades globais, quanto a outras maneiras de socialização, como via de “introdução a novos universos e de construção de outras formas de se relacionar com o mundo, com o saber e com os conhecimentos” (CHARLOT, 2014).

Comentado [AM5]: Indicar a página.

2.5 EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA DOCENTES EM EPT

“O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu EU curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir, na arte, o seu EU limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade. (...) A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Ernst Fischer (1987, p. 13)

“À medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais independente da vida dos outros homens e, portanto, esquecida do espírito coletivo que completa uns homens nos outros, a função da arte é refundir esse homem, torná-lo de novo são e incitá-lo à permanente escalada de si mesmo”.

Antônio Callado

(In FISCHER, 1987, p. 8)

De modo geral, o contato com as artes, em suas variadas linguagens, ainda se mostra bastante ausente dos espaços e propostas tradicionais de formação acadêmica, mesmo que ofereça possibilidades de proporcionar uma forma de conhecimento construído com a abrangência da corporeidade e com reflexos no desenvolvimento das capacidades de: imaginar, sentir, criar, refletir e se expressar (DUARTE JR, 2000; TODARO, 2018).

Uma mobilização interna, proporcionada por vivências artísticas, pode auxiliar o indivíduo a perceber melhor a si e ao mundo, de modos diversificados e plurais, de forma individual e socializada, para, justamente, evitar ou minimizar a alienação²², fruto de uma formação fragmentada, unilateral e instrumental (AGOSTINI et al, 1998).

²² Alienação “... aqui, em sua acepção coloquial, entendida pelo senso comum, de algo característico do indivíduo que não percebe as verdadeiras forças e relações que movimentam e criam o mundo e a sociedade em que vive. Ou seja, o indivíduo fechado no universo estreito dos seus interesses e idiosincrasias particulares” (AGOSTINI; YUNES, 1998, p. 10).

O professor doutor Duarte Jr (2000), em harmonia com os princípios da formação omnilateral e do paradigma educacional emergente, ao se contrapor à primazia de uma racionalidade instrumental dominante que, paulatinamente, se instalou em praticamente todos os níveis da vida, defende uma educação dos sentidos e do sensível, como forma de combater o embotamento e o não desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos, por ele caracterizado como uma espécie de “anestesia”:

essa “anestesia”, que pode ser verificada no mais simples cotidiano de todos nós, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangentes (DUARTE JR, 2000, p. 3).

Assim, o autor aponta para a importância da experiência estética, por meio de uma educação estética²³ dos sentidos: a percepção do belo, como forma de produzir sentido ao mundo e, ao se referir aos anseios contemporâneos por uma formação humana integral, afirma:

o sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo, com toda a ênfase recaindo sobre a sua capacidade racionalizante, a sua capacidade estrita de construir e se adequar a um conhecimento universal e, portanto, desencarnado e desterrado. Ao contrário, necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária. Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência (DUARTE JR, 2000, p. 178).

Em referência à formação docente, em seus próprios termos, ele também esclarece que

uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. Neste sentido, a tarefa de sensibilizar e desenvolver os sentidos, fazendo-se acompanhar de uma visão criticamente filosófica de seu papel na obtenção do saber, compete prioritariamente aos nossos cursos de formação de professores, às licenciaturas levadas a efeito no âmbito do ensino superior. Uma tarefa, sem dúvida, difícil e árdua, pelo comprometimento atual de tais instituições com a mentalidade instrumental e utilitária estabelecida pelo mercado (DUARTE JR, 2000, p. 213).

²³ Segundo o autor, trata-se “de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR, 2000, p. 15).

Ainda sob a visão do professor doutor, reforçamos que uma educação estética se refere, portanto, a um “dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos²⁴, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo”, reconhecendo a existência de “um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal²⁵, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (DUARTE JR, 2000, p. 15). Nessa direção, além de abordar, em sentido amplo, a importância do real comprometido com uma formação omnilateral, ele também trata da educação da sensibilidade, por meio de uma educação sensível, ampliando suas reflexões não apenas para os conteúdos dessa educação, mas para a sua forma, e destacando a premência disso para os professores, entendidos como formadores de outras percepções e para a necessidade de possibilitar aos indivíduos

a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte (DUARTE JR, 2000, p. 29).

Fortuna (2004, p. 99), ao defender a necessidade do ensino da arte²⁶, no contexto universitário, também reforça a importância das vivências artísticas em processos formativos, como potência mobilizadora das relações do sujeito com o saber, uma vez que “os padrões lúdicos, sensíveis e cognitivos que envolvem o universo artístico, fazem da arte um sólido

²⁴ Della Fonte (2020), a partir do pensamento de Marx, sustenta que “o olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social humano, proveniente do homem para o homem” (MARX, 2004, apud DELLA FONTE, 2020, p. 33). Para a autora, “Marx observa que é na relação com a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva na forma de, por exemplo, (...) um ouvido musical, um olho para a beleza da forma”. Assim, (Marx) “ênfatiza não apenas a necessidade do objeto (a natureza humanizada) na formação do sujeito, mas o próprio caráter histórico desse processo: “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (MARX, 2004, apud DELLA FONTE, 2020, p. 34).

²⁵ Segundo Della Fonte (2020, p. 103), “o corpo também é condição de possibilidades para o ser pensante, de tal maneira que a consciência é corporal. A materialidade corporal constitui-se no substrato da capacidade racional. Isso significa que a atividade racional depende das propriedades e estruturas naturais do corpo, apesar de não se reduzir a elas. Com a consciência humana, a natureza atinge o auge de seu desenvolvimento e abre a possibilidade do autoconhecimento”.

²⁶ Segundo Zamprónha (2007, p. 68), a arte desperta consciência e sensibilidade por meio da singularização; assim, citando Duarte Jr, nos informa que “ocorre como uma suspensão da realidade cotidiana: o mundo prático é colocado entre parênteses e nos envolvemos com a realidade da obra... nesta nova realidade então, nossa consciência posta-se de forma diferente da usual, distinta daquela maneira de ela se dar no dia-a-dia. A percepção cessa de ser utilitária... deixa de se preocupar com a utilidade do percebido para se concentrar em sua aparência... a verdade do sensível... não perguntamos nunca para que serve uma obra: ela serve apenas para ser fruída, desfrutada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir com relação ao mundo (DUARTE JR, apud ZAMPRONHA, 2007. p. 68).

instrumental na formação e educação do indivíduo em sua plenitude”. No sentido da emancipação humana, “quanto melhor a formação estética de uma pessoa, melhor ela se eleva no padrão do gosto, e melhor ela se permite escolher seus rumos” (FORTUNA, 2004, p. 103).

Ainda segundo a autora e considerando que o ato de educar não se resume à mera transmissão de conhecimentos, mas à difusão de valores, os quais criam comportamentos que, por sua vez, produzem o posicionamento crítico do indivíduo no mundo, o contato com a arte é essencial para os professores, pois

contribui para o aprimoramento da personalidade, e consequentemente, para esta transmissão de valores, formação de comportamentos éticos e estéticos e ampliação das referências culturais. Compreende desde o desenvolvimento da capacidade criadora do sujeito, dos atributos, das vocações; até a reavaliação de padrões, o aguçamento do poder imaginativo e dos recursos expressivos; influência na estrutura do pensamento como um todo; consciência política, social e ética do cidadão no mundo (FORTUNA, 2004, p. 99).

Seguindo nesse contexto, Granja (2006, p. 17) afirma que “o sentido maior de qualquer aprendizagem deveria estar na articulação entre as atividades de natureza perceptiva e os momentos de elaboração conceitual” e se refere à música como “um conhecimento onde essas duas dimensões se articulam continuamente”, justificando, assim, a presença desse fazer artístico em processos educacionais, “visando a um desenvolvimento mais harmonioso das pessoas”.

A música²⁷, “um poderoso agente da estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual”, é uma fazer artístico que favorece, globalmente, o desenvolvimento das potencialidades humanas, ao recrutar de seu praticante, impulsos de cognição²⁸, de emoção²⁹ e

²⁷ Na concepção da autora, “a música é indutora da atividade motora, afetiva e intelectual em razão de seus elementos constitutivos – ritmo, melodia, harmonia – e de seus parâmetros formadores – duração, altura, intensidade e timbre – e de seus movimentos sintáticos e relacionais, todos com poder de co-mover o receptor que, na escuta, acaba por responder afetiva, intelectual e corporalmente a esses elementos de “comunicação” postos em jogo por ela, a música”.

²⁸ Na visão da musicista, “mesmo experiências musicais as mais elementares solicitam do receptor um estado de prontidão, de alerta, a fim de que se sustente a escuta da arquitetura sonora, além do que a escuta envolve também movimento de operações mentais que auxiliam na apreensão e compreensão de formas e sentidos ouvidos” (ZAMPRONHA, 2007, p. 82).

²⁹ Para a professora, “como as emoções em geral, a emoção musical procede de uma dinâmica de forças, como no campo da física, e a conduta do homem tomado pela emoção se caracteriza como um fenômeno tanto orgânico quanto psíquico”; assim, “principia por uma excitação nervosa, manifestando um esquema de reações que ocorrem nos tecidos nervosos e que são a fonte física da emoção. Como nossos nervos podem se excitar pela ação de fenômenos físicos e psíquicos, a emoção musical promove respostas tanto fisiológicas quanto psicológicas”; dessa forma “o som, fenômeno físico/ acústico, matéria da música, afeta o sistema nervoso autônomo, base da reação emocional, e as respostas fisiológicas que suscita são diretamente ligadas às

de atividade motora, de forma coordenada e simultânea, atendendo, assim, a diferentes necessidades do indivíduo (ZAMPRONHA, 2007, p. 17).

A musicista e pesquisadora Zampronha (2007), ao se referir às experiências musicais aspiradas em processos formativos, afirma que

para além da lógica e do pensamento rotineiros, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas, a vivência musical que se pretende na educação não diz respeito apenas ao exercício de obras caracterizadamente belas, assinaladamente bem feitas, mas sim a todas que motivam o indivíduo a romper pensamentos prefixados, induzindo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual e social, contribuindo, enfim, para a sua condição de ser pensante (ZAMPRONHA, 2007, p. 128).

Desse modo, longe de ser apenas uma prática estética, “o exercício da música é também uma experiência fisiológica, biológica, psicológica e mental, com poder de nos fazer sentir”, colaborando, dessa maneira, no desenvolvimento da personalidade do praticante, “seja como vibração sonora pulsando no tempo (agindo fisiologicamente), seja como experiência estética (cuja dimensão afetiva age psicologicamente) ou como expressão, facilitadora de equilíbrio psíquico e socialização” (KATER, In ZAMPRONHA, 2007, p. 13 e 16).

No âmbito da EPT, o contato com as artes é imprescindível, uma vez que “os sentidos humanos são educados primordialmente pela estimulação que lhes chega do entorno, do lugar onde se vive e no qual se descobrem os múltiplos aspectos sensórios da nossa existência” (DUARTE JR, 2000, p. 31). Dessa maneira, como forma de contrabalançar uma aproximação prioritariamente pragmática, instrumental e utilitária³⁰ com o que está ao seu redor, e possibilitando a convergência entre as forças do intelecto e da sensibilidade, “é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo”, uma vez que as formas artísticas se situam “a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual” (DUARTE JR, 2000, p. 25).

Para Koellreutter (In KATER, 2018, p. 71), referindo-se ao contexto de uma sociedade massificada e tecnológica, a arte torna-se “essencial à existência do ambiente tecnológico e transforma-se no instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo, construído pelo homem, contribuindo para dar-lhes forma e expressão”, de maneira a passar a

vibrações sonoras, ao passo que as reações psicológicas são diretamente ligadas às relações sonoras, facultando associação, evocação e integração de experiências” (ZAMPRONHA, 2007, p. 59 e 61).

³⁰ Duarte Jr (2000, p. 59) se refere à ‘razão instrumental’ como “um tipo de raciocínio que se ocupa do funcionamento dos processos em detrimento de qualquer reflexão acerca de valores humanos e éticos neles contidos”.

ser “um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria”, e também convertendo-se em “fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador”, oferecendo dessa forma, “uma contribuição essencial à formação do ambiente humano”. Na visão desse autor, “o objetivo desta inter-ação arte/ civilização deveria ser o de intensificar certas funções da atividade humana, ou em outras palavras, ‘humaniza-las’ com o auxílio da comunicação estética, funcionalmente diferenciada” e, ao se referir à educação pela música (a partir da vivência de uma realidade sistêmica intrínseca à própria estrutura do fenômeno musical³¹), afirma que “a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética”. Assim, em termos educacionais, sobretudo na EPT, as vivências musicais podem ajudar na superação de uma visão fragmentada do mundo, contribuindo no desenvolvimento de um raciocínio mais complexo, globalizante e integrador, uma vez que

há muito que a formação do ambiente deixou de ser um problema tecnológico. Uma grande parte dos problemas que devem ser encontrados e solucionados surge dentro da área do planejamento educacional e estético. Uma vez abatida a megalomania da sociedade capitalista – megalomania esta que resulta da prosperidade e da fé no progresso tecnológico –, a sociedade capitalista estará apta a descobrir que o descaso da nossa sociedade em relação às forças destrutivas ambientais, obriga, finalmente, a modificações, também, nos setores estético-tecnológicos e estético-sociais (KOELLREUTTER, in KATER, 2018, p. 68).

