



**Universidade Federal da Bahia**

**Escola de Música**

**Curso de Pós-Graduação em Música**

**Programa de Educação Musical a Distância para  
professores das séries iniciais do  
ensino fundamental**

**Tese de Doutorado**

**Cássia Virginia Coelho de Souza**

**Salvador, Bahia**

**2003**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Universidade Federal da Bahia**

**Escola de Música**

**Curso de Pós-Graduação em Música**

**Programa de Educação Musical a Distância para  
professores das séries iniciais do  
ensino fundamental**

**Tese de Doutorado**

**Cássia Virgínia Coelho de Souza  
Orientadora: Dra Alda de Jesus Oliveira**

**Salvador, Bahia  
2003**

A Tese de Cássia Virgínia Coelho de Souza foi aprovada



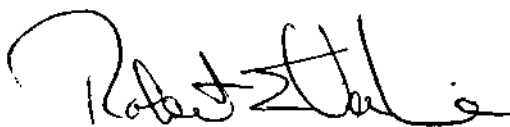
Alda de Jesus Oliveira  
Orientadora



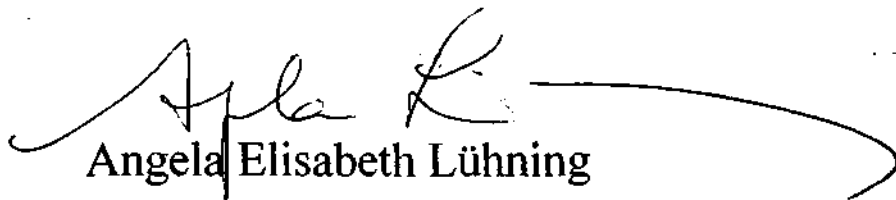
Jusamara Vieira de Souza



Cláudia Ribeiro Bellochio



Robert Verhine



Angela Elisabeth Lühning

Salvador, 19 de fevereiro de 2003

Em homenagem à minha mamãe adorada,

**Maria.**

"É tão estranho,  
os bons morrem antes.  
Me lembro de você  
e de tanta gente que se foi  
Cedo demais. .."

*(Renato Russo)*

# Sumário

<i>Lista de Ilustrações</i>	VIII
<i>Lista de Tabelas</i>	IX
<i>Agradecimentos</i>	XI
<i>Resumo</i>	XIII
<i>Abstract</i>	XV
<i>1ª parte - Elucidação da Pesquisa</i>	1
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
1.1. Educação musical como prática escolar	1
1.2. Educação musical a distância	11
1.3. A pesquisa	19
1.4. A organização da tese	24
<b>2. Revisão da literatura</b>	<b>26</b>
<b>3. Bases para a educação musical a distância de professores dos anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>47</b>
3.1. A prática reflexiva do professor	47
3.2. A autonomia	55
3.3. A colaboração	57
3.4. A motivação	61
3.5. A diversidade	62
<b>4. Bases para um programa de educação musical para professores dos anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>64</b>
4.1. Concepção de música	67
4.2. O fazer em música	69
4.3. Compreensão em música	72
4.4. Didática para o ensino de música	74
4.5. A avaliação	76
<b>5. Metodologia</b>	<b>80</b>
5.1. Justificativa	80
5.2. Participantes	85
5.3. Procedimentos	86
5.3.1. Discussão sobre educação musical para professores dos anos iniciais	87
5.3.2. Conhecimento do grupo de professores	87
5.3.3. Elaboração e desenvolvimento do programa de EMUSAD	87
5.3.4. Avaliação de aprendizagem	89

5.3.5. Avaliação do programa de EMUSAD	90
5.3.6. Encaminhamento para a análise dos resultados	90
5.3.7. Apresentação dos resultados para os professores	91
<b>2ª parte - Elaboração e Desenvolvimento do programa de Educação Musical a Distância para professores dos anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>92</b>
<b>1. A educação musical de professores na perspectiva de educadores musicais</b>	<b>93</b>
1.1. Início da lista	95
1.2. Participação	97
1.3. Reflexões	98
1.4. Finalização da lista	115
<b>2. Conhecimento dos professores</b>	<b>119</b>
2.1. Resultados da sondagem	120
2.1.1. Dados pessoais	121
2.1.2. Experiências com a música	122
2.1.3. Concepções dos professores sobre a sua atividade docente com a música	124
2.1.4. Viabilização do ensino de música	126
2.2. Considerações sobre a sondagem	127
2.3. As escolhas dos professores para o programa de EMUSAD	130
<b>3. Planejamento do programa de EMUSAD</b>	<b>134</b>
3.1. Método de Trabalho	138
3.2. Temas	142
3.3. Os meios	161
3.3.1. O fascículo "Música"	161
3.3.2. Teste do Material	165
3.3.3. O Compact Disc "Música"	168
3.4. A avaliação de aprendizagem	170
<b>4. Organização do programa de EMUSAD</b>	<b>173</b>
4.1. Contatos de inserção no CLEB	173
4.2. Contatos de viabilização do curso "Música"	177
<b>5. Mediação Pedagógica</b>	<b>182</b>
5.1. A distribuição do material	184
5.2. A correspondência trocada com os professores	185
5.3. Monitoria	188
5.3.1. A Seleção	190
5.3.2. Os encontros presenciais	195
5.3.3. Os contatos a distância	206
5.4. Os Atendimentos presenciais do programa de EMUSAD	213
5.4.1. Monitor A	216
5.4.2. Monitor B	222
5.4.3. Monitor C	225
5.4.4. Monitor D	231

5.4.5. Monitor E	235
5.4.6. Monitor F	246
5.4.7. Pesquisadora	249
<b>6. As tarefas para a avaliação de aprendizagem</b>	<b>260</b>
6.1. Tarefa para a avaliação de natureza prática reflexiva musical	261
6.2. Tarefa para a avaliação de natureza reflexiva sobre o estudo realizado	265
6.3. Tarefa para a avaliação de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental	266
<b><i>3ª parte - Avaliação no programa de Educação Musical a Distância para professores dos anos iniciais do ensino fundamental</i></b>	<b>269</b>
<b>1. Avaliação de aprendizagem</b>	<b>269</b>
1.1. 1a etapa	269
1.2. 2a etapa	274
1.2.1. Tarefa da avaliação de natureza prática reflexiva musical	274
1.2.2. Tarefa da avaliação de natureza reflexiva sobre o estudo realizado	286
1.2.3. Tarefa da avaliação de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental	295
1.3. Discussão e Análise	297
1.3.1. Tarefa de natureza prática reflexiva musical	297
1.3.2. Tarefa de natureza reflexiva sobre o estudo realizado	301
1.3.3. Tarefa de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental	320
<b>2. Avaliação do programa</b>	<b>376</b>
2.1. Pelos monitores	377
2.2. Pelos professores	385
2.2.1. Resultados	386
2.2.2. Discussão e Análise	406
<b><i>4ª parte - Finalização da Pesquisa</i></b>	<b>414</b>
<b>1. O processo de ensino</b>	<b>414</b>
<b>2. Conclusões e Recomendações</b>	<b>418</b>
<b>Anexos</b>	<b>429</b>
<b>Referências</b>	<b>443</b>



## Lista de Ilustrações

Figura 1 - Rio Sangue	128
Figura 2 - Caminhão com madeira	128
Figuras 3, 4, 5 e 6 - Grupos de professores nos atendimentos presenciais	215
Quadro 1 - Realização dos Seminários de Integração - locais e datas	119
Quadro 2 - Temas das Unidades de ensino apresentadas no fascículo	144
Quadro 3 - Repertório musical e respectivos autores	164
Quadro 4 - Material de apoio que foi doado às cinco bibliotecas do NEAD	180

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Número de respondentes por Pólo	121
Tabela 2 - Experiência formal como estudante de música	123
Tabela 3 - Experiência como aprendiz de música fora de uma situação formal de educação	123
Tabela 4 - Importância da música para a sua aula	124
Tabela 5 - Trabalha com música em sua classe	125
Tabela 6 - Quem deve trabalhar música com os alunos	125
Tabela 7 - Maiores problemáticas para o ensino de música na escola	127
Tabela 8 - Contato com os colegas de curso	130
Tabela 9 - O que espera do programa de Educação Musical a Distância	131
Tabela 10 - Como gostaria de trabalhar música a distância	132
Tabela 11 - Meios preferidos para serem usados no curso de música	132
Tabela 12 - Assunto que deve ser discutido no programa	133
Tabela 13 - Como devem ser as avaliações de aprendizagem	133
Tabela 14 - Número de professores por Pólo que fizeram os trabalhos	264
Tabela 15 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Diamantino.	287
Tabela 16 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Colider	287
Tabela 17 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Juara.	288
Tabela 18 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Juina	288
Tabela 19 - Resultados das oito questões objetivas no Pólo de Terra Nova do Norte	289
Tabela 20 - Frequência de ocorrência de acertos por pólo	289
Tabela 21 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Diamantino	291
Tabela 22 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Colider	291

Tabela 23 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Juara	292
Tabela 24 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Juina	293
Tabela 25 - Músicas citadas como exemplo significativo do uso do silêncio no Pólo de Terra Nova do Norte	294
Tabela 26 - Ordem estabelecida pelos professores para o estudo das unidades do fascículo	387
Tabela 27 - Unidades que chamaram mais a atenção dos professores	388
Tabela 28 - Unidade considerada como a mais difícil	390
Tabela 29 - Esclarecimento das palavras em destaque	391
Tabela 30 - Proposição clara dos exercícios	391
Tabela 31 - Suficiência dos exemplos musicais para a compreensão	391
Tabela 32 - Utilização do material de apoio para estudo	392
Tabela 33 - Esclarecimento no atendimento presencial	392
Tabela 34 - Motivação no atendimento presencial	393
Tabela 35 - Comunicação com a autora e com os monitores	393
Tabela 36 - Apreensão do conteúdo pelos professores	394
Tabela 37 - Sugestões para melhora do fascículo	395
Tabela 38 - Sugestões para melhora do CD	396
Tabela 39 - Sugestões para melhora do atendimento presencial	397
Tabela 40 - Sugestões para melhora da Avaliação de Aprendizagem	399
Tabela 41 - Sugestões para melhora do material de apoio	401
Tabela 42 - Sugestões para a melhora da organização do curso	403
Tabela 43 - Observações gerais e sugestões referentes ao curso "Música"	405

## Agradecimentos

O curso de doutorado durou quase quatro anos, mas o apoio recebido para a sua efetivação vem desde o momento que antecedeu ao meu ingresso no Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Durante este tempo abracei uma causa importante e contei com o ajuda de muitas pessoas e instituições que acreditaram no trabalho, na minha responsabilidade e seriedade.