Nesse contexto, Duarte Jr (2000) afirma:

saber perceber o mundo ao redor, em termos dos materiais e substâncias que o compõem, coletando-as e as trabalhando artesanalmente consiste, com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza. Assim, a ecologia, a sensibilidade e a educação revelam o quão interligadas podem estar se não forem tomadas como partes independentes de um conhecimento fragmentário e desvinculado da vida de cada um (DUARTE JR, 2000, p. 34).

³¹ Jourdain (1998, p. 415) afirma que “proporcionando ao cérebro um meio ambiente artificial e forçando-o a atravessá-lo de maneiras controladas, a música dá os meios para experimentarmos relações muito mais profundas do que as encontradas por nós no cotidiano. (...) Quando a música é escrita com gênio, todos os acontecimentos são cuidadosamente selecionados, a fim de construírem a sub-estrutura para relações excepcionalmente profundas; nenhum recurso é desperdiçado, não se permite distração nenhuma. Nesse mundo perfeito, nossos cérebros são capazes de juntar compreensões maiores do que juntam no prosaico mundo externo, e percebem relações abrangentes, muito mais profundas que as encontradas por nós na experiência comum. Assim, embora por breve espaço de tempo, alcançamos uma compreensão mais profunda do mundo (ou, pelo menos, de uma pequena parte dele), como se nos elevássemos do chão e olhássemos com superioridade para o estreito labirinto da existência ordinária”.

Para Zampronha, a prática musical, como formação humana integral, “colabora na formação de cabeças pensantes e de indivíduos mais sensíveis à sua condição humana”. (ZAMPRONHA, 2007, P. 177), Nesse sentido, podemos afirmar que, em termos mais específicos, para os intentos do presente estudo, o canto permite ao praticante um contato mais direto e imediato com seu próprio corpo, pois, nessa atividade, somos, ao mesmo tempo, instrumento e instrumentista.

Uma operação, aparentemente simples, como emitir voz, mobiliza todo o organismo, pois ocorrem, nesse momento, forças que sensibilizam o corpo inteiro. O ato de cantar pressupõe o envolvimento de: gestos, expressão facial, agilidade, projeção da voz, entonação, movimentação da estrutura física, articulação, timbre vocal e fraseado musical. Tais elementos, explorados de forma adequada e aperfeiçoados, correspondem a um exercitar da voz que leva o indivíduo a aprimorar a respiração, a postura e a emissão sonora; a articular, estender e projetar essa voz com mais qualidade; a harmonizar gestos e adquirir uma comunicação mais expressiva e natural e a descobrir diferenças de tom, ritmo e intensidade que tornam sua voz – falada e cantada – mais agradável e melodiosa.

No início, só se tem, mais claramente, a percepção disso durante a prática do canto, porém, à medida em que cada um desses componentes é trabalhado, eles são incorporados, gradualmente, tornando-se experiências saudáveis e positivas. Assim, todo trabalho com voz consiste em estímulo para o potencial criativo e expressivo e propicia mudanças que interferem em melhorias relacionadas à autoimagem e à autoestima e conferem mais qualidade às relações sociais (DEGANI et al, 2011).

Ao nos conectarmos com nosso ritmo respiratório, ao cantar, vivenciamos um sentido de tempo mais “humanizado”, pois nossa respiração está subordinada a processos fisiológicos, diferentes dos ritmos e métodos das máquinas e computadores ao nosso redor, com os quais interagimos por longos períodos, em todas as atividades cotidianas e que acabam imprimindo, em nós, respostas corporais e psicológicas condicionadas.

Dessa maneira, para além do aspecto artístico dessa atividade, a vivência e o reconhecimento da própria voz, por meio do canto, podem contribuir para uma maior autopercepção e conhecimento de si, proporcionando uma reeducação em uma dimensão que abrange o autocuidado e a promoção de saúde e de bem-estar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 PROBLEMA INVESTIGADO

Ao realizarmos buscas por pesquisas de pós-graduação relacionadas à importância da sensibilização artística nos processos formativos de docentes na EPT, constatamos que essa temática é pouco explorada.

Foram consultados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o acervo da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e utilizados os seguintes marcadores: *Instituto Federal; docência em EPT; formação e autoformação docente; arte; música*.

Encontramos algumas pesquisas que versam sobre arte e ensino profissional e tecnológico, no entanto, nenhum estudo com foco específico na potencialidade da música em processos de formação do docente em EPT foi detectado. Ao final da procura, selecionamos seis trabalhos que, ao se relacionarem, de alguma forma, com nosso objeto de pesquisa – o docente em EPT e a sensibilização artística e musical em seus processos formativos – nos auxiliaram tanto em sua delimitação, quanto no conhecimento das discussões acadêmicas a seu respeito, dentro da especificidade da EPT. Esses trabalhos serão pontualmente apresentados, a seguir.

- a) “Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT”, (COSTA, 2013) - uma pesquisa de mestrado que aborda a questão da importância da formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos, considerando a rápida expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrida nos governos Lula, e a demanda de contratação de um elevado número de docentes, muitos dos quais sem licenciatura, oriundos de áreas técnicas. Entre suas conclusões, o pesquisador aponta para “a necessidade de uma formação complementar capaz de proporcionar uma compreensão pedagógica numa dimensão mais ampla, que permita aos docentes, com formação estritamente técnica e, até mesmo, aos licenciados, o entendimento das singularidades da educação profissional nos seus mais diversos níveis e modalidades”;
- b) “Autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades” (SANTOS, 2013) - trabalho de mestrado cujo foco é a “formação docente, compreendida nas suas múltiplas possibilidades”, implicando “no reconhecimento da autoformação como processo de investimento do próprio sujeito em si, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e desafios que pode

impulsionar seu desejo de mudança, transformando-o em possibilidade de autoformação”. Esse estudo objetivou “a compreensão dos movimentos direcionados à autoformação docente em processos vividos na prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre o ser e o fazer, bem como as possibilidades de superação das concepções tecnicistas de formação docente indiferente às necessidades pessoais e contextuais dos processos educacionais”. Entre suas conclusões, a pesquisadora traz “o reconhecimento da autoformação inserida no itinerário profissional docente, evidenciando-se como dimensão formativa demarcada pela individuação participativa, a qual valoriza a disposição para a mudança, motivações, criatividade e a ação reflexiva no que concerne à avaliação e reinvenção de suas práticas formativas”;

c) “Arte e Ensino Tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente” (AMARAL, 2014) - dissertação realizada em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, que versa sobre possíveis movimentos provocados pela arte em um ambiente dedicado ao ensino profissional e tecnológico, a partir da relação dos docentes com práticas artísticas contemporâneas, e possíveis resistências associadas a essas atividades. Segundo essa pesquisa, “a abertura à arte na vida cotidiana e as concepções de arte que circulam entre os docentes se relacionam com suas reações às práticas artísticas na escola”, o que aponta para as ligações entre a arte, a formação docente e a criação de alternativas artísticas para a educação continuada;

d) “Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um Instituto Federal” (RODRIGUES, 2015) - pesquisa de mestrado apontando para a importância dos processos de formação continuada, pois disserta sobre a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS, campus Coxim, articulada com a importância e a necessidade de uma devida e ampla formação, tanto pedagógica, quanto específica, para o exercício do ofício, na construção dos saberes docentes na EPT;

e) “O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores” (MALDANER, 2016) - tese que contribui com uma ampliação crítica sobre o panorama da EPT e do mundo do trabalho, evidenciando “a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera e impõem desafios ao trabalho do professor”. Na visão conclusiva do autor: “os professores da EPT necessitam de formação consistente que satisfaça as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação” e ele ainda enfatiza “a centralidade da categoria formação de professores e seu papel de mediação entre as Políticas Públicas de EPT”;

f) “Espaços coletivos de formação docente para o fortalecimento da proposta integrada de ensino” (BROCCA, 2019) - pesquisa de mestrado cuja discussão é relativa à construção do projeto de ensino integrado e que pretende elaborar ações para contribuir com a efetivação da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, visando, assim, proporcionar a busca por uma formação omnilateral de estudantes do Ensino Médio Integrado, em um campus do IFSul. Esse estudo verificou algumas demandas dos docentes, devido a dificuldades no entendimento sobre os conceitos do EMI e em planejar, elaborar e executar propostas destinadas a essa integração.

Após a análise desses estudos específicos, juntamente à revisão bibliográfica, foi possível delimitarmos nosso objeto de pesquisa, a partir dos seguintes pontos:

- a heterogeneidade da docência em EPT, comportando profissionais com perfis variados e formações iniciais diversas, muitos dos quais sem licenciatura ou formação pedagógica;
- as lacunas na formação ofertada pelos Institutos Federais, para os docentes do EMI, relacionadas a aspectos de compreensão, desenvolvimento e manejo do ensino e aprendizagem, a partir da proposta da educação humana integral e da integração entre formação geral e profissional;
- a necessidade de consistentes formações continuadas, complementares às iniciais, com o intuito de desenvolver globalmente o docente em EPT, satisfazendo exigências epistemológicas, políticas, pedagógicas, culturais e estéticas dessa formação, com vistas à formação omnilateral;
- o conceito de “autoformação docente” como possibilidade de unir e conjugar formação para o trabalho e formação pessoal, criando itinerários biográfico-profissionais próprios;
- a importância da cultura, do desenvolvimento estético dos sentidos e do conhecimento em linguagens artísticas, visando aproximar o docente desse universo, com vistas a uma maior abertura às artes, na vida cotidiana, e às práticas artísticas na escola, transformando esse espaço – para todos que o frequentam e nele atuam – em um rico ambiente, de vivências e experiências, que proporcione uma formação integral e omnilateral.

A partir do que foi discutido anteriormente, em relação ao contexto histórico e tradicional da formação docente, e considerando a perspectiva da formação omnilateral como base conceitual da EPT e um dos pilares educacionais que orientam o EMI dos IF, questionamos: seria possível indivíduos com formação predominantemente unilateral e tecnicista formarem sujeitos na abrangente perspectiva omnilateral? Acreditamos que sem uma voluntária e consciente ampliação diversificada de conhecimentos, experiências e

vivências, complementares às formações iniciais dos docentes, essa possibilidade, em sua plenitude, seja remota.

Portanto, para fins desta pesquisa e no sentido de proporcionar uma ampliação das experiências artísticas dos docentes, nosso foco foi investigar a possível ausência de contato com o canto e com a própria voz cantada, por meio de experiências e práticas musicais, na formação acadêmica do docente em EPT, e as consequentes lacunas em sua formação omnilateral, na perspectiva do desenvolvimento de potencialidades. Junto a isso, buscamos também informações sobre suas interpretações e valores em relação à importância desses conhecimentos, como prática formativa, para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Sob esse prisma, reforçamos nosso entendimento sobre a complexidade do canto e do cantar e sobre como essa atividade permite – por meio de uma vivência artística e criativa – a percepção da própria voz e do próprio corpo, em seus recursos, possibilidades e limites, ao mesmo tempo em que pode habilitar o docente, considerado por nós como profissional da voz, a desenvolver uma cultura salutogênica de autocuidado.

Nesse sentido, nos orientamos pelos seguintes questionamentos, direcionados a cada docente:

- 1- teve acesso a práticas musicais com o canto, em processos formais ou informais, durante a sua graduação?
- 2- na perspectiva de uma formação integral e omnilateral, considera importante e relevante o contato com sua voz cantada e seu desenvolvimento, por meio de vivências e práticas musicais, para sua formação profissional e pessoal?
- 3- considera que o contato com sua voz cantada e seu desenvolvimento, por meio de práticas musicais, poderia ampliar e potencializar seu repertório de atuação no exercício de sua profissão?
- 4- tem conhecimento e informações se a IES, onde atua, proporciona e/ou incentiva formas de acesso a práticas musicais vocais? Quais?
- 5- gostaria de participar de uma oficina de práticas e interações musicais vocais on-line?

A partir das perguntas acima relacionadas, pontuamos, como questionamento principal da pesquisa: como se deu (ou não) o contato com o canto, durante a formação acadêmica dos docentes em EPT, que atuam no EMI do IFMT - *campi* Uberaba e UPT - e quais as suas percepções em relação ao papel e à relevância dessas vivências musicais, como experiência formativa, em seu desenvolvimento profissional e pessoal, na perspectiva de uma formação omnilateral, antes e após participarem de uma oficina de interações musicais?

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Objetivo geral

A pesquisa teve como objetivo geral: investigar se os docentes em EPT, como profissionais da voz, tiveram contato com o canto, por meio de práticas musicais vocais, em sua trajetória acadêmica, e quais as suas percepções e valores em relação à relevância desses conhecimentos e dessas vivências em seu desenvolvimento profissional e pessoal, na perspectiva de uma formação omnilateral, antes e após participarem de uma oficina de interações musicais.

3.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos, considerados como etapas para alcançarmos o objetivo geral, foram:

- 1- pesquisar se as práticas musicais vocais fizeram parte, de modo formal ou informal, das trajetórias formativas do docente;
- 2- conhecer os valores e as percepções do docente, como profissional da voz, em relação à importância e ao potencial do contato com sua voz cantada e de seu desenvolvimento, por meio de práticas musicais, como experiência formativa, em sua formação pessoal e profissional;
- 3- sondar possíveis lacunas formativas e latentes necessidades de contato com a arte, com a música e com a própria voz e seu desenvolvimento, em sua formação pessoal e profissional;
- 4- investigar o conhecimento e as informações do docente em relação a possíveis atividades musicais com o canto promovidas, fomentadas ou incentivadas pelo IFTM;
- 5- desenvolver e aplicar, de forma on-line, como produto educacional da pesquisa, uma oficina de interações e práticas musicais vocais para esses docentes.

3.3 JUSTIFICATIVA

Nesta pesquisa, buscamos investigar se os docentes em EPT, como profissionais da voz, tiveram acesso a práticas musicais vocais em suas trajetórias acadêmicas e conhecer quais as suas percepções em relação à importância e relevância dessas vivências em sua formação, como experiência formativa, a partir da perspectiva de uma formação omnilateral.

Mais que isso, como já afirmado anteriormente, desejamos, principalmente por meio do produto educacional, colaborar na direção da formação humanística dos professores da EPT. Para tal, levamos em conta a possibilidade de falhas vinculadas a práticas musicais vocais em sua formação acadêmica como docente – resultantes de uma educação cartesiana, positivista, tradicional, disciplinar e fracionada, manifestada na separação entre corpo e mente – e, em um contexto de socialização com seus pares, nós os sensibilizamos em relação às suas capacidades musicais e criativas, experimentadas com o uso da voz³², pois ela³³ “é tanto um instrumento de música, quanto instrumento de fala, que pode servir seja a intenções estéticas, seja a intenções práticas, em que o sensível e o inteligível se encontram e se separam” (CARMO JUNIOR, 2005, p. 104).

Segundo Petraglia (2015),

a voz é, sem dúvida, um dos elementos mais característicos de nossa individualidade, e temos, em relação a ela, um forte sentimento de identificação. Somos reconhecidos pela nossa voz e reconhecemos uma pessoa pela sua voz, mesmo sem vê-la. A voz é, em certo sentido, como um DNA ou uma impressão digital, uma marca da nossa presença no espaço acústico, (...) a voz carrega informações que vão muito além das características físicas e biológicas, tocando e expressando, de forma direta, o estado momentâneo das qualidades psíquicas de um sujeito (PETRAGLIA, 2015, pp. 190-191).

Embora o foco de nossa pesquisa não tenha sido, especificamente, a voz falada – um dos principais recursos físicos dos professores no exercício de seu ofício – julgamos pertinente a categorização do docente como “profissional da voz” e, nesse sentido, citamos o relatório final do Consenso Nacional sobre Voz Profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA E CIRURGIA CÉRVICO-FACIAL, 2004) que contabiliza “em dezenas de milhões os trabalhadores brasileiros que têm a voz como um instrumento fundamental para exercerem seu ofício, entre eles os professores”, e reconhece esses profissionais como atuantes: “nas profissões que demandam relacionamento pessoal,

Comentado [AM6]: Indicar a página na citação do rodapé.

³² Segundo Degani *et al* (2011), a expressão vocal compreende fala e voz: a fala possui componentes racionais e a voz, emocionais, ou seja, “o conteúdo da fala é elaborado e planejado, enquanto a entonação vocal, a intensidade, o ‘tom de voz’ e outros elementos como modulação e timbre, estão relacionados à personalidade e ao estado físico e emocional de uma pessoa”.

³³ Para Jourdain (1998, p. 346), “trabalhando alinhada com o significado verbal está a modulação (da voz); raramente dizemos as palavras no tom uniforme que associamos com a fala gerada por computador. Em vez disso, acentuamos e modulamos as consoantes e vogais para expressar uma infinidade de matizes da emoção e intenção. À medida que as palavras se combinam, formando frases, as modulações se fundem em prosódia, a ‘cantilena’ da linguagem. E, assim, cada declaração tem, pelo menos, dois significados: um significado verbal que, em algum sentido, descreve a experiência do orador e um significado modulante, que reflete os sentimentos do orador com relação àquela experiência”.

exigem esforço vocal e seu exercício torna-se inviável caso a voz da pessoa não apresente boa qualidade em termos de estética, estabilidade e resistência”.

Sobre a voz recai, em grande parte, a incumbência pelo êxito das interações humanas, já que, considerando a comunicação interpessoal, ela tem extrema importância, principalmente na execução do ofício de professor. Por meio dela, mensagens, palavras e sentimentos, de menor ou maior impacto, são propagados, carregando consigo elementos com capacidade de influência nas relações interpessoais pela “psicodinâmica vocal, que é o impacto psicológico que o comportamento vocal do falante causa no ouvinte” (BEHLAU et al, 2004).

Ainda segundo as autoras (BEHLAU et al, 2004, p. 3), cuidar da voz significa, a partir do conhecimento de seu saudável funcionamento, buscar uma emissão vocal equilibrada, que gere o melhor desempenho possível com o menor esforço das estruturas abrangidas. Assim, como profissional da voz, “o professor necessita de uma boa plasticidade vocal, ou seja, habilidade de realizar diferentes ajustes motores pelos órgãos envolvidos na produção da voz para os diversos tipos de vozes e de modulações exigidas nas diferentes e diversas atividades”.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2011) aponta que

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2011, p. 14).

Assim, compreendemos como indispensáveis todos os empenhos destinados a proporcionar, ao docente – por nós categorizado como profissional da voz – tanto em relação ao conhecimento do funcionamento otimizado dos processos vocais envolvidos na produção da voz falada, visando a manutenção de sua saúde, quanto o seu desenvolvimento, por meio da voz cantada, em práticas artísticas e expressivas.

Pelo viés de suas práticas transdisciplinares, a música, além de ser uma forma de conhecimento que solicita e integra diferentes recursos pessoais e contém, por excelência, um imenso potencial educacional e socializador, é um pujante canal de incentivo intelectual, sensorial, motor e emocional (ZAMPRONHA, 2007).

Considerando que a entonação vocal está estreitamente vinculada à musicalidade de nossa comunicação e baseando-nos no parecer de Zampronha (2007), concebemos um

produto educacional centrado no canto e na experiência com a voz cantada, enfatizando todos os saberes resultantes de sua prática orientada – como um aspecto complementar estimulador, potencialmente formativo e criativo – para uso e vivência artístico-expressiva deste “instrumento de trabalho” do docente: a voz.

Segundo Behlau et al (2004),

para um professor ser bem sucedido na prática de seu trabalho ele precisa lidar bem com as múltiplas interfaces do processo de educação. Dentre os inúmeros fatores envolvidos nesse processo, estão o domínio do conteúdo a ser ensinado (e suas relações transdisciplinares), a habilidade para aplicar diversas técnicas didáticas, a visão da dinâmica da classe e das necessidades dos alunos e a compreensão da dinâmica da interação entre professor e aluno. Também é fundamental que o professor esteja bem emocional e fisicamente. (...) a voz do professor é um de seus recursos de trabalho e compõe o elo de inter-relação professor-aluno. Portanto, ela merece atenção, assim como todo o processo de comunicação oral envolvido na sala de aula (BEHLAU et al, 2004, p. 51).

Dentro do contexto apresentado, este estudo se justifica no sentido de contribuir com a formação humana integral e omnilateral, proposta pelos Institutos Federais (PACHECO, 2010). Além disso, ao sugerirmos uma oficina de prática musical vocal – aos docentes em EPT, também atuantes como formadores de novas sensibilidades (DUARTE JR, 2000) – nossa pesquisa se vincula diretamente aos anseios e esforços de concretização de uma práxis educacional voltada a uma formação omnilateral do indivíduo e contribui para um “profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo” (PACHECO, 2015, p. 14), onde a música “adentra o espaço de trabalho com viés educacional ou, mais especificamente, como caminho de conhecimento e como ferramenta para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais” (PETRAGLIA, 2015, p. 43).

Pouco exploradas no âmbito da EPT (como demonstrou nossa pesquisa do estado da arte), as vivências artísticas – considerando o âmbito formativo, em geral, e o da docência, em especial –, talvez representem uma grande chance de facilitar a experiência da totalidade humana (DUARTE JR, 2000), objetivando uma estabilidade no que diz respeito à força secular do primado de mão única da razão, com consequente lacuna e silenciamento dos saberes sensíveis nos processos escolares, e à histórica linha educacional mercadológica, pragmática e utilitária, como discutimos anteriormente.

Assim, a partir dessa perspectiva, nossa pesquisa se alinha a Pacheco (2015) quando, referindo-se à institucionalidade e à dimensão simbólica presentes na essência dos Institutos Federais, afirma que

na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais, de diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, nos IF, o lugar da arte e da cultura (PACHECO, 2015, p. 18).

Ao focarmos na relevância e amplitude das vivências artísticas dos docentes, especificamente de suas práticas musicais com o canto, sobretudo como profissionais da voz, almejamos contribuir com a construção de profissionais mais sensíveis, conscientes e aptos ao desafio de imaginar, pensar e implementar, sob novos referenciais, essa ampla concepção de educação humanística integral e omnilateral, provavelmente não experimentada por eles em suas trajetórias formativas, tradicionalmente unilaterais e instrumentais.

3.4 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido com os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico (UPT), que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro foi criado em 2008 e é composto por nove *campi*, distribuídos por sete municípios: Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia, além dos polos situados nos municípios de Ibiá e João Pinheiro.

No município de Uberaba, contribuíram com esta pesquisa os *campi* do Instituto: Campus Uberaba e Campus Uberaba Parque Tecnológico (UPT), que oferecem os seguintes cursos:

QUADRO 1 - Cursos oferecidos pelo Campus Uberaba

Campus Uberaba	
Ensino Médio Integrado - EMI (Curso técnico integrado ao Ensino Médio)	• Administração • Agropecuária • Alimentos
Curso técnico concomitante ao Ensino Médio	• Química
Graduação	Bacharelado: • Administração • Zootecnia • Engenharia agrônoma
	Licenciatura: • Ciências biológicas • Química
	Tecnólogo: • Tecnologia em alimentos
Pós-graduação <i>latu sensu</i> - Especialização	• Geoprocessamento • Gestão Ambiental: Diagnóstico e Adequação Ambiental

	• Saneamento Ambiental
Pós-graduação stricto sensu - Mestrado	• Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologia de Alimentos • Mestrado Profissional em Educação Tecnológica • Mestrado em Produção Vegetal

Fonte: site do IFTM Campus Uberaba - <https://iftm.edu.br/uberaba/cursos/>

QUADRO 2 - Cursos oferecidos pelo Campus Uberaba Parque Tecnológico (UPT)

Campus Uberaba Parque Tecnológico (UPT)	
Ensino Médio Integrado - EMI (Curso técnico integrado ao Ensino Médio)	• Computação Gráfica • Eletrônica • Manutenção e Suporte em Informática
Graduação EAD	• Licenciatura em Computação • Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica • Licenciatura em Letras - Português • Licenciatura em Matemática
Graduação Presencial	• Análise e Desenvolvimento de Sistemas • Engenharia de Computação
Pós-graduação lato sensu - Especialização EAD	• Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
Pós-graduação stricto sensu - Mestrado	• Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

Fonte: site do IFTM Campus UPT - <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/>

3.5 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza exploratória, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional ProfEPT, inserida na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, na área de Ensino, com abordagem qualitativa.

Segundo Gil, pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, visando “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, sendo seu planejamento, portanto, “bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41).

Como delineamento da pesquisa, nosso procedimento foi uma pesquisa-ação que, segundo Severino (2017),

é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2017, p. 91).

Thiollent (2011, p. 20) define pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, envolvendo, de maneira cooperativa ou participativa, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema investigado.

Considerando que, para Mazzotti (1998), as pesquisas qualitativas, por focarem nos processos vivenciados pelos sujeitos, se valem de uma grande variedade de instrumentos de coleta de dados, este estudo partiu de uma revisão bibliográfica e utilizou – para a junção de informações – os seguintes recursos: formulário, duas entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupo focal.

3.6 FASES DA PESQUISA

Após o estudo bibliográfico, a pesquisa foi desenvolvida em três fases, descritas a seguir:

1- Primeira Fase

Depois que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo sistema CEP-CONEP, aplicamos um formulário, via *Google Forms* (*inserir link*), enviado, por e-mail, a todos os docentes que atuam no EMI do IFTM, dos dois *campi*: Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico (UPT), com as finalidades de: identificar os sujeitos da pesquisa (idade, sexo, tempo de atuação docente no IFTM, quais disciplinas lecionam); conhecer a modalidade e a titulação acadêmica de suas formações iniciais (licenciados, bacharéis, tecnólogos, complementação pedagógica posterior); saber quantos desses sujeitos tiveram contato com práticas musicais vocais, formal ou informalmente, durante sua trajetória universitária; entender, de forma geral, nessa primeira fase da pesquisa, seus valores e sua percepção geral em relação à importância e à pertinência das vivências musicais com o canto e das experiências com a voz, em sua formação pessoal e profissional, como prática formativa, na perspectiva de uma formação omnilateral e considerando-os profissionais da voz.

Por meio desse formulário, pretendemos também realizar uma sondagem de intenção de participação, de forma on-line, em uma posterior “oficina de interações musicais vocais”, com disponibilidade de até doze vagas, a ser oferecida como produto educacional, aos docentes interessados. Conforme explicitado no próprio formulário, o critério para preenchimento dessas vagas disponíveis foi a ordem de recebimento das respostas ao questionário do pesquisador, expedidas via e-mail, até a totalização de doze integrantes.

Comentado [AM7]: Coloque num Anexo a folha da aprovação (a que consta o número da aprovação).

Comentado [AM8]: Mudar o tempo verbal.

Concluída essa etapa e definidos os docentes que iriam fazer parte da oficina, seguimos para a segunda fase: realização da oficina (APÊNDICE A).

2- Segunda Fase

Momento de realização on-line da oficina de interações musicais vocais, no qual usamos, para coleta de dados: uma entrevista semiestruturada e a técnica da observação participante. Tal técnica é usada quando “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos” e na qual “os comportamentos a serem observados não são predeterminados” e, sim, “observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo em uma dada situação” (MAZZOTTI, 1998, p. 166). Nesse sentido, na condição de condutor da oficina, o músico atuou como observador participante, no contexto de reunir informações, durante toda a sua realização.