Fui envolvida com palavras e atos que incentivaram, tranqüilizaram, motivaram e com muitas situações, que instigaram o questionamento. Fui presenteada com ações repletas de solicitude que ajudaram, orientaram, esclareceram, deram suporte de alguma espécie para que a pesquisa fosse realizada. Sobretudo, as contribuições foram feitas com atenção, carinho e com respeito que forneceram a energia que precisei para manter-me de pé nesta dura jornada da carreira de professora.

Por isso, ao terminar mais uma etapa da minha trajetória profissional, quero expressar meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com o desenvolvimento do trabalho e com o meu conhecimento. Antecipando minhas desculpas, se, no ímpeto de fazer o registro, cometi algum equívoco ou omissão, meus agradecimentos específicos vão para:

professora Dra. Alda de Jesus Oliveira, minha orientadora, Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso representado por sua coordenadora, professora Kátia Alonso, pelo coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Básica (I<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), professor Oreste Pretti, pelos coordenadores de pólo, coordenadores locais, técnicos e orientadores acadêmicos. Programa de Pós-Graduação em

Música e Escola de Música representados pelos professores Dr. Joel Barbosa, Dra. Angela Lühing e Dr. Erick Vasconcelos, Associação Brasileira de Educação Musical representada pelas professoras Dra. Vanda Freire e Dra. Jusamara Souza, Prefeituras dos Municípios de Juruena, Castanheira, Juina e Novo Horizonte do Norte. Sérgio Figueiredo, Luciano Caroso e Helio Bacelar, professor Luis Marcelo Acosta Duque, professora Sumaya Persona de Carvalho, professor Domingo Pimienta Pasquín, professora Maynara M. C. Oliveira, professora Heliete Castilho, professora Eda do Carmo Pereira Garcia, professor Dr. Jamary Oliveira, professores de Salvador que participaram do teste do material do programa, educadores musicais que fizeram parte da pesquisa como especialistas formadores ou como monitores, músicos e alunos que colaboraram com a gravação do CD, compositores que diretamente ou indiretamente autorizaram as gravações de suas composições, colegas de curso Flavia Candusso, Maurilio Rafael, Regina Cajazeira, Eduardo Luedy e Luciane Wilke, tio João Teixeira Coelho, tias Leda Teixeira Coelho e Vera Coelho Scorza. Todos deram uma contribuição importantíssima na minha formação e na realização de mais uma pesquisa na área de educação musical voltada para a escola de Educação Básica.

Meus agradecimentos especiais são para meus filhos maravilhosos Lúcia Valeska, Vânia Leticia, Julio e Hiram que "realizaram" um pouquinho da tese juntamente com esta que tanto os ama e admira, para Nelson, amado companheiro que pacientemente me compreendeu e para os professores de Mato Grosso que participaram como alunos, e, que se envolvendo com a própria formação mostraram quão importante e bela é a profissão de professor.

## Resumo

A pesquisa surgiu da observação da autora que professores das séries iniciais do ensino fundamental necessitam de formação para atuar com a música podendo, com isso, modificar as concepções sobre o ensino desta linguagem da Arte na escola. Visando a formação de professores do estado de Mato Grosso, a educação musical a distância foi a proposta que surgiu para ser estudada. Um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais foi elaborado, realizado e avaliado sendo investigado num estudo de caso. A questão principal que orientou a pesquisa foi: Quais são as possibilidades pedagógicas de um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso?

A pesquisa contou com a participação de 279 voluntários, professores em serviço, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), modalidade a distância, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância - NEAD - da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, oriundos de 22 municípios do norte daquele estado. Os professores pertenciam a 5 pólos do curso: Diamantino, Colider, Juara, Juina e Terra Nova do Norte.

Os estudos do programa foram feitos a distância, individualmente ou em grupo, tendo como meios principais o texto escrito e o *Compact Disc* áudio (CD). Foram realizados atendimentos presenciais nos municípios com a orientação da pesquisadora e de 6 monitores.

Os professores fizeram três tarefas diferentes na avaliação de aprendizagem e responderam um questionário de avaliação do programa. Na 1<sup>a</sup> tarefa realizaram composições individualmente ou em grupo podendo re-elaborar seus trabalhos em uma segunda oportunidade. As composições apresentadas demonstraram organização sonora, clareza na linguagem usada, pertinência dos pontos abordados com o conteúdo estudado, equilíbrio entre as partes quando houve mais de um instrumento ou voz, tratamento da forma e realização da composição prioritariamente sem utilização de cópia. Os professores demonstraram alto índice de aproveitamento e potencial para os trabalhos de música.

Na 2<sup>a</sup> tarefa os professores responderam 8 questões objetivas e 2 abertas sobre o conteúdo estudado. Nas questões objetivas houve um aproveitamento geral razoável, visto que 39,5% teve resultados satisfatórios. As maiores dificuldades estão na aprendizagem do parâmetro altura. Na análise desta situação foi verificado que há necessidade de mais tempo de estudo e mais atividades propostas, principalmente visando o referido parâmetro. Nas questões abertas os professores expressaram-se livremente sobre o silêncio em música e propuseram atividades de educação musical a serem realizadas com as crianças. Estas duas questões tiveram respostas significativas que demonstraram uma perspectiva reflexiva sobre a música, seu ensino e a atividade lúdica dos alunos.

Na 3<sup>a</sup> tarefa as reflexões críticas dos professores sobre a educação musical para seus alunos, após a realização do programa, privilegiaram a consideração que ele foi uma surpresa para a maioria, que a música é uma área portadora de conhecimentos específicos e que deve ser favorecida a todos desde o início da escolarização.

Na avaliação do programa os professores, a partir da constatação dos problemas e virtudes da proposta, indicam a replicação do trabalho que tenha mais tempo, que possibilite mais atividades musicais, e mais atendimentos presenciais, que o material escrito tenha uma linguagem adaptada aos seus contextos de leitura, que tenha mais

materiais disponíveis para consulta e que proponha mais atividades relacionadas com o trabalho direto com as crianças.

A análise dessa experiência de ensino levou a autora a concluir que as bases para a formação musical dos professores estão na atividade reflexiva devendo ser contemplados os aspectos sobre a concepção de música, sobre o fazer em música, sobre a compreensão em música e sobre a didática para o ensino de música numa abordagem que deve valorizar a diversidade musical e a colaboração entre os professores observando a educação musical como um todo, sem compartimentar seus elementos. Os aspectos do método de trabalho e administrativos são importantes, pois podem acarretar prejuízos para a aprendizagem. O apoio institucional é essencial para que a educação musical se efetive como área de conhecimento. A exemplo das outras áreas que fazem parte do desenvolvimento escolar das crianças, a música precisa ser considerada na formação de todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

O projeto foi financiado pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT e pelo programa PAPED 2000 da CAPES.

## Abstract

This research began with the statement that elementary school teachers' need specific music instruction to be able to teach music and then to modify the negative conceptions about music education in school. A Distance Music Education Program, aimed to prepare public schools teachers' of Mato Grosso, has been elaborated, realized and evaluated as a case study. The main question that guided this research was: Which are the pedagogical possibilities of a distance music education program for elementary school teachers' in Mato Grosso?

279 volunteers among teachers and pedagogy undergraduated students of a Open and Distance Education Program (NEAD) of the Federal University of Mato Grosso took part in the research. Teachers belonged to five different areas: Diamantino, Juara, Juina and Terra Nova do Norte. '

A textbook and a compact disc have been the main study instruments given to students. Presential meetings have been organized between the researcher and the 6 monitors. Teachers made 3 different tasks about learning evaluation. In the first they had to make a music composition individually or in group. These compositions demonstrated good sound organization, clearness in the use of music expression, consistency in the practice of the learnt content, correct balance between parts, form treatment not inspired in existing compositions. Teachers presented works of good quality and showed to be music talented.

In the second task they had to answer to eight objective and two open questions about the learnt content. In the objective questions they obtained a reasonable level (39,5 % of them received a satisfactory results). Pitch recognition represented the main difficulty. Analyzing these situations the researcher observed that the teachers needed more time and more learning activities. In the open questions they wrote freely about the concept of silence in music and suggested music education activities to be realized with children. Significant answers showed teachers' reflexive attitude about music, music teaching and children activities. In the third task teachers were asked to think critically about music education. Most of them admitted their surprise with the contents and learning experiences that a music program could carry with and that music need to be taught since the beginning of the elementary school.

In the program evaluation teachers suggested to repeat this distance music education program during a longer period of time so to allow more musical activities, more presential meetings, the availability of more bibliographic materials and the possibility to realize activities with children. The researcher, after the analysis of the data, concluded that the bases for teachers' music instruction are in reflexive activities about the meaning of music, music-making, music understanding and about music teaching giving value to the musical diversity and to the collaboration between teachers, about a kind of music education without the fragmentation of its elements. The work method and administration are important aspects. The institutional support is essential to make music education more effective as a knowledge area. Music, in conclusion, needs to be part of the instruction of all the elementary school teachers.



## 1<sup>A</sup> PARTE - ELUCIDAÇÃO DA PESQUISA

### 1. Introdução

#### **1.1. Educação musical como prática escolar**

A escola de Educação Básica possui um papel importante na vida da maioria das crianças e adolescentes brasileiros, pois a educação escolar<sup>1</sup> afirma-se como prática social relevante na construção coletiva de conhecimentos, de valores, de conceitos e de ações sociais. Mesmo com seus inúmeros problemas, é para uma sociedade marcada por diferenças, um espaço de convergência para as mudanças sociais. Isso não quer dizer que a escola deva ser vista num referencial idealista e romântico, solucionadora das questões geradas pelas diferenças, mas tal como afirma Mazeu (2000),

apostar nas possibilidades da escola como instância que pode contribuir para uma transformação da sociedade não significa retomar a crença ingênua na escola como 'redentora da humanidade, mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições.

Assim como a educação escolar se coloca preservando fatos e saberes, também provoca mudanças nas formas de encarar os fatos e as condições de apreensão dos saberes. É um lugar de diálogos, de trocas, de buscas, de tensões, que talvez, não esteja sendo bem aproveitado, mas é um espaço muito importante para a construção de base das gerações mais jovens.