A princípio, também foi cogitada, na coleta de dados, a modalidade “diário de bordo”, para que, de maneira processual, os participantes da pesquisa pudessem registrar e relatar suas impressões, a cada semana. No entanto, a oficina foi estruturada de forma a possibilitar, nos encontros, um momento específico para compartilhamento das percepções e experiências entre integrantes e pesquisador, cuja eficiência, para essa finalidade, levou-nos a dispensar a citada modalidade.

Com o intuito de investigarmos possíveis mudanças e transformações na forma como os sujeitos se perceberam e captaram as experiências proporcionadas pela oficina, estabelecemos, como referência, três perspectivas que nos guiaram tanto para a coleta, quanto para a análise dos dados: a de âmbito individual ou pessoal, ou seja, como o sujeito se percebeu durante o processo; a coletiva ou social, para os entendimentos sobre as relações interpessoais e de socialização proporcionadas pelas interações, tanto nos encontros síncronos quanto por meio do grupo de *Whatsapp*; e, por fim, a profissional ou autoformativa, abarcando possíveis impactos da oficina, nessa dimensão da biografia dos participantes.

Assim, antes do início da oficina, por meio da primeira entrevista semiestruturada (ANEXO 1), procuramos conhecer: 1) qual a autopercepção do docente em relação à sua voz e ao seu envolvimento com o canto (perspectiva individual); 2) quais suas experiências anteriores (ou não) com práticas musicais (perspectiva individual); 3) quais seus valores referentes à importância e à pertinência de práticas musicais, em geral, e do canto, em específico, para sua formação pessoal e profissional (perspectiva profissional e autoformativa); 4) quais suas expectativas, no que diz respeito à oficina, considerando o

Comentado [AM9]: Só lembrando: Anexo e Apêndice não usam número, apenas letra (Apêndice B, Anexo D...).

contexto de sua realização, no IFTM e com os colegas de profissão (perspectiva coletiva e de socialização).

Essa entrevista foi enviada aos participantes da pesquisa, por meio do grupo de *Whatsapp*, criado especificamente para as interações da oficina e, portanto, ativo durante todo o período de sua realização, e as respostas foram encaminhadas ao pesquisador, também via aplicativo, de forma privada.

3- Terceira Fase

Ocorrida logo após o encerramento da oficina na qual utilizamos a modalidade grupo focal, caracterizada por ser uma técnica de coleta de dados de natureza exploratória, que se constitui em um grupo de discussão informal, com o propósito de obter informações qualitativas, em profundidade, sobre produtos ou processos, revelando as percepções dos participantes (BARBOSA, 1999).

Nessa ocasião também propusemos, aos sujeitos pesquisados, uma segunda entrevista semiestruturada (ANEXO 2), com o intuito de colher informações complementares, mais pormenorizadas e personalizadas. Assim, ao mesmo tempo em que proporcionaríamos, a cada participante, uma oportunidade a mais de nos comunicar suas percepções, em camadas e aspectos mais profundos, enriqueceríamos nossa compreensão sobre seus possíveis *insights* e aprendizados, nas perspectivas individual, social e profissional.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Desenvolvemos e aplicamos, de forma on-line, como produto educacional, uma “oficina de interações musicais vocais para docentes em EPT” (APÊNDICE A). Esse produto desenvolvido teve o intuito de contribuir, por meio de uma experiência prática, com a sensibilização musical e vocal dos docentes e, de acordo com a classificação da CAPES, enquadra-se na categoria “atividades de extensão”.

A escolha dessa temática e, especificamente, desse formato de produto educacional se deu a partir do contato com o *corpus* teórico das disciplinas básicas do Mestrado ProfEPT, essencialmente, o que versa sobre o amplo conceito de “formação omnilateral” e sua importância na compreensão de propostas educativas que visam a formação humana integral, sobretudo dentro do contexto da EPT.

Como músico, artista e arte-educador, sempre nos impactou o pouco investimento e a escassa atenção destinados ao desenvolvimento da sensibilidade sensorial e estética dos indivíduos e às vivências culturais e artísticas, nos âmbitos formais de educação. Assim, concebendo os docentes como comunicadores, formadores de outras sensibilidades e articuladores de possíveis socializações, na esfera das comunidades escolares, percebemos como uma contribuição pertinente e necessária, por parte de profissionais da arte e da arte-educação, a proposição de espaços e processos que gerem oportunidades direcionadas ao desenvolvimento da sensibilidade estética e estética dos sujeitos e à dimensão humanizadora dessas socializações, por meio de práticas e experiências formativas culturais e artísticas, com vistas à educação integral e omnilateral.

Ao possibilitarem uma experiência prática direta do sujeito com o objeto de estudo ou com a técnica em questão, em um ambiente socializado, as oficinas pedagógicas permitem, segundo Anastasiou et al (2004, p. 96), uma materialização das produções dos participantes, o que, no âmbito das práticas e vivências artísticas, pode-se mostrar bastante frutífero.

Em oficinas dessa natureza, como modalidade de ação educativa,

o professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes precisam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (FONTANA, 2009, p.79).

Comentado [AM10]: Como já conversamos, não se esqueça de trazer para cá aquele outro material.

Ainda sob a visão de Anastasiou et al (2004, p. 96), entendemos que a oficina se caracteriza como “uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases”. Nesse sentido, ela é “lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá”. A partir das experiências práticas nela compartilhadas, “ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva” podem ser vivenciados, imbricando mobilização, construção e a síntese de conhecimentos.

Música como prática social

Segundo Callegari (2008, p. 22), a música, dentro de uma abordagem com bases sociológicas, é considerada “uma prática constituída social e culturalmente e envolve manifestações e valores que lhe são externos, ou seja, referem-se aos aspectos extramusicais ou à significação social dos contextos de produção, distribuição e recepção da música”.

Compreendendo a música como uma prática social, na concepção da proposta de uma oficina de interações musicais para adultos, fora do âmbito dos processos formais de aprendizagem musical, centramo-nos, como referência, nas propostas pedagógico-musicais de Lucy Green, para quem “a música é parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal” (GREEN, 2012, p. 62).

De acordo com os estudos de Green, o que conhecemos como música pode ter algum significado na medida em que as pessoas a reconheçam como tal, de forma a diferenciá-la no que diz respeito a outras maneiras de produção e de organização sonora. Assim, podemos pensar o significado musical, envolvendo dois aspectos principais, em uma relação dialética: o inerente e o delineado (GREEN, 2012, p. 63).

O primeiro refere-se às “formas em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical”, uma vez que, “os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais” (GREEN, 2012, p. 63). O aspecto “delineado” está ligado “aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras”. Segundo a educadora musical (GREEN, 2012), toda manifestação musical “carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos

contextos de distribuição e recepção. Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social” (GREEN, 2012, p. 63).

A pedagoga também afirma: “em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado musical estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso” (GREEN, 2012, p. 63). Nesse sentido, por meio da metodologia utilizada, procuramos conjugar esses dois fatores e, na concepção e condução da oficina, tomamos por base, como práticas e princípios metodológicos norteadores, as características da aprendizagem musical informal, identificadas por Green (2012, pp. 67-68).

Assim, oferecendo uma atmosfera de acolhimento e de receptividade para as expressões características e diversificadas do “ser musical” de cada integrante do grupo, nossa abordagem se deu a partir dos seus conhecimentos musicais prévios, inclusive os daqueles que não foram submetidos a qualquer tipo de estudo formal, em música.

Em se tratando dos objetivos e das questões da pesquisa, uma delas era justamente conhecer as percepções e valores dos docentes, como profissionais da voz, em relação à importância e à pertinência das vivências musicais com o canto – concebendo o ato de cantar uma experiência formadora – nos âmbitos pessoal e profissional, antes e após participarem de um processo continuado e orientado de interações musicais vocais. Considerando que intencionávamos, por meio dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, investigar possíveis transformações nas percepções dos integrantes do grupo, reforçamos que a oficina não se constituiu, apenas, em um produto educacional final e que a participação dos docentes, em todos os encontros, foi essencial para a coleta de dados desta pesquisa.

4.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação da oficina como “produto educacional” foi realizada pelos próprios participantes, ao final do processo, na segunda entrevista semiestruturada (ANEXO 2), ocasião em que responderam algumas questões relativas à sua percepção sobre a concepção da oficina, seus conteúdos e sobre a forma como ela se deu. Nesse sentido, para fins de validação desse produto, sintetizamos, no quadro a seguir (QUADRO 3), algumas contribuições avaliativas.

QUADRO 3 - Avaliação do produto educacional pelos participantes:

Percepções e contribuições relativas:	Respostas:
à dinâmica da oficina	<i>Percebi como um desafio e um aprendizado contínuo, ao longo das</i>

	<i>semanas da oficina.</i> <i>Dinâmica clara e objetiva.</i> <i>Achei maravilhosa, muito bem planejada e conduzida.</i> <i>A forma e concepção usadas foram muito didáticas e conseguiram construir um ambiente acolhedor, além de ter sido pautada por muita motivação.</i>
à sua estrutura (7 encontros, de 1h30, com 4 momentos distintos e complementares: aquecimento; quiz; minissarau; partilha/comentários, mais as interações no grupo de Whatsapp)	<i>A estrutura dos encontros foi muito bem planejada e aplicada.</i> <i>Em outras oportunidades, aumentar o número de encontros pode ser interessante. Isso, dependendo da interação entre os participantes do grupo. Havendo grande interação, fazer mais 2 ou 3 encontros “bônus”.</i> <i>Muito bom! Gostaria que fosse mais, de tão bom que foi. Podia ser um trabalho contínuo!</i> <i>Boa estrutura, talvez com um tempo curto para o desenvolvimento da proposta.</i> <i>Considero que os encontros poderiam ter se estendido mais, como forma de reforçar, em nós, um pouco mais as mudanças promovidas pela atividade.</i>
aos conteúdos, informações, exercícios e práticas trazidos e trabalhados ao longo da oficina	<i>Foram fundamentais, pois trouxeram um nível de consciência vocal muito relevante para o nosso desenvolvimento, autoconhecimento e saúde.</i> <i>Conteúdo de extrema importância: conhecer o aparelho fonador, meu instrumento de trabalho.</i> <i>A oficina é muito bem organizada, embasada, com assuntos e exercícios pertinentes e bem conduzida. As práticas se alternam, deixando-nos sempre atentos. É leve e divertida, deixando de forma fluida todo o aprendizado.</i> <i>Tudo foi muito bem trabalhado e construído, de forma a manter a motivação e crescimento.</i>
a quais aspectos a atuação do condutor da oficina pode ter facilitado e/ou dificultado os processos, na vivência do participante	<i>(O condutor) foi muito feliz na estruturação da oficina e a execução da mesma foi muito efetiva, no que tange ao ensino e ao aprendizado das técnicas propostas. Não identifiquei obstáculo (‘dificultado’).</i> <i>O condutor soube mostrar o caminho para explorar melhor a minha voz, auxiliando com exercícios mais específicos.</i> <i>Acredito que a segurança e o bom humor, que trazem fluidez à oficina.</i> <i>(O condutor) tem uma excelente experiência para ensinar a técnica musical.</i> <i>Todas as ações foram pautadas de forma a permitirem a facilitação e o crescimento.</i>
às interações individuais com o condutor da oficina	<i>Além de muito respeitosa, foram muito criativas e efetivas, no processo de aquisição de técnicas e habilidades ligadas à voz.</i> <i>Liberdade e boa troca de conhecimentos.</i> <i>Muito atencioso, prestativo e paciente. Gostei muito. Sempre com boas informações e incentivos.</i> <i>Sempre atencioso!</i>

	<i>O condutor criou um ambiente acolhedor e permitiu estabelecer confiança e troca de saber.</i>
à satisfação das expectativas iniciais do participante e em que aspectos	<i>Sim, pois sabia-me leigo quanto ao uso do meu recurso vocal. Tal sensação, transcorrida a oficina, mitigou a sensação de ignorância, em relação ao bom uso da voz. Sei que há mais a aprender, mas o processo já foi iniciado.</i> <i>Sim. Entender melhor a diferença entre voz falada e voz cantada, projeção vocal, exercícios vocais.</i> <i>Sim, em todos os aspectos, mas, principalmente, na percepção da minha voz como um instrumento de trabalho e das técnicas para usar para ser mais leve minha atividade laboral.</i> <i>Não tinha expectativas iniciais.</i> <i>Sim. Foram satisfeitas, principalmente, quando passei a gostar muito mais de me ouvir, além de perceber os efeitos significativos sobre minha atuação enquanto profissional da voz.</i>
a sugestões e/ou recomendações para melhorar ou redirecionar a proposta da oficina, em algum aspecto	<i>Sem sugestões. Considero excelente o trabalho desenvolvido na oficina.</i> <i>Colocar a oficina na grade curricular das licenciaturas.</i> <i>Não acredito ser necessário mudanças, quanto a condução da oficina.</i>
à possibilidade de recomendação, ou não, da oficina a colegas de trabalho e por que	<i>Recomendaria. Pelo bem estar e qualidade de vida advindo de um uso consciente da voz.</i> <i>Com certeza. Para eles vivenciarem emoções semelhantes às que eu vivenciei.</i> <i>Sim, pois acredito que ela auxiliou na utilização de um instrumento de trabalho, a voz, além de fortalecer laços e fazer quase um processo terapêutico.</i> <i>Sim. Pela relevância da oficina para o desenvolvimento profissional.</i> <i>Sim, principalmente por ela ter me permitido uma melhor qualidade de vida, enquanto educadora.</i>
ao que o participante achou da proposta da oficina como um produto educacional. Em sua opinião, ela cumpre a “função” de um produto educacional no contexto da EPT? Em quais sentidos?	<i>A proposta da oficina foi muito bem formulada e executada em termos de produto educacional e trouxe a possibilidade de desenvolvermos habilidades vocais com vistas a uma melhoria do bem-estar dos servidores do IFMT, especialmente dos docentes vinculados ao EMI e EPT.</i> <i>Sim, a oficina cumpre seu propósito. Trazemos para o consciente muitas atitudes que, antes, fazíamos empiricamente, ou nem fazíamos. Creio que todos os participantes da oficina notaram uma melhor condição vocal, ao final do processo.</i> <i>A proposta da oficina como um produto educacional é excelente, cumprindo com a função de um produto educacional, tendo em vista que pode ser aplicada em um tempo previsto e gera resultados comprovados.</i> <i>Cumpra a função de produto educacional!</i> <i>Acredito que todo processo que contribui para nos tornar seres humanos melhores é, sem dúvida, um processo educacional.</i>