Portanto, a igualdade de oportunidades para todos é uma necessidade, pois poderá promover mudanças embora as diferenças de classe social se encarreguem de estabelecer a desigualdade de condições. Conforme Freire, "a mudança não é arbitrária, você não muda

<sup>1</sup> A educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Brasil 1996) compõe-se da Educação Básica e da Educação Superior. Neste trabalho o termo é usado prioritariamente para o âmbito da Educação Básica.

porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas a mudança é possível" (Freire 2001, 170).

A educação musical na escola<sup>2</sup>, podendo ser uma ação orientada para todos os cidadãos é adequada para contribuir com a mudança social e colaborar para diminuição das desigualdades educativas. A música é uma das áreas que faz parte da realidade das pessoas com grande poder de abrangência, mas as experiências significativas com ela são, na maioria das vezes, realizadas fora da escola, através de outras práticas sociais, que tanto podem ser orientadas pelos meios de comunicação, como podem estar presentes em grupos distintos que cultivam seus contextos e modos de fazer e de significar através da música. Experiências musicais significativas neste trabalho são aquelas que envolvem com receptividade e intensidade as pessoas que as vivenciam, proporcionando-lhes também, aprendizagem musical. Na escola essas experiências, além de significativas, deveriam, necessariamente, passar por mais um elemento diferenciador que é resultante da junção entre a reflexão sobre a própria prática e os modos de elaboração e expressão. Pois pode oferecer aos estudantes meios de tornarem-se críticos, reflexivos e emancipados, extrapolando e modificando suas práticas musicais, encontrando outros espaços de significação, criando novas formas de interpretar a realidade musical e com isso, transformá-la.

Se essa forma de praticar as experiências musicais ficar afastada da ação escolar, os alunos que não possuem meios de realizá-la por conta própria ficam sujeitos às limitações que os discriminam junto aos que fazem parte de um grupo com condições mais favoráveis. Tal como afirma Bellochio, a área de música constitui-se "como conhecimento

educacional e cultural vinculada aos demais campos do saber que potencializam o desenvolvimento humano" (Bellochio 2000a, 19). Se no início da escolarização a criança não tem oportunidade de dar força ao processo de desenvolvimento de seu potencial musical, certamente que muito das suas possibilidades serão obliteradas. Provavelmente, crescerá limitada ao seu próprio campo de ação cultural, sujeitando-se ao fenômeno que Flecha denominou de "círculo fechado da desigualdade cultural" (Flecha 1996, 36).

A respeito do distanciamento do fazer musical natural das crianças Temmerman (2000), entre outros autores, ressalta que é de extrema importância a aula de música nas primeiras séries escolares, antes dos seus envoltimentos mais intensos com outros aspectos da cultura. Quanto mais cedo se iniciarem as experiências de música na escola, melhor; pois, a atitude positiva para as atividades musicais em aula tende a diminuir com a elevação de nível escolar (Temmerman 2000, 52).

O círculo de desigualdade cultural é descrito por Flecha (1996) como sendo o processo em que os setores sociais dominantes decidem qual é a cultura que deve ser valorizada, tanto pelo aspecto funcional para o desenvolvimento social, quanto pela qualificação que lhes asseguram a posse de determinados conhecimentos e posições. Por encantamento à outra cultura, há uma desqualificação da dominada simulando algumas de suas práticas para manter a sua posição perante à dominante. Há então, um grande processo de homogeneização da cultura, que pode ser também encontrada quando se quer seguir um objetivo de outra, que no íntimo, só aprofunda sua expropriação, sem garantir o desenvolvimento da cultura adotada. A colonização sistemática do mundo da vida, para Flecha está aflorada na homogeneização das realizações sócio-culturais que são tão diretivas quanto as da escola, que os grupos ditos espontâneos dizem rejeitar.

O cidadão pode chegar a ser colonizado até em suas esferas mais íntimas e lúdicas por pretensões totalizadoras engarrafadas em

forma de institucionalizados cursinhos de dança de salão, massagens e inclusive de paquera e de beijos. O mais decisivo não é em qual marco institucional se desenvolve esse tipo de curso, mas o tipo de práticas que geram. (Flecha 1996, 38)

Com este enfoque é possível verificar que também, os professores dos anos iniciais da escolarização das crianças sofrem uma discriminação sócio-cultural muito forte. Por um lado, eles são formados, salvo as exceções, seguindo modelos dominantes de pensamento sobre a música e a arte - destituídos de críticas, românticos e funcionais. Isso porque não desenvolveram processos de reflexão sobre a área, não possuindo instrumentos para uma análise mais profunda. Geralmente, não existe nos cursos de formação de professores um olhar para o ensino de música e para a prática musical mais carregada de reflexão. Românticos, porque uma grande maioria insiste em reproduzir a idéia que existem dons especiais para alguns poucos que podem fazer música, não achando que eles próprios possuem qualidades para tal "empreitada". E funcionais, conforme quer uma ideologia dominante, porque os conteúdos musicais servem para diferentes papéis desejados na educação escolar, menos para construir conhecimentos que compartilhem dos saberes acadêmicos e genuínos de fora da escola que impulsionem o desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são desvalorizados, em sua profissão, sujeitos à sua condição inferior na desigualdade social, situação que, quando muito, lhes deixam reproduzir o que lhes foi ensinado (Bellochio 2000a, 45). Por essas razões, professores, e por consequência de seus trabalhos, os alunos, precisam passar por um processo de educação musical escolar. A realização desta deve leva-los a poderem orientar seus saberes e valores musicais, tanto dentro da escola, como

fora dela - "en la vida laboral, en la vida familiar y en la vida social"<sup>3</sup> (Beck, apud Elliot 1997,30).

Por isso, a formação<sup>4</sup> do professor para atuar nas séries inibiu.- fundamental<sup>5</sup> constitui-se em um assunto premente para a modificação das concepções sobre o ensino de música na escola. A qualidade das ações do professor está relacionada com alunos preparados e conscientes da importância de aspectos da produção sonora e musical para a cultura e sociedade.

Embora a expressão educação musical tenha várias conotações, de um modo geral, é um campo de estudos, com identidade e problemáticas próprias, relacionado com a transmissão e apreensão de conhecimento de música enquanto processo de educação. Este, num sentido amplo é o conjunto de-normas, ações e influências musicais exercidas nas pessoas que envolvem o desenvolvimento e estabilidade de uma cultura.

Referindo-se ao processo de educação que por ser muito amplo, manifesta-se em várias situações sociais e modalidades de práticas, Libâneo (1999b) caracterizou três tipos de distinções para as práticas educativas: informal, não-formal e formal. A educação informal corresponde à todas experiências e relações das quais resultam em conhecimentos e práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. Educação não-formal é aquela realizada em instituições, fora

"na vida profissional, na vida familiar e na vida social"

Formação do professor é entendida como o processo de reflexão que envolve a construção dos conhecimentos necessários para que a prática pedagógica se configure, e, ao mesmo tempo, se processe em constante transformação.

O ensino fundamental é um dos três segmentos da Educação Básica brasileira que compreende aproximadamente o período de oito anos e tem sido tratado em séries. No entanto, há a possibilidade de flexibilização da seriação, adotada por muitos municípios, que é a estrutura em ciclos. Estes permitem o tratamento dos conteúdos mais adequados às necessidades de aprendizagem. Por esta razão, neste trabalho adoto as expressões "quatro primeiras séries do ensino fundamental" que correspondem, também, às chamadas "séries iniciais" como sinônimos de "anos iniciais".

Neste trabalho, são referenciados como professores tanto aqueles que já estão atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, como aqueles alunos de curso formador desses professores para atuar na mesma faixa de escolarização.

do marco institucional educativo, mas que contém sistematização e estruturação em sua prática. Educação formal é aquela realizada na instituição de formação, escolar ou não, que tem a intenção deliberada de uma educação organizada, estruturada, sistemática (Libâneo 1999b, 23).

Seguindo essa abordagem a educação musical pode ser entendida tanto como informal quanto não-formal e formal porque tais distinções abarcam as suas práticas já instituídas. Para Libâneo é a intencionalidade que dá à educação o caráter pedagógico.

A Pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar. (Libâneo 1999b, 25)

Ainda adotando à direção do autor, o processo intencional de ensinar música, por ser dirigido pedagogicamente, desenvolve-se, também, como prática social. Para o autor é o caráter pedagógico que "introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas" (Libâneo 1999b, 26).

Assim, a educação musical é uma prática social que no âmbito escolar pode assumir os três tipos de distinções - dependendo da situação em questão - mas se faz pedagógica quando há intenção de educar. Muito embora tudo o que aconteça na escola guarde o seu marco institucional, há práticas musicais que provocam aprendizagem mesmo sem terem sido previstas e organizadas com tal finalidade. Estudantes envolvem-se com certas manifestações musicais e encontram um vínculo de identidade quando acham pares com os mesmos gostos de escuta. Grupos musicais de estudantes se encontram e/ou se definem na :scola, aproveitando o lugar comum, mesmo que suas práticas não tenham relação com a pratica educativa oficial. Além disso, muitas atividades envolvendo a música são

colocadas, sistematicamente, em prática na escola, tal como a canção do dia realizada todos os dias, antes do início das aulas, por turmas dos anos iniciais. Neste caso, o foco não é o ensino de música em si, mas é certo que alguns hábitos, alguns valores, algum tipo de envolvimento e de aprendizagem deverão dar sentido a essa ação transformada em ritual.

Então educação musical na escola pode ser vista de uma maneira abrangente, porque adquire a complexidade da vida social de várias formas, mas estando vinculada ao ensino na instituição escolar assume a distinção da educação formal, portanto intencional. Enquanto processo de educação formal, a educação musical está diretamente relacionada ao ensino de música cuidando da habilitação dos sujeitos envolvidos - professor e alunos - para explorarem seus potenciais musicais a partir e ao longo da ação musical autêntica, da compreensão dessa ação e da reflexão, que impulsiona a construção de uma base de saberes compatíveis com sujeitos críticos, reflexivos e emancipados. Em outras palavras, o pensamento musical se faz na ação - na organização dos elementos sonoros selecionados em um evento planejado, na interpretação desse evento, dando-lhe forma através de um instrumento ou no ato de ouvir esse evento já organizado e interpretado, dando-lhe outra interpretação simultânea ou sucessiva (através da memória) no tempo.