FONTE: o próprio autor (dados da pesquisa)

A partir dessas respostas, constatamos que houve uma avaliação positiva da oficina, como produto educacional, indicando sua pertinência e contribuição para os objetivos desta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

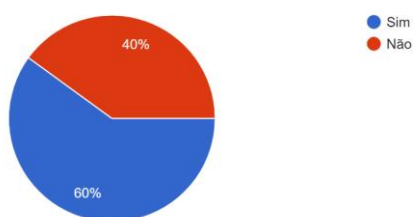
Tomando os pressupostos da pesquisa-ação propostos por Thiollent (2011) como ponto de partida, apresentamos os resultados referentes: à pesquisa diagnóstica, realizada na primeira fase desse estudo, por meio de um formulário; às entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos docentes participantes da oficina, nas etapas seguintes, e aos seus relatos, durante os momentos de partilha coletiva, em cada encontro síncrono, bem como no grupo focal.

5.1 DIAGNÓSTICO:

O formulário ([LINK DO FORMULÁRIO](#)) foi respondido por vinte docentes e, antes de adentrarmos propriamente nas evidências dos sujeitos da pesquisa, por meio da ordem das suas questões, procuramos ambientar cada respondente no contexto e no sentido cultural do estudo, além de focar a atenção em sua autopercepção para a saúde vocal. Para tanto, após consentirem em participar da pesquisa, foram questionados sobre o hábito de cantar, no seu dia a dia, e em relação a experiências de prática vocal, mesmo que informalmente:

Figura 1: hábito de cantar

Você tem o hábito de cantar no seu dia a dia, mesmo que informalmente?
20 respostas



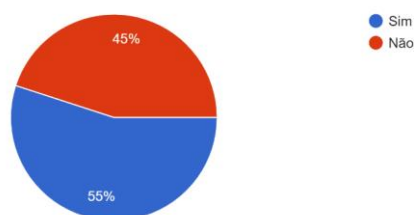
Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

De acordo com a Figura 1, a maioria (60%) dos respondentes afirmou ter o hábito de cantar em sua rotina diária e 40% não possuíam esse hábito. Tal resultado demonstra a cotidianidade do impulso natural do canto, nas pessoas, uma vez que cantar é uma expressão

humana ancestral, assim, neste estudo, trazemos o canto como "instrumento" para o autodesenvolvimento, explorando sua potencialidade para além das suas manifestações espontâneas. É impossível precisar a partir de quando o homem começou a imprimir melodia na voz para comunicar-se, ou a traduzir emoções e sentimentos. O canto acompanha nossa vida em, praticamente, todas as nossas fases biográficas, desde o nascimento: nas canções de ninar, nas cantigas e brincadeiras de roda, na escola, nas festas, nas cerimônias religiosas etc. e, no âmbito social, ele surge a partir de um movimento integrador, aproximando as pessoas e conferindo identidade aos grupos (DEGANI et al, 2011).

Figura 2: experiência prática de canto

Você já participou de alguma experiência de prática de canto, mesmo que informalmente?
20 respostas



Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

Entre os respondentes, pouco mais da metade (55%) teve experiências e oportunidades práticas de canto e 45% nunca vivenciaram isso (Figura 2). Considerando o resultado, é oportuno ressaltarmos a importância de iniciativas que possibilitem acesso a práticas musicais, em geral, e ao canto, em específico, dada a inconstância da presença da educação musical, nos currículos escolares brasileiros, ao contrário da tradição dos modelos educacionais europeus e norte-americano, “nos quais a educação musical sempre esteve ligada à educação formal” (JORDÃO *et al.* 2012, p. 19).

A questão seguinte (Figura 3) foi se o respondente percebia algum desconforto ou dor, após uso contínuo da voz, e o resultado revelou um dado preocupante, pois: um quarto (25%) dos entrevistados relataram sentir algum incômodo, constantemente; a metade afirmou que raramente constata essa situação, mas ela ocorre e apenas um quarto informou que não sente o desconforto descrito.

Figura 3: autopercepção vocal em relação ao uso contínuo da voz



Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

Esses números sugerem a necessidade de uma atenção especial ao desenvolvimento de programas que auxiliem o docente, um profissional da voz, em relação ao manejo e à percepção de sua voz, no sentido de sua saúde vocal.

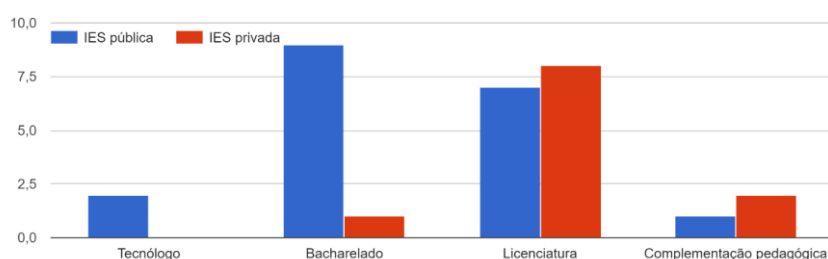
Segundo Behlau et al (2004, p. 2), “a voz do professor é apontada por ele mesmo como um de seus principais recursos de trabalho (DRAGONE, 2000, apud BEHLAU, 2004), porém, pela falta de prévio treinamento vocal e por um conjunto de condições desfavoráveis do ensino, o professor torna-se um profissional de risco para desenvolver um problema de voz”. As autoras (BEHLAU et al, 2004, p. 61) afirmam ainda que: “por ser fator vivo e interferente na sala de aula, o comportamento vocal precisa ser aprimorado e preservado, seja por ações individuais, seja por medidas de amplitude institucional e de saúde pública”.

Na seção seguinte do formulário, procuramos identificar os sujeitos da pesquisa (idade, gênero, formação, tempo de atuação docente no IFTM, quais disciplinas lecionam). Em termos de gênero, a pesquisa foi respondida por 12 mulheres (60%) e 8 homens (40%) e, desse total, 55% atuam como docentes na formação geral, 30%, na formação técnica e 15% relataram não lecionar no EMI, atualmente.

Na questão referente à formação inicial do docente (Figura 4), confirmou-se uma heterogeneidade de modalidades de formação, característica da docência na EPT, à qual fizemos alusão, anteriormente (em 2.3):

Figura 4: modalidade de formação inicial do docente

Em relação especificamente à sua área de atuação como docente no IFTM, você cursou:



Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

Foi perguntado aos respondentes se a IES onde cursou sua graduação oferecia, de alguma forma, atividades musicais com o canto, a seus discentes, e 16 docentes (80%) responderam negativamente, 3 (15%) deram respostas afirmativas e 1 (5%) não soube dizer. No que diz respeito a essas respostas, julgamos importante destacar duas situações: um dos participantes cursou licenciatura em Educação Artística e replicou a questão de forma positiva, levando-nos a inferir que atividades musicais com o canto integraram, de alguma maneira, o currículo; outros dois professores, que responderam da mesma forma, cursaram bacharelado: um, em instituição pública, e o outro, em entidade privada.

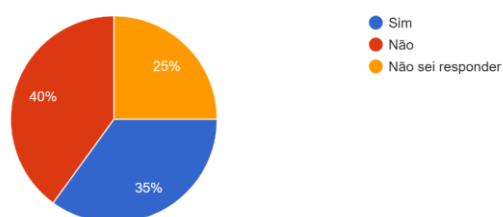
Esse resultado confirma, de forma geral, uma ausência de investimento em atividades musicais com o canto, em cursos superiores. Em relação às licenciaturas, mais especificamente, nossa discussão aponta para a importância dessas práticas, de forma contextualizada e direcionada para o conhecimento do funcionamento saudável da voz, por meio de vivências artísticas e significativas, em se tratando da formação de docentes, que, profissionalmente, utilizarão a expressão por meio da voz e a comunicabilidade como “instrumentos” e recursos de trabalho.

Procuramos também investigar o conhecimento e as informações do docente em relação a possíveis atividades musicais com o canto promovidas, fomentadas ou incentivadas pelo IFTM (Figura 5):

Figura 5: conhecimento do docente em relação a atividades musicais com o canto no IFTM

O IFTM, no campus onde você atua, promove/fomenta/incentiva práticas musicais com o canto, e com a voz de maneira geral, envolvendo a comunidade acadêmica?

20 respostas



Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

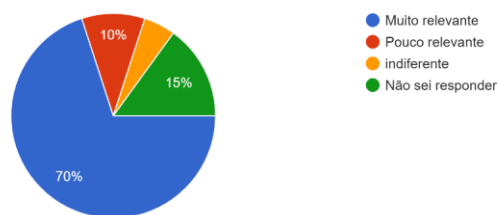
Esse resultado reflete certa ambiguidade pois, para 8 respondentes, ou seja, (40%), o IFTM não promove atividades desse gênero; para 7 (35%), essas práticas acontecem e 5 (25%) não souberam responder a essa pergunta. Embora consideremos que, no âmbito dos Institutos Federais, a quantidade de eventos e cursos desenvolvidos e oferecidos à comunidade seja bastante grande e diversificada e que a adesão às propostas se dê, de maneira geral, a partir de afinidades pessoais e necessidades específicas, o conjunto de respostas chama-nos à atenção, levando-nos a: questionar, para os fins deste estudo, as formas e a eficácia dos sistemas internos de divulgação praticados pelo IFTM, e a focar em uma desejável atenção e concordância, por parte dos integrantes da comunidade escolar, com itens não listados na sua área de domínio. Como discutido anteriormente (em 2.1 e 2.2), trata-se de uma instituição cujo anseio é priorizar a formação integral, ou seja, um entrelaçamento de conhecimentos e áreas, com fins de ampliação geral e variada de interesses. Nesse sentido, reforçamos a importância de uma maior atenção, aquiescência e vínculo ao aspecto cotidiano e diversificado da dimensão cultural e artística na vida “omnilateral”, que pode ser fruída dentro dos Institutos Federais e na EPT, como um todo.

Na penúltima seção do formulário, buscamos conhecer a percepção do docente sobre a importância de uma possível relação entre o contato com práticas musicais com a voz cantada e as dimensões educativas, nas perspectivas: pessoal, profissional e autoformativa, considerando-o profissional da voz e concebendo uma formação omnilateral:

Figura 6: valores do docente em relação à relevância do canto em sua FORMAÇÃO PESSOAL

Você, como um profissional da voz, considera relevante, para sua FORMAÇÃO PESSOAL, o contato com práticas musicais com sua voz cantada?

20 respostas

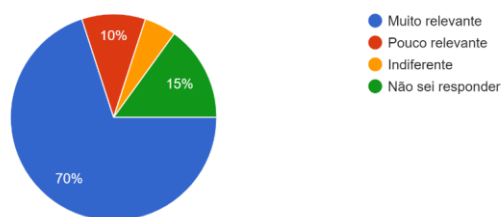


Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

Figura 7: valores do docente em relação à relevância do canto em sua FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Você, como um profissional da voz, considera importante, para sua FORMAÇÃO PROFISSIONAL, o contato com práticas musicais com a voz cantada?

20 respostas

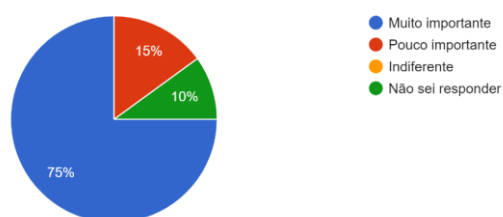


Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

Figura 8: valores do docente em relação à relevância do canto em sua AUTOFORMAÇÃO PERMANENTE

Você considera importante a experiência com práticas musicais com sua voz cantada, no contexto de sua AUTOFORMAÇÃO PERMANENTE, na perspectiva de uma FORMAÇÃO OMNILATERAL?