No caso da educação musical para professores, além do pensamento que emerge da ação musical, identifica-se o pensamento reflexivo sobre a ação musical realizada, bem como os pensamentos inerentes à condição de ser professor, os quais geram o conhecimento pedagógico-musical. Para esse conhecimento, o mais importante é o esforço reconstrutivo do sujeito sabendo diferenciar o ato educativo do reprodutivo, este entendido

r Gutierrez e Prieto (1994) como o ensino temático, com ênfase nos conteúdos. Para os

autores, o ato de educar está relacionado com o indivíduo, com a auto - aprendizagem, com os processos de autonomia e divergência do pensamento.

Foi com este pensamento, envolvida com a idéia da educação musical formal fazer parte significativa da prática escolar, que resolvi pesquisar um programa<sup>8</sup> de educação musical para a formação de professores que viesse contribuir com melhores condições para a elaboração do conhecimento musical daqueles que trabalham ou que trabalharão com a área, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Somente essas séries são enfocadas para poder estudar mais profundamente a formação musical inicial dos professores que não possuem um saber musical escolar. Isso porque, "o conjunto de conhecimentos, atitudes, valores de que se apropriam os futuros professores constitui a competência com que eles iniciam sua carreira e também a base sobre a qual construirão e reconstruirão seus conhecimentos no decorrer do exercício da profissão" (Brasil 1998b, 68).

O debate sobre a formação de professores para o início do ensino fundamental, embora tenha se intensificado nos últimos anos, quando se refere à formação em arte, mais especificamente, em música, parece estar ainda um pouco afastado da comunidade educacional. Este fato revela-se na qualidade das ações do professor, que, apesar do esforço, pouco ou quase nada tem contribuído para o desenvolvimento musical dos alunos (Souza 1998, Dahlke, Fantinel e Bellochio 2000). Devo destacar, também, que há um dualismo grande entre o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (DCN) ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) (Brasil 1998a, 1997a) e as propostas existentes de formação dos professores que devem atuar neste segmento da Educação Básica.

Programa é um conjunto de matérias e procedimentos que compõem uma proposta educativa.

Formação inicial é a formação recebida em uma área que abre os caminhos para dar identidade a uma categoria profissional.



Por um lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (Brasil 1996) os direitos dos estudantes do ensino fundamental ao ensino de arte são garantidos através da sua obrigatoriedade. Inserida nesta área de conhecimento está a música; recomenda-se, inclusive, nos PCN que "todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula" (Brasil 1997a, 77). Apesar disso, aponta-se a educação artística<sup>10</sup> no conjunto de definições das áreas de conhecimento para a educação fundamental (Brasil, 1998a), lembrando que "O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação dos alunos" (Brasil 1997a, 51). Tal como aponta Penna (2002), há também, uma certa indefinição e a multiplicidade sugerida pela educação artística persistem nos PCN.

Por outro lado, a trajetória em arte nos cursos de formação para os que irão atuar como professores dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental<sup>11</sup> é bastante diversificada; tanto pela escassez de formadores especialistas nas diferentes linguagens da Arte, como pela carência de atenção dada nas estruturas curriculares para essa área. Os focos de discussão e decisão dos projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores para os anos iniciais, talvez, desconheçam os trabalhos que têm sido desenvolvidos nas linguagens específicas da Arte, salientando, com isso, uma problemática

Entendo que a expressão "educação artística" já deveria ter sido banida do vocabulário oficial desde a Lei 9.394, na qual há somente a referência ao ensino de "Arte". As duas expressões carregam muita dicotomia em seus significados, já sustentados pela história, e, por isso, não têm condições de serem tratadas como se caracterizassem a mesma coisa.

<sup>11</sup> Refiro-me principalmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, Ar t. 26, § 2 : "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

para a formação docente, principalmente, no que se refere a esse elemento tão apreciado para as práticas do ensino dos ciclos iniciais - a música.

Uma reação contrária à formação musical de professores das quatro primeiras séries poderia surgir com o argumento que as licenciaturas específicas têm formado educadores musicais, portanto especialistas para atuarem na escola de Educação Básica. Corretamente, aos licenciados em música é garantido o direito de ensinar música; mas justifico a preocupação com esse ensino desde os primeiros anos escolares, uma vez que as séries iniciais possuem diversas práticas de música, inclusive as ministradas pelos professores que atuam em todas as áreas, não especialistas em educação musical. Cabe ressaltar, também, que "existe na prática dos sistemas de ensino uma separação indesejável entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, separação essa que se repete na formação de professores" (Brasil 1998b, 18). Sem desmerecer alguns trabalhos isolados, o que se pode afirmar, pela observação empírica, é que há pouca ação efetiva de licenciados em música nas quatro primeiras séries. Quando são verificadas suas atuações na educação pública e obrigatória encontram-se mais concentradas nas quatro últimas séries ou mesmo no ensino médio.

Os professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental de nosso país, em plena maioria dos casos, têm a responsabilidade de atuar em todas as áreas de conhecimento destinadas à educação dessa faixa de escolarização. São professores únicos - polivalentes para uns, generalistas para outros, ultimamente, também, chamados de unidocentes ou de multidisciplinares. Como consequência dessas situações se tem a dificuldade da inserção da aula de música no currículo escolar. Embora pareça importante e necessária, a música acaba sendo sempre um fato particular, sem referência para o conhecimento da comunidade de alunos.

Na situação escolar, o processo fica evidenciado pela estrutura curricular que fragmenta os campos do saber e sobrepõe

determinadas áreas do conhecimento a outra, como se algumas, por algum motivo, devessem ser as privilegiadas. No desdobramento, professor e aluno acabam por concordar com a idéia de que essa é a verdade escolar e, gradativamente, passam a negar os conteúdos de arte, de Educação Musical, como componentes do saber os quais impulsionam o desenvolvimento. Então, Música é entendida como coisa para fora da escola, provavelmente como 'coisa para quem tem dom' ou quem procura o 'puro diletantismo'. (Bellochio 2000a, 75)

A idéia de não ignorar a formação dos professores das séries iniciais, também, vai ao encontro da lógica da sociedade, na qual sustenta-se a compreensão de permanência do ensino de música na escola, somente se há uma prática musical que caracterize o fazer e o envolvimento de professores e alunos, em continuidade. Isso implica em efetivo início nas primeiras séries e seqüência do programa nas outras séries mais elevadas do ensino fundamental e do ensino médio, situação que pode garantir a permanência dos ganhos obtidos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela área de Arte, ainda que considerados por muitos como pequenos e ainda em processo de implementação. A este respeito, Bellochio faz uma afirmação, com a qual coloco-me em concordância:

o professor que atua em séries iniciais do ensino fundamental 'deve' trabalhar com música no cotidiano de suas atividades com possibilidades e limites sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei. (Bellochio 1999, 9)

## **1.2. Educação musical a distância**

Educação a Distância<sup>12</sup> é a modalidade de educação que envolve ensino, mas para favorecer a aprendizagem prescinde a relação professor - aluno no ambiente tradicional da aula. Ela está inserida em um sistema<sup>13</sup> que requer a oferta de propostas de ensino tendo

<sup>12</sup> A crase na expressão Educação a Distância não é adotada, pois segundo Domingos Paschoal Cegalla (1991) e Ulisses Infante (1996), diante de substantivos usados em sentido geral e indeterminado ou quando não há definição da distância não há crase.

Sistema - "Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada". *Novo Dicionário Aurélio*, 2 edição.

como característica básica a comunicação entre professor e aluno realizando-se através de

14  
meios .

Na educação presencial, mesmo havendo a utilização de diferentes meios, quem realiza a mediação pedagógica principal é o professor. Na educação a distância, por não haver a presença habitual e física do professor, são os meios impressos, mecânicos, eletrônicos ou digitais, que assumem este papel, podendo contar com a mediação presencial ou a distância do professor dependendo da situação educacional em questão.

A educação a distância, como aponta Nunes (2001), é um sistema antigo que só obteve ampla divulgação a partir das pesquisas dos anos 70 e 80 adaptando-se principalmente à população adulta. A característica a qual me referi para a educação musical anteriormente, de ter em suas práticas as distinções formal, informal, não-formal (*cf.* Libâneo 1999b), também, aparece na educação a distância. Nunes, por exemplo, chama a atenção para a distinção da educação a distância que envolve um processo de ensino intencional e planejado visando promover transformação no conhecimento diferenciando-se, portanto, de outras maneiras em que a educação sem a presença do professor pode ser efetivada.

Um livro ou fascículo, desses que se intitulam 'faça você mesmo'; um texto isolado de instrução programada; uma programação insulada de rádio ou um programa assistemático de televisão; não são formas de educação a distância. Esta pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla-*via* de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou os multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação. A escolha de determinado meio ou multimeios vem em razão do tipo de público, custos operacionais e, principalmente, eficácia para a transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo. (Nunes 2001)

Meios são quaisquer suportes que permitam a sua utilização para realizar o processo educacional em suas diferentes maneiras de ser concebido.

Na literatura geral de educação a distância, devido aos vários tipos de aprendizagem reconhece-se a necessidade de apoio pedagógico de outro meio para o mediador pedagógico principal (Sherry 1999). Com isso também, como na educação com presença do professor, existe a possibilidade educativa de um programa de educação a distância contando com meios diversos. Estes apoiam um mediador pedagógico principal e oferecem recursos variados para os diferentes tipos de aprendizagem dos estudantes.

Ao educador, então, na educação a distância cabe desenvolver habilidades e saber refletir criticamente sobre o processo educativo, condição que reforça a sua participação ativa na produção e/ou elaboração dos meios, assim como no planejamento, na utilização e avaliação dos mesmos. Gutierrez e Prieto (1994) chamam a atenção sobre essa estreita relação entre os materiais e o educador na educação a distância, observação que os professores deveriam ter sempre em mente: "de nada vale exigir materiais [meios] com intenção transformadora se não há transformação na maneira de produzi-los, distribuí-los e utilizá-los" (Gutierrez, Prieto 1994, 23).

A maior diferença entre a educação com a presença do professor (presencial) e a educação a distância, talvez, esteja na modificação do processo de ensino. Este processo, em ambas as modalidades, tem adquirido formas diferentes de ser concebido, e, portanto de ser colocado em prática, ganhando mais abertura para o desenvolvimento do aluno a partir de uma postura menos diretiva do professor. Nesta linha, a possibilidade que as pessoas ganharam de administrarem os estudos conforme o seu desejo e suas necessidades na educação a distância passa a ser um aspecto muito importante que faz um marco diferencial entre as duas modalidades de educação.

Os vários modos de fazer educação a distância surgiram das adaptações feitas a partir das várias propostas pedagógicas da educação presencial, mas hoje ela vale de

abordagens distintas, de acordo com as diferentes concepções de educação e necessidades da população. "Each region has developed its own form of distance education in accordance with local resources, target audience, and philosophy of the organizations which provide the instruction"<sup>15</sup> (Sherry 1999).

Assim, a educação a distância pode ser constatada como uma possibilidade de ensino que pode apresentar condição educativa numa perspectiva não só de reprodução, mas de transformação do conhecimento. Ela permite a participação de qualquer grupo de estudantes, mas, sobretudo, favorece o atendimento aos adultos que desejam estudar e tiveram algum impedimento para fazê-lo na educação presencial; mas estou certa de que a educação a distância ultrapassa as vantagens práticas. Acima de tudo, ela representa uma alternativa educacional a mais para as pessoas que desejam encaminhar de forma diferente o seu processo de aprendizagem. É como afirma Neder,

pensar a educação a distância impõe que ultrapassemos a idéia de que ela seja apenas um meio, um modo, uma modalidade, um sistema. É preciso pensá-la, antes de tudo, como possibilidade de uma (re)significação da educação escolar. (Neder 2000a, 116)

A primeira pergunta que surgiu durante a reflexão sobre esses dois temas - formação musical de professores e educação a distância - foi se a formação musical dos professores dos anos iniciais poderia ser pensada em relação à educação a distância. Com o encaminhamento das leituras e com algumas experiências que providenciei para observar esta situação (Souza 1998, 2000a, 2000b) pude obter a resposta: certamente que sim. Os professores possuem um saber sobre o ato de aprender e estão ligados ao processo de ensino por definição de sua atividade de formação. Eles, mais do que qualquer outro grupo profissional, devem saber da importância das ações educativas coletivas como

"Cada região tem desenvolvido sua própria forma de educação a distância de acordo com os recursos locais, a audiência alvo e a filosofia das organizações as quais promovem a instrução"

participantes do processo de transformação social e das mudanças que ocorrem quando se investe na própria formação. Também devem interessar-se pela educação musical de seus alunos, para isso, precisam iniciar um processo de formação, podendo optar pela educação musical a distância.

Entendo que a vivência musical num sistema de educação a distância deve acontecer da mesma forma que no sistema presencial. Neste, o fazer do indivíduo, sua ação com os sons e com a música, constitui-se numa experiência única e genuína que deve favorecer o seu crescimento e a sua compreensão dos fatos sonoro-musicais, devendo ter como base contínua uma necessária reflexão sobre a prática. Na educação a distância, o sistema tem que promover as experiências que são possíveis de realização individual e em grupo, apropriadamente pensadas pelo educador musical orientador, também para favorecer o crescimento musical e geral dos seus alunos, no caso deste trabalho, os professores dos anos iniciais.

O sistema de educação a distância tem algumas particularidades que o diferenciam da educação presencial, e com isso, muita coisa pode ser diferente em relação ao ensino de música, mas não é possível perder a coerência com a concepção de educação musical assumida em função disso. Não se pode transformar um livro no formato impresso em um outro formato, como o CD-Rom, por exemplo, simplesmente transpondo o conteúdo. O sistema muda a evolução do trabalho e a sua abordagem, permanecendo a mesma, somente, a concepção de educação musical que o orienta.

O primeiro ponto que pode ser pensado a respeito de uma educação musical a distância é a proposta pedagógica, a qual deve permear um curso, um programa, qualquer projeto na área. Como é impossível pensar numa proposta de educação musical que seja

<sup>16</sup> Doravante tratarei Educação Musical a Distância como EMUSAD

adequada a todos, sem distinção, a partir daqui, localizo-me na proposta que fundamenta o trabalho com um grupo concreto. Este se constitui de professores em serviço, de Mato Grosso, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª a 4ª série) a distância<sup>17</sup> o qual foi montado especificamente para este tipo de formação continuada<sup>18</sup>, pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Este Núcleo faz parte do Instituto de Educação da UFMT, e, como tal, está inserido nas suas atividades de formação e de produção de conhecimentos que visam "buscar materializar a formação do profissional da educação por meio da integração e articulação entre os diversos institutos que intervêm nesse processo" (Speller 1996, 173). Alonso (2000) ressalta a experiência do NEAD nesta dinâmica de atuação na formação do profissional da educação, observando que a proposta de educação a distância, além de atender uma política institucional com projetos de formação, complementa o processo numa forma de atuação que, por sua vez, é um trabalho de práticas de formação. Neste sentido, a autora lembra da importância das propostas pedagógicas também na educação a distância.

A crítica relativa à EAD [Educação a Distância] segue, muitas vezes, e com razão, essa condição de se pensar modelos pedagógicos que sejam aplicáveis a tudo e a todos. Parece que o caráter transgressor da EAD se colocará na medida em que pensarmos essa forma de ensino como um processo que poderá ocorrer em tempos e espaços distintos, porém vinculados a contextos e situações específicas.

O trabalho do NEAD na UFMT, que tem a formação de professores para as séries iniciais como um de seus projetos, se insere nesta compreensão do que seja EAD. A equipe do núcleo entende que sua experiência de trabalho tem por base um determinado contexto e uma determinada clientela. Toda e

Doravante chamarei esse curso de licenciatura para professores das séries iniciais do ensino fundamental por CLEB

A certificação dos professores em nível superior e a oferta do programa de música trazem a característica de formação inicial. No entanto, o CLEB sendo destinado aos professores que possuem uma vivência profissional da docência, apresenta também, uma característica de formação continuada - ao longo da vida.



qualquer perspectiva de novas frentes de trabalho representará novos esboços, novos planejamentos e, talvez, novos ambientes de aprendizagem. (Alonso 2000a, 235)

O Curso de Licenciatura em Educação Básica - 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série é oferecido

através da modalidade de educação a distância, faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, que envolve a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), secretarias municipais de Educação, a Universidade Estadual de Mato Grosso e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). (Neder2000, 183)

O CLEB foi criado como uma das soluções emergentes para questões problemáticas da alta taxa de evasão e repetência no sistema público de ensino e do índice deficitário da formação do magistério no Estado. Com professores em serviço preparando-se para constituírem um corpo docente mais qualificado e permanente, a profissionalização desses professores estará garantida com a implementação de melhores condições de trabalho e de remuneração, assim como com a recuperação da formação inicial e continuada. A meta do programa é profissionalizar até o ano 2011 todos os professores dos sistemas estadual e municipal de educação em Mato Grosso (Neder 2000).

Este curso tem a participação de professores de diferentes áreas de conhecimento que compõem o NEAD, representando as diferentes licenciaturas da UFMT. Desejei enfrentar o desafio da pesquisa enquanto professora da área de música, sobretudo, devido às minhas reflexões, já explicitadas, mas também, com o objetivo de adquirir conhecimento teórico-metodológico que colaborasse com a construção da prática que o NEAD busca desenvolver contribuindo para ampliar o campo da atuação do mesmo.

Os princípios do CLEB "que espelham o perfil do professor das séries iniciais, são expressos através de duas dimensões: a) dimensão epistemologica . . . b) dimensão profissionalizante" (Neder 2000, 192). Na primeira dimensão estão as escolhas teórico-metodológicas para as áreas relacionadas aos elementos integrantes dos currículos das

séries iniciais. Na segunda dimensão está a relação teórico-prática que dá suporte para o fazer pedagógico dos professores. No CLEB fazem parte dessas duas dimensões dois núcleos de estudos:

o Núcleo dos Fundamentos da Educação, com as áreas de Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia de Educação, trabalhadas na perspectiva da complexidade do fenômeno educativo escolar, enquanto prática social/institucional e processo de múltiplas relações e o Núcleo das Ciências que embasam o ensino das séries iniciais, nas áreas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, trabalhadas em seus fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos. (Neder2000, 193).

A base metodológica do curso tem como fios condutores a historicidade, a construção e a diversidade. A historicidade conduz o trabalho dos conhecimentos levando os alunos a entenderem que um certo contexto histórico/ social cultural os determinam. A construção é o conceito que conduz os alunos a compreenderem que os conhecimentos são resultantes da elaboração que se estabelece no e do conjunto de relações entre homem, natureza e cultura. O último conceito metodológico, a diversidade, tenta tornar claro para os alunos que o conhecimento não é neutro, além de possuir diferenças quanto aos enfoques teóricos e metodológicos. Também é ressaltado o multiculturalismo e os desafios presentes nas muitas questões relacionadas com as diversidades étnico-culturais do país e do estado de Mato Grosso.

Por trazer a prática pedagógica como uma dimensão fundamental na construção do currículo, não há, na grade curricular do curso, disciplinas tradicionais em cursos de formação como: didática, estrutura e funcionamento do ensino, prática de ensino e estágio supervisionado, uma vez que as abordagens e discussões de conteúdos ligados a essas especialidades se dá no interior de cada área de conhecimento trabalhada no curso e nas atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos alunos, através de desenvolvimento de atividades curriculares e pesquisas. (UFMT s/d, 16)

Para garantir essas particularidades curriculares o sistema possui infra-estrutura e uma rede que proporciona a comunicação entre os sujeitos envolvidos no CLEB, um processo de produção e organização do ensino e de material didático próprio e um processo de acompanhamento dos estudos e avaliação específicos. As atividades de cunho administrativo e acadêmico que o curso exige estão vinculadas à equipe sediada na UFMT, no NEAD, e as outras equipes das instituições parceiras no projeto. Dentre elas, o NEAD conta com professores das diferentes áreas do conhecimento, com cinco coordenadores da UFMT e cinco coordenadores da Secretaria de Educação do Estado para os cinco pólos regionais - Colider, Diamantino, Juara, Juína e Terra Nova do Norte<sup>1</sup> - e com orientadores acadêmicos em cada pólo que assumem a orientação de 20 a 30 professores cada. O CLEB possui um coordenador geral.

### **1.3. A pesquisa**

A hipótese propulsora da pesquisa foi que um programa de Educação Musical a Distância - programa de EMUSAD - poderia garantir aos professores a possibilidade de expandir sua vivência com a música, podendo oferecer-lhes experiências musicais significativas e maior capacitação para compreender e, posteriormente, elaborar propostas para a área de música.

Desta forma o programa de EMUSAD deveria apresentar uma necessária reflexão sobre o que ensinar para professores, o por que da intenção, como fazê-lo na educação a distância desenvolvendo discussões metodológicas, além de tratar alguns componentes da avaliação. Por estas razões, a questão principal surgiu orientando o desenvolvimento da pesquisa da seguinte maneira:

Para uma compreensão geral do trabalho do NEAD, implementado pela UFMT com a parceria de outras instituições, assim como para a localização dos pólos no estado de Mato Grosso veja o Anexo 1 - Mapa do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso elaborado pelo professor Luis Marcelo Acosta Duque.