20 respostas



Fonte: próprio autor (dados da pesquisa)

Embora a maioria dos respondentes tenha considerado como ‘muito relevante’ e ‘muito importante’ as experiências com o canto, dentro do contexto geral de formação, ou seja, nas perspectivas: PESSOAL (70%) (Figura 6), PROFISSIONAL (70%) (Figura 7) e em sua AUTOFORMAÇÃO PERMANENTE (75%) (Figura 8), ressaltamos a importância do reconhecimento do docente em relação à dimensão de sua performance vocal e comunicativa no exercício de seu ofício, o que pode ampliar suas possibilidades de atuação profissional e também de autocuidado, no sentido de uma cultura salutogênica, como demonstra o relato de um deles, após a participação na oficina, durante o grupo focal:

(...) quando a gente está na escola, a gente pensa em habilidades e competências, né? Quais são as habilidades e competências que são intrínsecas ao papel do professor, à minha atividade profissional? Aí, eu vejo que, com certeza, me expressar bem está entre as minhas atribuições. Se tivesse que ter um quadro de qualidades e competências, a forma com que eu me expresso e que eu sou a ponte de um conteúdo para o aluno, é um elemento imprescindível pra atividade docente; e eu verifiquei que, nessa oficina, eu pude perceber que, talvez não tivesse ficado tão claro pra mim, até então, que eu sou uma profissional da voz. Eu uso a voz! Ela é um dos meus instrumentos de trabalho, mas eu nunca tinha parado pra pensar que ela precisa de um cuidado; a forma que eu vou passar, que eu vou ter minha dicção, ou a velocidade que eu vou falar, por mais que eu já tivesse uma consciência disso, mas não tão claro assim! E o que mais me trouxe, acho que foi a percepção da ferramenta a ser usada.

Comentado [AM11]: Recuo de 4 cm. Mesma situação da citação longa.

Para Tardif (2014, p. 17) os vínculos dos professores com os saberes nunca são “relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Assim, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20). Ainda em sua visão: “o saber dos professores é

plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18).

Como exposto (em 3.2), um dos objetivos deste estudo foi conhecer percepções e valores dos docentes em relação à relevância dos conhecimentos proporcionados pelas vivências em práticas artísticas com o canto, em seu desenvolvimento profissional e como pessoa, na perspectiva de uma formação omnilateral, antes e após participarem de uma oficina de música. Nesse sentido, segundo Thiollent (2011),

a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição em agir, a aprender, a transformar, a melhorar, etc. (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Assim, na última questão do formulário, convidamos os docentes a participarem, de forma on-line, de uma oficina de interações musicais vocais (APÊNDICE A), que aconteceu na segunda fase da pesquisa, a qual contou com oito adesões.

Passamos agora aos resultados e às discussões referentes às entrevistas semiestruturadas, às quais os participantes foram submetidos, antes do início da oficina e logo após o seu término, juntamente com os relatos recolhidos, por meio do instrumento de pesquisa ‘grupo focal’, aplicado também após o encerramento dos encontros. Dessa maneira, intentamos perceber melhor o sentido de um possível desenvolvimento de cada integrante, tanto individualmente, quanto no aspecto coletivo das relações estabelecidas no grupo, ao longo do processo.

Nessa perspectiva, o levantamento das informações foi fundamentado nos relatos dos docentes e nas discussões dos autores referenciados, durante o nosso estudo, procurando associá-las aos princípios da pesquisa-ação, como dispostos por Thiollent (2011).

5.2 IMPRESSÕES DOS PARTICIPANTES, ANTES DA PARTICIPAÇÃO DA OFICINA

Na intenção de estabelecer uma aproximação com os componentes do grupo, foi aplicada a primeira entrevista semiestruturada (ANEXO 1), antes do início da oficina, para sabermos: a maneira como percebiam sua voz; qual a relação com o seu cantar natural e

espontâneo; se tiveram experiências prévias com prática vocal e quais suas expectativas em relação à participação na oficina, junto a colegas de trabalho.

Algumas respostas revelaram inquietações no que diz respeito a: uma autopercepção negativa, considerando à própria voz cantada; a dificuldades na respiração e na articulação de palavras e a fadiga vocal, em situações de excesso de atividade, como demonstram os seguintes relatos:

Sou completamente desafinada, não tenho bom fôlego, também possuo problemas com a respiração por ter rinite alérgica (...) quando falo muito, em uma sequência de aulas, minha voz fica mais grave, ou talvez roca (...) não tenho nenhum hábito em cantar.

Sinto tensões quando uso a voz por longos períodos. Em sala de aula, procuro intercalar momentos falando e momentos ouvindo estudantes, ou até mesmo propondo atividades para poupar minha voz.

Não gosto da minha voz! Acho ela muito aguda (...) penso que sou bem desafinada (...) não costumo cantar para outras pessoas.

Em sentido oposto, outros participantes trouxeram percepções positivas, acerca de sua voz e seu canto, e também de aspectos que envolvem essa atividade:

Acho que sou afinada e minha voz, melodiosa (...) tenho bom fôlego e consigo respirar bem.

Eu gosto de me ouvir. Gosto de cantar, porém nunca fiz aula de canto, embora acredito que poderia aperfeiçoar o meu canto.

De um ponto de vista diferente, um percentual dos que responderam exteriorizou algum tipo de tensão entre percepções positivas, em determinados aspectos, e negativas, em outros:

Acho que sou afinada, mas não aprecio minha voz (...) tenho um bom fôlego, respiro bem e procuro articular bem as palavras (...) sou muito inibida se preciso cantar para outras pessoas.

Percebo que consigo me afinar, mas falta concentração para manter a afinação (...) tenho bom fôlego e respiro bem.

Afinado não sei se sou! (...) Tenho voz grave e acho que baixa.

Na perspectiva do conceito de “profissionais da voz”, um profissional que utiliza a voz como instrumento de trabalho, perguntamos sobre a importância e a pertinência do aprendizado com o canto, como experiência educativa, para sua formação pessoal e laboral. Todos os relatos apontam para a consciência dos participantes, em relação a possíveis

benefícios de tais conhecimentos para os fins dessa formação, como comprovam os seguintes excertos:

Acho fundamental e extremamente importante para a prática docente, uma vez que a voz é nosso instrumento de trabalho.

Penso que o cantar auxilia bastante na voz falada.

Acredito que é muito importante e pertinente, pois a voz é um dos nossos instrumentos de trabalho e eu nunca tive informações de como aquecer e desaquecer a voz, de como lidar e cuidar desse instrumento. Além do mais, o canto permite expressar-se e relaxa, pois traz presença e controle da respiração.

Acredito ser um trabalho muito importante para o desenvolvimento da consciência corporal, para a entonação, para trazer ao consciente formas de conduzir inflexões vocais e dinâmicas de impoção vocal, para o conhecimento sobre saúde vocal e cuidados com a voz e para a expressão corporal e vocal.

Certamente, há uma conexão relacionada à capacidade de expressão, comunicação e assertividade.

Também foi perguntado ao docente em que, a partir de sua percepção, essas vivências poderiam acrescentar, ou provocar alterações, na sua relação com a voz. Nas respostas, foram apontadas expectativas de desenvolvimento, acerca das dimensões da experiência humana, nos âmbitos físico, psicológico e comportamental, como nos seguintes trechos:

Eu consigo enxergar grandes benefícios: além de trabalhar a questão pessoal da autoconfiança, essa oficina poderá acrescentar grandes melhorias quanto à dicção, ao tom de voz, talvez.

As vivências proporcionarão conhecimento melhor do meu aparelho fonador e poderei otimizar minha forma de trabalhar com a voz.

Acredito que essas vivências poderão fazer eu me expressar melhor e posicionar minha voz melhor.

Imagino ser possível aperfeiçoar qualidades como: sensibilidade, resiliência, autoaceitação, tranquilização, equilíbrio emocional, comunicação e acolhimento.

Na minha percepção, acredito que essa vivência pode me ajudar a assumir minha voz, conhecê-la e reconhecê-la como meio de expressão, como identidade e como fonte de alegria.

Acredito que poderia me aproximar mais dos alunos.

Por fim, no âmbito da socialização, foi perguntado aos participantes quais as suas expectativas em relação à oficina, dentro do contexto de sua realização no IFTM, e com colegas de profissão. Transcrevemos, a seguir, algumas respostas:

As minhas expectativas são ótimas! Só temos que agradecer, aproveitar a grande oportunidade e aprender. Estou ansiosa por participar do encontro e me sentir mais encorajada para cantar, pois ainda não foi.

Estreitar laços de amizade e criar um grupo focado na higiene vocal.

Eu estou com expectativas bem positivas. Acredito que iremos nos divertir e aprender bastante e que será um refrigério, em meio a esse ainda caos de pandemia. Também estou bastante curiosa para conhecer o lado humano de meus colegas, pois acredito que a “playlist” de uma pessoa fala muito dela.

Além de ser um belo desafio, acredito que será um momento dedicado a conhecer melhor a minha voz, talvez romper com obstáculos e crenças; e o mais importante: ter momentos de interação com os colegas. Sinto que poderá ser um tipo de “libertação” através da voz.

Minhas expectativas são as melhores possíveis. Estou motivada, animada e muito ansiosa para vivenciar esse trabalho.

Além da socialização, aprender.

Durante todo o percurso, foi possível acompanhar o desenvolvimento e o engajamento dos participantes, sobretudo nos momentos dedicados à partilha das impressões e considerações individuais, ao final de cada um dos sete encontros síncronos, na hora da “roda de conversa” (APÊNDICE A). Após o encerramento da oficina, foram aplicados o grupo focal e a segunda entrevista semiestrutura (ANEXO 2), cujos resultados abordaremos, a seguir.

5.3 IMPRESSÕES DOS PARTICIPANTES APÓS SUA PARTICIPAÇÃO DA OFICINA

Tanto as discussões do grupo focal, quanto as questões da segunda entrevista semiestruturada foram organizadas levando-se em conta três perspectivas da experiência do participante: 1- individual/ pessoal; 2- coletiva/ social e 3- profissional/ autoformativa.

5.3.1 Perspectiva individual/ pessoal:

Buscamos conhecer como se deu, a partir das práticas propostas na oficina, a percepção e a avaliação do docente quanto: ao desenvolvimento de sua voz e aos conhecimentos sobre funcionamento e saúde vocal; a um possível avanço na habilidade de escuta musical; ao repertório de músicas e memórias emergidas durante a oficina; à experiência de cantar, no minissarau (em termos do processo de preparação e da autoexposição, exigidos para esse momento) e a praticar e a compartilhar o seu canto espontâneo, pelo período de sete semanas, no grupo de *Whatsapp*, dentre outros aspectos.

Os relatos foram bastante positivos e variados, revelando muitos aspectos em relação: à “vivência da musicalidade”; ao contato com o próprio corpo; a uma compreensão inicial sobre a produção da voz, da fala e do canto; a um “dar-se conta” de sentimentos despertados pela música; ao desenvolvimento de uma “confiança”, na autoexpressão, e ao autocuidado vocal e emocional, como indicam os seguintes trechos:

Eu tive a oportunidade de vivenciar a musicalidade como um todo, oportunidade de ouvir, cantar, passei a perceber mais a música, passei a observar mais os movimentos realizados pelos cantores e me despertou mais a curiosidade de analisar mais as letras, os sons, as melodias, aquilo que eu achava que, possivelmente, era muito fácil eu vi que requer um estudo.

Tive a oportunidade de sentir mais o meu corpo, de estar mais conectada ao meu corpo. Os exercícios vocais trouxeram uma maior percepção e eu pude ver também que é possível, sim, melhorar. Se nós formos ver a primeira vez que nós cantamos e nos ouvimos, agora, nós estamos cantando muito melhor (...) traz um significado maior de experiência de sentimento.

Eu consegui entender melhor aquela questão do onde “jogar” a voz, como “jogar” a voz; (...) Eu descobri sentimentos que não sabia que tinha, atrelados à música, que eu nem conhecia. Essa foi a percepção interna mais bacana

(...) Essa questão da articulação, eu vejo que, como eu falo muito rápido; essa coisa de articular é uma coisa que eu preciso fazer (...) Ficou muito claro pra mim, nessa oficina, pelos exercícios, principalmente os exercícios relacionados ao “A”, que abriam e que exigem um relaxamento (da mandíbula), que eu me via tendo que perceber essa dinâmica do bocejo pra conseguir realizar isso, e achei interessante conseguir reproduzir isso, enquanto estava cantando, e, em alguns momentos, quando eu realizava o “A”, de uma forma mais dinâmica, mais fluida, o som saía mais bonito, saía uma coisa mais melódica. Isso me chamou bastante a atenção! (...) E também a confiança em me expressar: eu vejo que era um “segurar”, de não chegar em determinadas notas, um medo, talvez, de não conseguir, de ficar feio, de não ser aquilo, ou de um julgamento. Aí, eu percebi que eu fiquei mais confiante em me expressar, principalmente em tons mais agudos, que foi o que a minha música exigiu, (...) perdendo mesmo esse ‘travamento’, e ficar mais confiante na expressividade.

A voz é tão importante para o professor! Por que não trabalhá-la, constantemente? Perceber a voz como um instrumento musical, um instrumento artístico, um instrumento que comunica e que tem nuances, e que pode ser trabalhado o tempo inteiro; outra palavra que eu queria destacar é o autocuidado, um cuidado com a respiração, (...) Preciso articular melhor, preciso trabalhar vogais, consoantes, de uma forma diferente, perceber mais o palato, perceber localizações na cabeça, de como essa ‘caixa de ressonância’ pode trabalhar, e fiquei me imaginando, eu usando esse conhecimento em sala de aula, porque nós temos uma demanda vocal excessiva. Precisamos reorganizar o trabalho! Às vezes, sermos multimodais em termos de atividades pra poupar a nossa voz, que a nossa voz não é detentora de tudo! Os alunos também precisam participar de outras formas (...)