• Quais são as possibilidades pedagógicas de um programa de Educação Musical a distância aplicado para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso?

As sub-questões advindas desta ampla indagação foram:

• Quais são os procedimentos e concepções sobre o ensino de música na escola que envolvem necessidade de reflexão junto aos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental em Mato Grosso?

• Quais são as concepções de educadores musicais que atuam na área sobre planejamento em educação musical para a formação de professores das séries iniciais?

• Que elementos devem ser favorecidos para a aprendizagem em comunicação e expressão musical observando a aplicação do programa de EMUSAD?

• Que elementos devem ser favorecidos para a aprendizagem em apreciação musical observando a aplicação do programa de EMUSAD?

• Que elementos devem ser favorecidos para a aprendizagem da música como produto cultural e histórico observando a aplicação do programa de EMUSAD?

• Por que esses conteúdos devem ser favorecidos no programa de EMUSAD?

• Como deve ser a avaliação de aprendizagem no programa de EMUSAD?

• Como acontece a mediação pedagógica na Educação Musical a Distância?

Para justificar a pesquisa tomo como ponto de partida os números muito baixos de presença de professores especialistas em arte e em música nas escolas da cidade de Cuiabá, em 1994 e de professores com formação superior no quadro profissional do estado de Mato Grosso. A pesquisa realizada pelo Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música da UFMT (1995), na capital mato-grossense, Cuiabá, constatou uma situação caótica da formação dos professores, neste caso, específica em arte e música.

Nas 385 escolas de Educação Básica, 459 professores atuavam na disciplina Educação Artística sendo que, destes, apenas 06 tinham cursado uma licenciatura com habilitação específica em uma das linguagens da Arte.

Do mesmo modo no ensino público no estado de Mato Grosso, a situação, que não parece diferir daquela encontrada em outras Unidades da Federação, era, em 1994, alarmante. Faço essa afirmação com base nos seguintes dados:

dos 24.861 docentes que atuavam em 1994 nas redes estadual e municipal, apenas 39% possuíam o 3º grau completo; 50% possuíam formação ao nível de 2º grau; e os demais (11%) ainda, se situavam ao nível de 1º grau, portanto, com possibilidades mínimas para responderem satisfatoriamente às necessidades de um ensino de qualidade. Este quadro de deficiência na formação é comum a todas as regiões do Estado. (Cuiabá 1996, 88)

Como orientadora e supervisora da disciplina Prática de Ensino, do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, em escolas públicas dos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio de Leveger, pude observar que a música é muito praticada no interior das instituições, porém quase sempre orientada pelo conhecimento dos professores dos anos iniciais, situação esta, **que** já caracterizei, anteriormente. Como aponta Demo (1996a) para enfrentar a situação de deficiência na formação dos professores não se pode ficar apenas a culpá-los e a apontar erros, mas deve-se permitir que sejam oferecidas propostas de formação que favoreçam o desenvolvimento desses professores.

No decorrer dos últimos anos a formação dos professores do Estado de Mato Grosso tem apresentado grande mudança, graças ao esforço conjunto da Secretaria de Educação de Estado, Secretarias Municipais de Educação e da UFMT **com a oferta de** os de graduação para os professores em exercício, tendo como meta a formação em nível superior de todos os docentes da rede pública no estado. Em 1999 foram realizados

dois concursos para o magistério; um em nível estadual e outro para o município de Cuiabá, ofertando vagas para todas as áreas, incluindo a área de Arte.

Ainda assim, o panorama para a educação musical em termos de qualificação docente é insuficiente. Esta condição impulsiona o presente estudo como uma ação real, dentre as possíveis de serem realizadas, a ser promovida para os professores de Mato Grosso, colaborando com a mudança necessária na educação geral, e em particular na educação musical desse estado. Deve ficar claro que um programa de educação musical para professores das séries iniciais do ensino fundamental não tem a pretensão de formar músicos ou professores de música, mas dar-lhes as ferramentas básicas para saberem tratar adequadamente a música na escola, contribuindo para a formação desses professores enquanto educadores que trabalham com as diversas áreas que afetam diretamente as crianças.

Em nosso país são pouquíssimas as oportunidades que oferecem meios de acesso a uma educação musical específica para a formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Grande parte dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino inclui uma formação genérica em Arte (Figueiredo 2001b, 2002) favorecendo uma visão polivalente da docência na área. Um professor, que já esteja atuando nestas séries, tem normalmente, excesso de encargos docentes, somados à carga do trabalho doméstico e familiar cooperando para o acúmulo de suas atividades diárias. Com uma baixa valorização profissional, o professor, dificilmente, pode propor-se a estudar espontaneamente um assunto cujo acesso é extremamente complicado. No caso do ensino de música são raríssimas as escolas públicas e gratuitas, sendo que estas, além de estarem concentradas nas regiões mais desenvolvidas, têm o ensino técnico

profissionalizante para músicos mais acentuado em suas propostas. Tal como afirma Figueiredo,

It is not demanded that the generalist teacher be a mathematician or a geographer or a scientist. What the generalist teacher develops in school are basic concepts, accessible beginnings for all students. The music could be part of this conceptual universe of the generalist, and for such it is necessary that he/she receive an appropriate education.<sup>20</sup> (Figueiredo 2002, 80)

O programa de EMUSAD para professores das séries iniciais traz a possibilidade concreta de participação do profissional em questão, situado em Mato Grosso, pois proporciona o conhecimento de fundamentos e estratégias que viabilizam a aplicação de procedimentos e tecnologias na educação musical. Além de interessar-se pelo estudo da formação musical de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e constituir-se como uma investigação sobre a possibilidade de modificação do estado da música neste nível de ensino, no estado de Mato Grosso, a presente pesquisa configura-se como encaminhamento de um campo amplo e relevante para atuação e estudos na área de educação musical da UFMT.

A experiência do programa de EMUSAD partindo de um projeto que se preocupou em elaborar, realizar e analisar uma proposta de educação musical a distância pode contribuir com reflexões importantes que subsidiarão a sustentação da música no Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) e/ou em outros programas regionais. Essas reflexões, certamente, poderão ajudar a desenvolver projetos pedagógicos que, em última instância, integrarão a música de forma diferente como área constituinte dos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>20</sup> "Não é exigido que o professor generalista seja um matemático ou um geógrafo ou um cientista. O que o professor generalista desenvolve na escola são conceitos básicos, princípios ao alcance de todos os estudantes. A música pode fazer parte deste universo conceitual do generalista, e para tal é necessário que ele/ela receba uma educação apropriada".

Sanet Shoeman (1999), em uma pesquisa-ação conduzida para desenvolver um *desigli* de instrução de um Programa de Educação Musical a Distância, na África do Sul, teve problemas relacionados com a falta de bibliografia específica de educação musical a distância e relatou que teve que utilizar aportes teóricos da educação geral. Embora eu não veja prejuízo nesta utilização, a que também tive que recorrer, concordo que a área de educação musical tem muito pouco material produzido para a educação a distância. A partir dessa confirmação é possível verificar a necessidade de realçar o mérito das pesquisas sobre a EMUSAD para diminuir a carência de literatura específica na área. Uma pesquisa que verifique as possibilidades de uma ação pedagógico-musical na educação a distância para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, identificando porque certas questões devem ou não obter favorecimento ao serem tratadas e, como devem ser melhor encaminhadas no processo didático, é, então, de extrema importância para o desenvolvimento da educação musical.

Por outro lado, é através de um esclarecimento mais aprofundado da formação musical de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que a comunidade acadêmica pode chegar mais perto da clarificação de uma teoria que venha tratar dessa dimensão da formação de educadores musicais. Um estudo de EMUSAD pode, também, trazer perspectivas diferentes para os caminhos da profissionalização em educação musical dando início às discussões sobre novos rumos para a profissão do educador musical.

#### ***1.4. A organização da tese***

A proposta de ação inserida no programa de EMUSAD necessitou de alguns elementos para constituir a base educativa, os quais apresento ainda nesta 1ª parte da tese - Elucidação da Pesquisa - numa construção reflexiva, procurando entender o lugar de cada um no programa. Os itens são os seguintes: Revisão da Literatura (item 2), as Bases para a



Educação Musical a Distância de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental (item 3), as Bases para um Programa de Educação Musical para Professores dos anos iniciais do ensino fundamental (item 4). A pesquisa teve um encaminhamento metodológico para estudar a proposta do programa de EMUSAD, bem como para observar a sua realização e analisar as suas possibilidades pedagógicas, o qual está descrito no último item desta 1ª parte - Metodologia (item 5).

Na 2ª parte - Elaboração e Desenvolvimento do Programa de Educação Musical a Distância para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - descrevo detalhadamente todos os passos que fizeram parte da elaboração do programa de EMUSAD, desde as concepções dos educadores musicais brasileiros que atuam em cursos de formação de professores das séries iniciais (item 1 - A educação musical de professores na perspectiva de educadores musicais), o conhecimento de concepções e experiências dos professores, alunos do CLEB (item 2 - Conhecimento dos professores) até as decisões tomadas para o planejamento do programa, tais como para o método de trabalho que foi desenvolvido, os materiais utilizados, a avaliação planejada (item 3 - Planejamento do programa de EMUSAD) e os contatos tidos para organizar a proposta (item 4 - Organização do programa de EMUSAD).

O desenvolvimento do programa de EMUSAD está também descrito na 2ª parte, na qual relato a construção da mediação pedagógica e as suas atividades correspondentes, bem como o desenvolvimento do trabalho (item 5 - Mediação Pedagógica) e a execução das tarefas para avaliação de aprendizagem mediante o contexto encontrado (item 6 - As tarefas para avaliação de aprendizagem).

A 3ª parte da tese - Avaliação no Programa de Educação Musical a Distância para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - contém os resultados e as

respectivas análises dos dois processos de avaliação que ofereceram as respostas para as questões de pesquisa: a Avaliação de Aprendizagem (item 1) feita a partir das tarefas realizadas pelos professores e a Avaliação do Programa (item 2) feita pelos sujeitos envolvidos na realização do programa, monitores e professores.

A 4ª e última parte - Finalização da Pesquisa - contém as conclusões sobre o processo de ensino e as Conclusões e Recomendações da pesquisa, respectivamente nos itens 1 e 2.

Passo, então, para o item 2 desta 1ª parte abordando a revisão de literatura sobre o tema da tese.

## 2. Revisão da literatura

No âmbito internacional, até 1992, quando Verrastro e Leglar publicaram sobre a educação do professor de música, a situação não havia avançado suficientemente, segundo os autores. Esta afirmação vem acompanhada de citações de pesquisas, das quais os autores verificaram que as questões relacionadas à atuação do professor na educação musical podem ser agrupadas em duas categorias - a relacionada com a confiança e habilidade para ensinar música e a relacionada com o estudo de métodos, abordagens e materiais que sejam mais efetivos para a formação de professores especialistas de música (Verrastro e Leglar 1992, 688).

Estes autores apresentam um panorama geral da literatura na época e resumem a principal constatação encontrada: "the preponderance of evidence suggests that elementary teachers who have experience in making music are most likely to include music in the daily classroom routine"<sup>21</sup> (Verrastro e Leglar 1992, 689). Como este fator foge do

<sup>21</sup> "a evidencia preponderante sugere que professores do ensino elementar que têm experiência em fazer música são mais propensos a incluir música na sua rotina diária de sala de aula".

controle dos formadores de professores, a recomendação dos autores é para que haja esforço em achar tempo e métodos eficientes para oferecer competência e segurança a todos os professores do ensino elementar em formação.

Na mesma direção Jeanneret (1996) fez uma revisão bibliográfica da produção dos últimos 30 anos observando o que constava na literatura sobre o conhecimento e as habilidades musicais do professor, denominado pela autora de primário ou generalista, na Austrália, no Canadá, na Grã-bretanha e nos Estados Unidos. As pesquisas revisadas demonstram lacunas entre o que os especialistas em música pensam sobre a educação musical dos generalistas e as suas formações, bem como sobre suas práticas. O maior problema apontado pela autora é a ampla formação em relação ao tempo que lhe é destinada, de um ou dois semestres. Além disso, relata Jeanneret que a ênfase na alfabetização musical é grande, o que é problemático, porque nem todas as comunidades são afetadas em suas realidades pela notação musical.

Alguns estudos considerados por Jeanneret verificam que o importante não é ter ampla base musical. Se o professor não sabe lidar com os problemas didáticos e motivar as crianças para o estudo de música, de nada adiantarão os seus saberes musicais. Mas a situação oposta também é prejudicial, e, por isso, alguns autores enfatizam tanto a base musical dos professores, comenta a autora (Jeanneret 1996, 4, 5). Por esta razão falta segurança nos professores para ensinar música. Citando D'Ombra, Jeanneret aponta que para haver sucesso no ensino de música há necessidade do professor vivenciar sua própria experiência, agindo sobre os conceitos que emergem, envolvidos numa atividade. E a autora recomenda:

It is imperative that preservice music curricula for these teachers be reconsidered and examined in the light of research findings. The assumption that musical competence will automatically lead these future teachers to the implementation of music programs in their

classrooms is clearly an oversimplification of the needs of the students and disregards the findings related to teacher attributes, the effect of the quality of tertiary musical experiences in the development of the ability to teach music<sup>22</sup> (Jeanneret 1996, 8)

Em outro trabalho, Jeanneret (1997) relata uma pesquisa feita com professores primários em formação inicial. Na literatura, verificou que as experiências das crianças têm uma forte influência no desenvolvimento de suas atividades em relação à música na vida adulta. Com isso, o professor primário torna-se uma fonte importante para as primeiras experiências escolares que afetam a vida musical dos seus alunos. Novamente, a insegurança foi verificada como dominante entre os professores generalistas.

Neste estudo a autora observou que os estudantes que sentiram suas experiências musicais na escola como negativas tinham menos confiança em si próprios para ensiná-la quando se tornaram professores, do que aqueles que sentiram a experiência positivo. Jeanneret teve a evidencia que o curso que estava estudando afetou, principalmente, as atitudes dos professores, assim como verificou que "A musical knowledge and skill base is obviously necessary for teachers to teach music, but the emphasis on this aspect alone appears far too simplistic a focus in the development of teaching ability in music"<sup>23</sup> (Jeanneret 1997, 40). A autora também pode observar que o orientador toca uma função importante neste estágio do desenvolvimento das percepções de educação musical dos futuros professores. A determinação dessas turmas para um orientador inexperiente pode ter um efeito negativo nas atitudes dos estudantes (*id.*, 41).

"É de fundamental importancia que os currículos de formação inicial para esses professores sejam reconsiderados e examinados à luz dos resultados de pesquisa. A hipótese que a competência musical pode conduzir automaticamente esses futuros professores para implantar programas de música em suas aulas é claramente uma super simplificação das necessidades dos estudantes e desrespeita as constatações relacionadas às características do professor, a eficácia da qualidade das experiências musicais do curso superior no desenvolvimento da habilidade para ensinar música".

"Uma base de conhecimento e habilidade musical é obviamente necessária para professores ensinarem música, mas a ênfase neste aspecto sozinha parece simplificar demais o foco no desenvolvimento da habilidade para ensinar música".

Também Temmerman (2001) afirma que há muitas razões para os professores primários sentirem-se inseguros em relação ao ensino de música. Mas não menos razões relacionadas à educação musical do professor primário em seus estudos de formação profissional. A autora relata sobre um curso em nível universitário cuja carga horária de 92 h foi reduzida para 26 h. no total. "This has been shown to contribute negatively to beginning teachers' level of confidence and/or knowledge to teach music"<sup>24</sup> (Temmermann 2001, 31). Para a autora os professores generalistas serão mais inclinados a incluir música em suas atividades de aula após terem estudado em um programa específico da área em seus cursos de formação. Da mesma maneira, Temmermann enfatiza a importância dos programas serem colaborativos, tendo a participação de trabalhos em conjunto, que segundo ela, promovem benefícios para todos os envolvidos (*id.*, 33).

Phuthego (1998) num estudo com 8 grupos de professores dos anos iniciais, chamados de primários, de quatro escolas em Botswana, verificou que a atividade predominante na escola é o canto e que as atitudes desses professores em relação à educação musical é positiva e animada. No entanto, o autor identificou alguns equívocos sobre a natureza da área entre os professores. Por isso ele concluiu que há necessidade de trocar as percepções sobre a educação musical e seus objetivos entre os professores, assim como, de promover um trabalho mais equilibrado entre as atividades de composição, execução e audição, feitas com os recursos dos próprios professores. "There is a need to equip the generalist teacher with the requisite skills for the effective teaching of music as well as for the enjoyment and development of the pupils"<sup>25</sup> (Phuthego 1998, 200).

<sup>24</sup>"Isto tem contribuído negativamente para o nível de segurança dos professores iniciantes e/ou para o conhecimento no ensino de música".

<sup>25</sup> necessidade de equipar o professor generalista com as habilidades requeridas para o ensino ativo de música bem como para o prazer e desenvolvimento dos alunos".

Uma experiência de ensino de música para futuros professores do ensino primário pesquisada por Barret (1994), na Universidade da Tasmânia, focalizou-se nas modificações composicionais feitas sobre uma questão musical específica. Os estudantes em formação não só desenvolveram habilidades e compreensões musicais, como tiveram que vivenciar experiências nas quais foram levados a posicionarem-se como professores. A autora relata que houve evidencia do crescimento da habilidade para detectar estruturas composicionais, houve crescimento de avaliação crítica do próprio trabalho por parte dos professores e um aumento da consciência das implicações do trabalho em pares ou grupos (Barret 1994, 202, 204). Sobretudo, ressalta Barret, "students were beginning to think about the ways in which learning experiences may be structured, and the implications such structures may hold for individual learning"<sup>26</sup> (1994, 204).

No Brasil, o interesse da área de educação musical pela formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental é relativamente novo. No final da década de 80 os estudos neste assunto começaram a tomar forma. É também, nessa época que os primeiros cursos de pós-graduação em música do Brasil e as duas primeiras grandes associações da área foram criados. Esses acontecimentos contribuíram de maneira consistente para o estudo sistemático da educação musical, o qual culminou com uma vertente de estudo sobre a observação da situação da música na Educação Básica e análise das suas conseqüências.

Um estudo fundamental sobre esse tema foi a obra de Rosa Fuks, "O Discurso do Silêncio" (1991). O trabalho analisa o ensino e a utilização da música na escola normal,

<sup>26</sup> "os estudantes começaram a pensar sobre os caminhos nos quais as experiências de aprendizagem podem ser estruturadas, e as implicações que tais estruturas podem alcançar para a aprendizagem individual".  
" ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (1987) e ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical (1991).

das mais antigas instituições de ensino do Brasil, formadora de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, anteriormente, chamada de escola primária.

Apesar do barulho da escola, Fuks observou o silêncio, a ausência de sons encontrados no cotidiano da escola Normal pública do Rio de Janeiro e a "*prática das musiquinhas de comando*", que também, se presta para disfarçar o silêncio musical que atualmente existe em grande parte das aulas de música desta escola. Nestas, canta-se cada vez menos, e o professor explica às alunas verbalmente, como estas deverão cantar com as crianças" (Fuks 1991, 166). Assim, a autora aponta para a circularidade e homogeneização dos pensamentos e práticas pedagógicas que cultivam uma reprodução da tradição escolar, fato a que Fuks chamou de "cumplicidade silenciosa", mantenedora do instituído. Ela chama a atenção para o silêncio, também, existente na produção acadêmica sobre este assunto e para a indiferença dos estudos de educação musical da época, para com o contexto social.

Mas, se no momento contemporâneo estiverem realmente ocorrendo rupturas nos diversos níveis da sociedade, este modelo escolar, logicamente, estará sendo também atingido. Este silêncio, então, seria um prenúncio de mudanças mais radicais, nas quais a escola, acompanhando um processo de mudanças e rupturas sócio-culturais, acabaria, talvez, por romper com as suas circularidades. (Fuks 1991, 169)

Na mesma ocasião, uma experiência de ensino com crianças de primeiras séries, em duas escolas públicas de Porto Alegre foi feita, demonstrando que havia "obstrução do contexto musical e a divergente atribuição dada a ele pelas crianças". A análise dessa situação levou Souza (1992) à conclusão que há importância na música "feita para inculcar nas pessoas a mensagem de uniformidade da indústria cultural", por esta "ser capaz de caracterizar um novo discurso e um fazer musical mais significativo para as crianças" (Souza 1992, 124). Foram feitas algumas reivindicações neste trabalho, sendo um dos

primeiros na educação musical brasileira contemporânea que ressaltam a importância da formação de professores.