Ao focarmos na investigação de possíveis lacunas em relação à falta de contato com a música e com a própria voz cantada e seu desenvolvimento, nos processos formativos dos docentes, como um dos objetivos deste estudo, percebemos – a partir dos relatos dos respondentes, conforme registros abaixo – latentes necessidades desse tipo de experiência,

entendida como um dos prováveis caminhos para um desenvolvimento humano mais global e para a promoção de saúde:

Em relação à voz, eu senti isso no meu corpo. Senti um certo bem-estar ao sentir isso, ao trazer essa prática (...) Eu também sou mais do auditivo, agora que eu estou usando a boca pra cantar (risos). Então, é um tanto quanto inédito isso pra mim, e é um inédito assim, é uma daquelas coisas que eu chamo de patrimônio. Agora, eu tenho isso como patrimônio na minha vida (...) e uma coisa que fazemos logo no início (dos encontros da oficina), que eu gostaria de não passar batido, é o aquecimento. Como nós, que somos profissionais, não nos aquecemos? (...) A gente tem que ter esse cuidado!

Sentir a voz (...) não tenho esse costume de cantar. Eu me sentir razoavelmente à vontade pra cantar e colocar coisas no grupo foi bacana! Sentir a voz e ouvir as tuas colocações sobre isso, inclusive no jeito de produzir a música, eu acho que foi bom, contribuiu bastante, me deu uma nova perspectiva sobre um ponto com o qual eu não tinha contato, a não ser auditivo.

A partir da perspectiva da omnilateralidade humana, existem necessidades, no sentido de carências, das quais o indivíduo pode não se dar conta, no entanto, após uma vivência, uma prática, ou uma experiência específica que, de alguma maneira, o desperte, uma nova consciência pode emergir. Segundo Assumpção *et al* (2017),

o efeito da obra de arte se dá em termos das relações entre a subjetividade dos indivíduos e sua condição de pertencimento ao gênero humano e, portanto, a obra artística pode influenciar a vida cotidiana, porém, de modo indireto. Apesar de não se verificarem de imediato, os efeitos estéticos ocorrem e são, sobretudo, humanizadores e enriquecedores da visão de mundo dos indivíduos (ASSUMPCÃO *et al*, 2017, p. 182).

Dessa forma, para alguns, a dimensão artística e expressiva experimentada, por meio de sua voz e de seu cantar, pode se tornar uma espécie de “desejo”, uma prazerosa “necessidade”, que possibilite um maior contato com sua corporeidade e capacidade criativa e com possíveis impactos e benefícios em seus modos de pensar, sentir e agir.

5.3.2 Perspectiva coletivo/ social

Procuramos conhecer as percepções e avaliações dos docentes referentes à dimensão da socialização³⁴, da interação e das “trocas”, entre colegas de profissão e de trabalho, proporcionada pelos contatos, durante uma oficina artística.

³⁴ Segundo Tardif (2014, p. 15), “para evitar equívocos, lembremos que ‘social’ não quer dizer ‘supraindividual’: quer dizer relação e interação entre Ego e Álter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo”.

Em nosso ponto de vista, essa dimensão é muito relevante, pois os professores realizam um “trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2014, p. 22). Nesse sentido, faz-se necessário destacar que docentes focam suas atividades em seres humanos individualizados e socializados, ao mesmo tempo, e que as relações estabelecidas com esse “objeto de trabalho” são humanas: individuais e sociais, simultaneamente (TARDIF, 2014, p. 128). Acerca disso, Tardif (2014) esclarece que

a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2014, p. 50).

Assim, perguntamos aos docentes: como foi entrar em contato com a voz, o canto e a expressividade artística de seus colegas? Qual a sensação de assistir esses colegas, nas apresentações do minissarau? Quais as suas impressões sobre as interações musicais que aconteceram no grupo de *Whatsapp*, reunidas no conjunto das memórias musicais de todos, a cada semana, nos diversos temas escolhidos? Dos relatos, transcritos na sequência, emergiram os seguintes aspectos:

- 1- confiança, estreitamento de laços, a convivência prazerosa com o outro como fator de bem-estar, pertencimento e acolhimento dentro de um grupo, ampliação do repertório de possibilidades de interação social, afetividade e relações sociais mais humanizadas:

Eu acho que já criou um ciclo de confiança mais forte do que já existia, porque, com alguns aqui, eu já tinha uma relação mais amistosa, mais amigável e, com outros, nem tanto: era mais um oi, bom dia, boa tarde. No trabalho, não tinha tanta afinidade assim”

Nós precisamos, nós demandamos o outro, e a convivência com o outro, pra mim, foi um fator de bem estar.

Com meus colegas que estão aqui, veio também essa resignificação que, enquanto colegas, nós temos também nossas diferenças, mas nós somos indivíduos. Então, humanizou! É preciso humanizar mais as relações sociais, coletivas.

- 2- reconhecimento de afinidades e diferenças, percepção do outro e da alteridade, empatia, respeito, conhecimento das potencialidades dos pares e desenvolvimento da capacidade de escutar, atentamente, diferentes manifestações:

Me fez ouvir melhor, com mais paciência, com mais calma.

Eu consegui notar a evolução de cada colega, em cada música que ele mandava, cantando no grupo, (...) Eu conheço a voz falada de todos e, aí, conheci a voz cantada. Então, eu percebi a evolução da voz cantada até no dia do sarau, de cada um, que eu acho que foi o mais fantástico.

Eu acredito que a percepção do outro, dessa alteridade, do aspecto social, pra mim, é um dos ganhos mais fantásticos.

Eu achei muito interessante conhecer as potencialidades do outro. Ver meus colegas cantando, foi surpreendente. pra mim. Foi divertido e foi surpreendente. Por um lado, muito bom, porque, ali, dentro da instituição, a gente é muito travado; é um ambiente que é marcado por um monte de caixinhas, de um conhecimento meio fragmentado (...) Na questão das músicas, eu achei interessante ver essa fuga do padrão que, normalmente, a gente segue, ali dentro da instituição (...) Eu achei bem interessante ver a potencialidade da voz, da entrega, do se abrir, da humanidade, de se expressar, muitas vezes, emocionados, tocados! Alguns colegas até de se permitirem mesmo de estar aqui, em um trabalho desse. Então, eu achei muito lindo, muito interessante ter essa experiência!

Como nós somos potentes! Como a gente consegue e, tendo um estímulo correto, um estímulo bem dado, bem direcionado, com apoio profissional e técnico, a gente vai! Nós somos potentes! Conseguimos! Somos expressivos.

Outro quesito também que eu gostei muito é a empatia: uma pessoa cantava, o outro sentia. Do outro lado da telinha, dava pra ver as microexpressões faciais, mesmo a gente não estando no mesmo ambiente físico.

Esse reviver repertórios passados através do canto do outro, do ser despertado pelo canto do outro, isso é um tipo de ligação! A música nos une e como ~~que~~ esse eixo nos une! Esse eixo "cantar", um instrumento musical que estamos com ele, a todo instante, a tiracolo.

É um grupo de afinidades! Esse grupo se formou por afinidades e que, muitas vezes, nós não sabíamos...-e tivemos essa oportunidade de saber e de conhecer e conhecer a potencialidade dos meus colegas foi algo, assim, fantástico.

- 3- possibilidade de rompimento de amarras e resistências pessoais e de superação de limites ou debilidades; oportunidade de mostrar-se e de abrir-se mais; experiência de proximidade e de intimidade ao cantar e ao expor a voz e a si próprio, por meio da voz e do canto:

Aqui, querendo ou não, você se mostra nu. Você está aqui quem é você mesmo. Não tem aquela amarra, a máscara do trabalho, da correria do dia a dia, no intervalo entre uma aula e outra. Não tem isso.

Ouvir os meus colegas (...) A expressão 'partilha' é uma expressão muito boa, porque nós estamos compartilhando, eu estou te mostrando uma parte de mim e eu vejo, eu ajo, assim. É uma coisa um tanto quanto

visceral. As pessoas têm de ter certa coragem para fazer isso e, aqui, não faltou coragem, (risos), o que é excelente!

Eu acho que trouxe essa coisa, que eu já havia comentado antes, de se mostrar mais, de se abrir mais. E o grupo, nós fomos privilegiados por essa oportunidade, por essa afetividade. Isso foi muito bom! Esse soltar-se mais e, principalmente, pra trabalhar mais ainda uma coisa que eu trabalho: entender que cada um é um.

Uma coisa que eu percebi, uma coisa minha, é de proximidade e de intimidade... Me tocou muito essa questão da intimidade mesmo: eu estar me expondo, expondo a minha voz.

Ouvir os colegas e poder participar do grupo foi uma oportunidade muito interessante pra mim (...) quanto à minha participação no grupo, foi bastante incômoda: sou um tanto misantropo. Então, a participação no coletivo me incomoda bastante, mas concordo que tem a questão das afinidades. É um grupo, com certeza, de afinidades (...) foi bastante gratificante! Gostei bastante!

A partir dos relatos, é possível perceber a potencialidade das experiências como as vivenciadas pelos participantes, na oficina. Tais vivências podem ser enriquecedoras, no sentido de uma formação humana mais plena, ultrapassando finalidades estritamente “técnicas” e “artísticas” de uma proposta na área musical, com capacidade de se converter em espaços privilegiados para contatos e trocas sensíveis entre as pessoas, ao mesmo tempo em que permitem: autopercepção, exploração e desenvolvimento da criatividade individual.

5.3.3 Perspectiva profissional/ autoformativa:

Considerando uma oficina proposta para docentes, buscamos conhecer a terceira perspectiva: a percepção dos participantes em relação a possíveis benefícios e à pertinência dos conteúdos e práticas, dos encontros, no sentido de desenvolvimento ocupacional e autoformação, situações nas quais, de maneira sinérgica, as biografias pessoal e profissional se cruzam.

Para Tardif (2014, pp. 144-145), os professores, em seu ofício, atuam com toda a sua personalidade, impregnando, dessa forma, a prática pedagógica com todos os seus recursos pessoais. Assim, não existindo uma maneira objetiva, ou geral, de ensinar, “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”. Nesse sentido, os investimentos empreendidos em seu desenvolvimento global são, potencialmente, enriquecedores para a sua atuação no trabalho, uma vez que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64). Ainda segundo esse autor (2014),

os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (...) Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um *Dasein* (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história — pessoal, familiar, escolar, social — que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2014, pp. 103-104).

Os aspectos apontados nos trechos transcritos sequencialmente, extraídos dos relatos dos docentes, revelaram:

- 1- a abertura ao novo e ao diferente e o desenvolvimento: de uma propriocepção, um ‘perceber-se’; da empatia e simpatia pelo outro e da autoestima:

Reforçou muito não ter restrição ao novo, esteja sempre aberto ao novo. Isso é muito importante! Permita-se mais, ressignifique-se mais (...) Permita o novo, permita passar por desafios, permita-se vivenciar a diversidade!

Hoje, eu estava ministrando aula; então, eu tive a percepção de que a minha abordagem, a minha fala, ela melhorou; a forma como eu estou abordando, falando com os meninos: de uma forma mais tranquila; estou um pouco mais comedida, sentindo mais, me permitindo falar de uma forma mais tranquila, com sentimento. Eu acho que isso é importante. Humanizar é tudo! Nós precisamos cada vez mais de vivenciarmos esse processo de termos mais humanização, (...) perceber-me mais, me sentir mais.

A questão da auto aceitação, da autoestima: uma coisa muito legal de se sentir! Muito bom!

Tem impacto profissional, sim! Claro que tem! Uma coisa que eu já sinto, em relação à empatia e simpatia com o outro, a partir do momento que eu começo a ter um olhar pra mim e tenho um ambiente social no qual eu me localizo e me sinto bem nele. Isso reflete, sim!

- 2- um despertar para os fatores técnicos e práticos da fonação, tais como: respiração, articulação, ressonância da voz e escuta ativa proprioceptiva, com vistas à promoção da saúde vocal:

O fato de eu ter que fazer uma dicção melhor, uma articulação melhor, faz com que eu leve um nível de concentração até maior para passar (o conteúdo) e isso faz com que a minha aula tenha um ganho.

Eu acho que todo professor que, ao ingressar na carreira docente, dentro do campus, ou do IF, se passasse por um treinamento... Não só pedagógico, (...), mas, o que é um aquecimento vocal, o que é um desaquecimento vocal, a importância que isso tem pra saúde vocal do cidadão... Quando eu aprendi a manter a minha voz, com

o timbre que eu queria, eu passei a fazer menos esforço, a ter menos problemas vocais e, por conta disso, o levar para o lado profissional é importante, até na questão de saúde do servidor (...) isso daqui é essencial! Isso daqui eu vou carregar pra minha vida toda! Eu até brinco com o pessoal que a gente vai montar o coral do IF.

(...) Adotar hábitos de educação vocal, de higiene vocal, trabalhar aqueles itens que você citou na aula passada: a respiração, a articulação que vai envolver a dicção, a ressonância, e ter esse caráter de escuta ativa proprioceptiva. Então é um trabalho profissional que vai ajudar no pessoal.

(...) Na segunda-feira, eu tenho seis aulas seguidas e as aulas são de forma síncrona. Então, eu uso muito a voz e, ao final dessas seis aulas seguidas, eu ficava meio rouca, com a voz mais grave. Depois da oficina, eu já me pego, durante o dia, fazendo exercícios com a musculatura, movimentando mais e fazendo mais exercícios com a voz. Então, de umas quatro ou cinco semanas pra cá, eu já percebo uma diferença em relação a essas seis aulas seguidas. Como já ficou diferente! Ao final do dia, eu já não estou com aquela rouquidão toda, como eu sempre ficava, e eu sempre ficava (...) então, relacionando esse lado profissional, isso já mostrou pra mim, claramente, o significado e a importância de ter participado da oficina.

3- a descoberta da “música” como conhecimento possível e desejável de ser levado para a sala de aula, de forma interdisciplinar:

Sempre gostei, nas minhas turmas, de brincar um pouco com eles com teatro! E pensar agora também como cada um vai encaixar a questão da música. Acho que é uma questão pra gente pensar... Isso é uma tarefa pra nossa própria reflexão.

4- a importância de o docente reconhecer: a sua condição de ‘profissional da voz’ e todos os cuidados e preparação que essa atividade exige, no sentido da comunicabilidade e da saúde vocal:

O que eu queria frisar é como essas atividades estão alheias ao nosso processo de formação, essa e várias outras (...) A confiança de você estar lá ministrando um conteúdo; muitas vezes, a gente pega um conteúdo que não é a nossa especialidade e a gente precisa estar ali, confiante, pra passar o conteúdo. Então, deveria ter trabalhos pra fornecer ferramentas pra que a gente consiga estar bem numa situação dessa, assim como essa ferramenta agora, que traz a questão da voz em si e da comunicação pela voz. Então, eu queria dizer que é super pertinente, necessário.

Esse trabalho é pertinente, necessário e urgente, por vários aspectos. Ele é um trabalho de efeito cascata, ele abrange vários aspectos da vida. Então, ele entra nessa questão do “omnilateral”, pois tem o aspecto físico, tem o aspecto cognitivo-intelectual, tem o aspecto estético, que é outro padrão, que são outras estruturas pra se pensar, um aspecto social, e está voltado para o trabalho. Então, une muito bem. Faz um elo entre o pessoal e o profissional, entre a vida do trabalho e a vida pessoal.

A pertinência desse trabalho envolve a promoção da saúde vocal; (...) É um trabalho de propriocepção, uma percepção de si mesmo, da pele pra dentro e da pele pra fora, que é muito importante. A gente sai um pouco do ‘piloto automático’ e começa a usar as ferramentas, começa a usar o que aprendeu mesmo; (...) A gente vai ter o impacto dessa oficina algum tempo depois, mas já estamos tendo frutos; (...) Levar pro cotidiano essa questão dos exercícios vocais, um aquecimento, um desaquecimento vocal; ter consciência de que isso fortalece a musculatura do ato de falar, do ato de cantar; de que o cantar vai ajudar no falar e isso tudo a gente realiza no nosso ambiente de trabalho. Precisa ter e a gente já está tendo essa consciência profissional da voz.

(...) Os exercícios e você se reconhecer como um profissional da voz, eu acho que isso é muito importante. Eu já tive problema com voz, quando eu comecei a trabalhar como professor: quando vieram as minhas primeiras férias, eu estava sem voz e fiquei as férias recuperando a voz (...) É bastante puxado quando você não consegue direito lidar com esse 'usar a voz', recorrente e seguido, sem todo o preparo para isso. Então, acho importante toda essa preparação.

5.4 SÍNTESE

Os dados coletados nesta pesquisa demonstraram a relevância de se promover espaços diversificados para a formação docente, uma vez que, segundo Tardif (2014, p. 16) “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (*pessoais, individuais*)”. Em se tratando de um conhecimento heterogêneo e plural, formado a partir de vários outros, provenientes de fontes também distintas, reforçamos a importância da promoção de vivências e experiências formativas que contemplem, globalmente, outras dimensões da vida do docente em EPT e lhe permitam a fruição de bens culturais, ao estimularem e desenvolverem a sensibilidade estética e estésica dos sujeitos. Nessa mesma direção, Duarte Jr (2000) afirma:

investir-se numa educação do sensível significa não somente o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em seu contato (pessoal e profissional) com o mundo, mas também a criação daquelas bases humanas sobre as quais poder-se-á erigir novos parâmetros do conhecimento, sejam eles chamados de transdisciplinares ou holísticos. E ainda a educação do sensível deverá, de maneira reflexa, implicar numa educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos (DUARTE JR, 2000, pp. 36-37).

Os relatos dos participantes nos permitiram perceber, também, a importância da dimensão da socialização promovida pela oficina, na medida em que possibilitou um espaço de prática social para contatos e trocas de outras naturezas, diferentes das estrita e corriqueiramente advindas do trabalho e de suas demandas mais objetivas e prosaicas. Em razão de uma das características da atuação docente decorrer de seu aspecto afetivo – a partir da socialização proporcionada por tal ofício – “um componente emocional manifesta-se inevitavelmente quando se trata de seres humanos” (TARDIF, 2014, p. 130), permitindo a emersão do caráter humanizador inerente ao universo das práticas e vivências artísticas, essencial na perspectiva da formação omnilateral.

Para a maioria dos integrantes, as vivências proporcionadas pela oficina foram um tanto inéditas, sobretudo nos aspectos de autopercepção vocal e musical e também da autoexposição, pelo fato de compartilharem o seu canto com outras pessoas. Alguns relatos indicaram surpresa em relação a como a prática musical vocal orientada pode ser formativa e promover aprendizados que se refletem nas dimensões pessoal e profissional. Isso demonstra o quanto a proposta pode ter auxiliado os docentes a perceberem e a compreenderem a importância e a relevância dos processos e práticas musicais, ou seja, da abrangência artística e cultural, no desenvolvimento da omnilateralidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve, entre suas principais motivações, a intenção de contribuir com a formação omnilateral do docente em EPT. Para tanto, buscamos conhecer e aprofundar os conceitos de formação integral e omnilateral, como base conceitual desse segmento da educação, da forma preconizada pelos Institutos Federais. Tal busca nos levou à constatação da insuficiência dos percursos formativos tradicionais dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Considerando que essa insuficiência acontece devido ao viés unilateral e estritamente especialista do ensino universitário, decorrente de uma tradição educacional fragmentada e disciplinar – de cunho positivista e cartesiana, expressa na cisão entre mente e corpo e razão e emoção – chegamos ao questionamento: como indivíduos educados dentro de uma concepção unilateral e tecnicista formarão sujeitos na perspectiva da formação omnilateral?

Assim, por meio do produto educacional *Oficina de Interações Musicais Vocais para Docentes em EPT*, desenvolvido e aplicado de forma on-line, procuramos contemplar, em uma mesma atividade –, a partir do caráter prático e dinâmico que caracteriza as oficinas pedagógicas – dimensões diversas da experiência do sujeito, buscando, via sensibilização artística e estética dos participantes, benefícios e possíveis contribuições da prática musical para a formação docente, dentro da EPT. Também intencionamos, mais especificamente, com foco na prática do canto, ampliar os conhecimentos do docente acerca dessa dimensão do seu fazer laboral, no sentido da saúde vocal e de um autocuidado, considerando-o um profissional que têm a voz como recurso de trabalho.

O caráter inovador e, de certa forma, “exótico” do produto educacional desenvolvido, dentro da EPT, no Brasil, é relevante por possibilitar a contestação de uma práxis educacional histórica que tende a não reconhecer e nem valorizar os saberes sensíveis e artísticos como necessários e formadores dos sujeitos, excluindo-os e silenciando-os de seus repertórios. Assim, propostas como essa contribuem, de maneira muito significativa, com a condução de uma nova perspectiva, mais ampliada e diversificada, para a educação, efetivando a participação das artes, especialmente da música, na formação docente.

O desenvolvimento artístico e sensível dos professores pode trazer impactos múltiplos em sua atuação, por exemplo, como elemento capaz de promover a integração, dentro do currículo na EPT, ao ampliar seu universo de conhecimentos e de vivências para além da especificidade de suas formações de origem e de sua área específica de trabalho.

A presença das artes, mais especificamente da música, na formação de professores e na EPT, em seu conjunto, como experiência formadora, pode promover, dentro de uma perspectiva humanística e sistêmica, a ampliação global da percepção do indivíduo no que diz respeito: às relações e interdependência entre os diversos saberes, ao contato com seu próprio corpo e expressividade individual, a uma consciência estética do mundo ao redor, ao sentido de coletividade e ao pertencimento cultural, a partir da identificação com a dimensão simbólica da cultura produzida e manifestada pelo homem.

Em nossa visão, tais impactos são necessários, como contrapeso e no sentido de uma reeducação, devido, entre outros fatores, ao ambiente tecnológico da contemporaneidade, altamente robotizado, mecanizado, maquinizado e virtualizado, com seus efeitos alienantes e deletérios, nas subjetividades dos sujeitos e em suas relações sociais.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, João Carlos; YUNES, Márcio Jabur. **Técnica ou poética, eis a questão:** Criatividade versus racionalismo. São Paulo: Moderna, 1998.

AMARAL, Carla Giane Fonseca. **Arte e Ensino Tecnológico:** deslocamentos para pensar a formação docente. 2014. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 130 f, Porto Alegre, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** In ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org). Estratégias de ensinagem. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Coleção Formação Pedagógica** v. 07, Curitiba: IFPR, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA E CIRURGIA CÉRVICO-FACIAL. **Consenso Nacional de Voz Profissional.** 2004. Disponível em: https://www.ablv.com.br/wp-content/uploads/2020/09/consenso_voz_profissional.pdf
Acesso em: 13 out. 2020.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. **Arte, educação e sociedade em György Luckács e na pedagogia histórico-crítica.** *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 44, p. 169-190. 2017.

BACH JR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e Educação:** a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BARBOSA, Eduardo F.; GOMES, Maria Elair S. A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos. **Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais**, 1999. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020

BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; NAGANO, Lúcia. **A voz que ensina:** O professor e a comunicação oral em sala de aula. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BRASIL. **Lei no 11.741**, de 16 de julho de 2008. Brasília, Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei no 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ SETEC. **Concepção e diretrizes:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/ SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-

concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: em 14 jun. 2020.

BROCCA, Lionei Alves. **Espaços coletivos de formação docente para o fortalecimento da proposta integrada de ensino**. Dissertação (Mestrado - ProfEPT). Instituto Federal Sul-rio-grandense, 46 f, Charqueadas, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALLEGARI, Paula Andrade. **A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green**: um estudo de caso de um projeto social. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes/ Departamento de Música, Universidade de Brasília, 139 f, Brasília, 2008.

CARMO JUNIOR, José Roberto. **Da voz aos instrumentos musicais**: um estudo semiótico. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2005.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A produção acadêmica da formação de professores na educação profissional. **Revista HOLOS**, IFRN, Natal, v. 03, p. 201-227, 2018.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Formando formadores: programa de Pós-Graduação em rede na área de Ensino. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 01-19, 2020.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, p. 07-18, Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 01, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 15 nov. 2020.

COSTA, Bruno Silva. **Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT**. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 92 f, Brasília, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

DEGANI, Márcia; MERCADANTE, Elizabeth Frohlich. Os benefícios da música e do canto na maturidade. **Revista Kairós Gerontologia**. São Paulo, pg. 149-166, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/viewFile/5372/3852>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação Omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: A educação do sensível**. 2000. Tese de (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 233 f, Campinas, São Paulo, 2000.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado Editores, 2000.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 02, p. 77-88, 2009.

FORTUNA, Marlene. Arte: Um Meio de Comunicação e Educação no Aprimoramento da Personalidade. **Revista da Sociedade Científica de Estudos da Arte**, São Paulo, p. 91-110. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras, 2006.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

INFORSATO, Edson do Carmo. O bacharelismo e a crise permanente da formação de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p.432-443, 2016.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

JORDÃO, Gisele *et al*. A música na escola. In Jordão, Gisele *et al* (Org). São Paulo: Alluci, p. 19-39, 2012.

KATER, Carlos. **Cadernos de estudo - educação musical: especial Koellreutter**. Carlos Kater (Org.). São João Del Rei: Fundação koellreutter, UFSJ, 2018.

KELLY, Celso. **Arte e Comunicação**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2008.
Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>.
Acesso em: 16 nov. 2020.

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015**: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, 244 f, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, p. 57-69, abr./jun. 1996. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia/0e297d50-855a-4840-a16f-853d162ac327?version=1.3> Acesso em: 01 nov. 2020

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro: Wak editora, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional. **Coleção Formação Pedagógica**, v.03, Curitiba: IFPR, 2014.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos Político-pedagógicos dos Institutos Federais** – diretrizes por uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: Identidades e Objetivos. **Revista Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v.04, n.01, p. 4-22, 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. **O fazer musical como caminho de conhecimento de si e conhecimento do outro no contexto empresarial**. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, 315 f, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008/2009. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR v.05, 2014.

RODRIGUES, Iaponira da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Percorso histórico da formação de professores para Educação Profissional no Brasil**. Anais do III Colóquio Nacional, Eixo Temático III - Formação de professores para a educação profissional, IFRN, p. 1-8, 2015.
Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-41.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite. **Formar-se para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: experiência de um Instituto Federal. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, 115 f, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Enoi Maria da Luz. **Autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. Dissertação (Mestrado) - Departamento Escola de Humanidades, 154 f, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODARO, M. A. **O (não) lugar do corpo no Ensino Superior**. In.: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org). Dialogando sobre as (trans) formações docentes: (dis)curso sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, 153 f, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

VITKOWSKI, José Rogério. Epistemologia e educação: conhecimento para uma vida decente. **Revista ANALECTA**, Guarapuava, v.05, n.01, p. 9-22, 2004.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da Música, Seus Usos e Recursos**. São Paulo: Unesp, 2ª edição, 2007.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Aqui poderá ser encartada a parte textual do produto educacional (a materialização do produto que será depositado na Plataforma EDUCAPES e disponibilizado para a sociedade), principalmente no caso de ainda não ter o link disponibilizado para acesso na Plataforma.

Formatação livre.