Sabe-se da quantidade de problemas a serem tratados quando se fala na formação do professor. São as Universidades que podem assegurar cursos (re-pensados), reciclagens permanentes ou programas de estudos que atinjam todos os segmentos do magistério. Basta que estas instituições de ensino superior estejam 'comprometidas' com a continuidade da formação dos profissionais e com a 'mudança' na educação de I e II graus no Brasil. Ao sistema educacional deve caber, no mínimo, a garantia e agilização de meios plausíveis para que o professor, sem prejuízos pessoais, fortaleça-se em sua atividade educativa. (Souza 1992, 123)

Uma verificação das dissertações de mestrado defendidas em cursos de pós-graduação em música, até 1996, organizada por Ulhôa (1997) e publicada pela ANPPOM, aponta trabalhos de nove programas de pós-graduação em música, sendo que somente dois estudos relacionam-se com a formação do magistério.

A literatura mais significativa de educação musical no Brasil, indiscutivelmente, está registrada nas publicações da ABEM. Esses textos carecem de crescimento quantitativo e de abrangência territorial, visto que suas origens estão concentradas, na maioria, nas regiões Sul e Sudeste. A associação publicou na sua revista nº 4 (1997) um catálogo preliminar, organizado por Oliveira e Souza, de teses e dissertações de educação musical, defendidas até o ano de 1997, em cursos de pós-graduação em música. Pode-se constatar nesta relação o número reduzido de trabalhos dedicados à Educação Básica, e somente uma dissertação referindo-se aos professores das séries iniciais do ensino fundamental.<sup>29</sup> Na revista da ABEM nº 5, Fernandes (2000) aponta a situação do campo da

Gleides Duarte Melo. "A educação musical no currículo da formação para o magistério: um estudo descritivo exploratório". (Dissertação de mestrado, Conservatório Brasileiro de Música, 1989). Rosa Fuks. "Contemporaneidade musical na Escola Normal: coexistência de vários tempos". (Dissertação de mestrado, Conservatório Brasileiro de Música, 1990).

<sup>29</sup> Rosa Fuks. (*Op.cit.* 1990).



educação musical nas dissertações e teses defendidas em cursos de pós-graduação em educação e também, apresenta uma lista desses trabalhos até 1998. Nesta relação apenas três trabalhos dirigem-se para a pedagogia musical na escola de Educação Básica, fazendo parte de um total de 56 dissertações e /ou teses.

Em uma perspectiva histórica, sabe-se que desde sua criação no Brasil (século XIX), as escolas públicas realizam aulas de música. Contudo, não havia, naquela época, cuidados com a escolha do seu professor, porquanto qualquer pessoa que possuísse algum conhecimento específico era considerada apta para ser professor de música destas escolas. (Fuks 1995, 22)

Fuks aponta textos do século XIX que analisam a situação lastimável do ensino musical da época já indicando como uma das causas, o despreparo do magistério. Dessa época até o término da 2ª Guerra Mundial a escola participou de um projeto nacionalista cívico - disciplinador que só começou a ser transformado quando as artes romperam com a tradição e a música recusou-se a continuar servindo aos interesses dominantes somente, passando a integrar o público num processo maior de comunicação. A música popular e a música de vanguarda passaram a se relacionarem e integraram-se mais. Fuks relata, ainda, que essa mudança tem reflexo no ensino musical, pois os professores começaram a interessar-se pela exploração, experimentação sonora e performance, transformando-se em professores-artistas, fazendo uma relação entre magistério e palco e vice-versa (Fuks 1995, 23,24).

Nesse panorama histórico até os anos 60, Fuks observa que a escola pública está relacionada com as modificações sócio-culturais mais amplas e que o dinamismo entre

José Nunes Fernandes. "Análise da didática da música em escolas públicas no município do Rio de Janeiro". (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998). Ieda Camargo de Moura. "Atividades musicais e desempenho do professor atuante em classes de pré-escolarização". (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, 1984). Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres. "Processo de musicalização de adultos: os sentimentos e as motivações". (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995).

posturas velho-novo, professor-artista, leigo-letrado coloca as mesmas coexistentes na tradição da escola que é uma síntese dessas oposições. Discutindo sobre a formação em música Fuks explica que há uma interligação na música entre os aspectos musicais e extra-musicais e questiona:

Como, por exemplo, acompanhar a atuação do professor de música sem um entendimento mais detalhado da sua formação, bem como de todas as influências econômicas, culturais e sociais que nela interferiram? O principal é acentuar que a compreensão dos sucessos e dos insucessos deste fazer musical reside em uma leitura mais ampla do papel que o ensino da música representa no contexto sócio-cultural brasileiro. (Fuks 1994, 162)

Esta consideração também é compreendida para a formação de professores das séries iniciais que trabalham com a música. Dahle, Fantinel e Bellochio (2000) ressaltam esta condição quando relatam a história da educação musical na formação de professores do Instituto de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, da década de sessenta até a de noventa. De uma situação viva da década de sessenta, cujo movimento musical era intenso, a educação musical viu-se desmantelando nas décadas posteriores, para, no final dos anos 90, apresentar um resgate dos conteúdos perdidos, embora com uma ênfase muito distante da técnica pela técnica. Para as autoras, essa decadência está relacionada à própria trajetória do curso de Pedagogia, anteriormente, destinado a moças de classe média que ingressavam no curso normal, ainda com o propósito de formação para subsidiar suas atuações como esposas e mães. Neste sentido a Lei 4024/61 "atendia às expectativas das normalistas, oferecendo-lhes um currículo que lhes possibilitava uma formação voltada para a educação de crianças do ensino primário e também voltada às perspectivas de formação de uma boa mãe e esposa" (Dahlke, Fantinel e Bellochio 2000). De todas as funções assumidas, a predominante nesses anos, nos cursos de formação de professores e

nas escolas foi da música como veículo de controle, "dimensão esta que precisa ser superada", afirmam as autoras.

Com a lei 5692/71, que incluía disciplinas de cunho geral, na tentativa de integração entre elas, transformou-se o curso normal em um curso do ensino médio (então II grau). Este perdeu sua identidade anterior, transformando a identidade do Instituto de Educação, esvaziando "os conteúdos pedagógicos do curso de formação de professores, acabando por não atender nem às expectativas de uma formação geral, nem as expectativas de cunho pedagógico" (Dahlke, Fantinel e Bellochio 2000). A inclusão da disciplina Educação Artística e a exclusão da disciplina Música e Canto Orfeônico, a partir daquela lei, contribuiu fortemente para a perda do espaço da educação musical na escola e, conseqüentemente, no curso de formação de professores.

Os trabalhos de educação musical, anteriormente baseados no ensino tradicional de notação musical, foram substituídos pelo fazer à vontade das aulas de educação artística, cujo professor, sem o conhecimento da Arte propunha atividades para festas, desenhos livres, reforços para a aula de geometria e música predominando como controle dos alunos.

As autoras constataram então, que

as alunas [do curso de Pedagogia] não tendo uma formação musical adequada no decorrer de sua formação, sentindo-se inseguras no momento de desenvolver educação musical em sala de aula acabam reproduzindo os poucos saberes que foram construídos ou, o que é pior, acabam por não trabalhar com esta área do conhecimento no cotidiano de suas atividades. (Dahlke, Fantinel e Bellochio 2000)

As autoras ressaltam, ainda, a importância da qualificação inicial e continuada em música dos professores de séries iniciais do ensino fundamental, para o que é importante "criar a consciência da necessidade de que a formação profissional é uma ação permanente, ativa e reflexiva" (Dahlke, Fantinel e Bellochio 2000).

Bellochio (1999), numa reflexão sobre as diferentes atividades do ensino de música na Universidade Federal de Santa Maria fixa-se em indagações sobre autoridade, competência e vontade dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o trabalho com a música. Estas questões fundam-se na reflexão sobre o papel do pedagogo que assume a total representação mediadora no processo de escolarização inicial de crianças. Por essa razão, a autora entende que esse professor "deve" trabalhar com o ensino de música na escola. Esse posicionamento baseia-se, por outro lado, em questões político-educacionais, de grande importância, tal como a permanência oficial da música na Educação Básica, como parte integrante do currículo, uma decisão que depende das efetivas ações educativas constituídas na escola.

Uma vez que os cursos de Pedagogia contemplem a ampliação dos conhecimentos musicais do seu aluno, de modo ativo e reflexivo, a partir das relações sócio-educacionais, a autora defende que o professor "pode" trabalhar com o ensino de música em suas classes. "Certamente que, como em qualquer profissão, os professores precisam estar em permanente processo de formação profissional" (Bellochio 1999, 7). A questão se o professor "quer" trabalhar com o ensino de música é refletida a partir de duas possibilidades: ou o professor quer, mas não sabe, ou não quer, geralmente, atribuindo sua resposta à falta de dom musical. Para Bellochio, compactuando com Grabauska e Bastos, o conteúdo de Pedagogia não é "o domínio de diversas áreas de conhecimento. Pelo contrário, a Pedagogia tem um conteúdo específico, que é o conhecimento educacional; isto é, a elaboração, organização, execução, avaliação e reflexão do trabalho pedagógico, considerando suas dimensões epistemológica, metodológica e ontológica" (Grabauska e Bastos 2000). Por outro lado, o mito do dom pode advir do engrandecimento dos conteúdos, que "assumem uma dimensão maior do que o processo de construção do

conhecimento" (Bellochio 1999, 10). Nestes casos, afirma a autora, as posturas profissionais são reflexões necessárias no curso de Pedagogia, visando uma formação adequada que faça o cabível trânsito entre conhecimento e o conteúdo cultural.

Tareas (2002) relatando a pesquisa feita sobre um trabalho de formação de professoras de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, em andamento, observa que as mesmas acreditam no potencial da música para vários aspectos do desenvolvimento da criança, sendo que algumas já a utilizam no seu processo de ensino. A autora ressalta a importância da pesquisa para as professoras que

vêm, na mesma, um meio de ampliar seus conhecimentos musicais, adquirir maior autonomia para tornar a música um recurso mais presente em sala de aula, no sentido de estimular e motivar o processo de ensino-aprendizagem, contribuir para uma melhor interação entre os alunos e destes com as professoras, estimular a vivência com a música enquanto bem cultural. (Targas 2002, 376)

Gewehr, Farias e Bellochio (2001) relatam o processo de acompanhamento do trabalho de música de uma professora não especialista com a qual planejaram, problematizaram, observaram suas práticas educacionais, revendo suas ações. As autoras concluem que "apesar das dificuldades enfrentadas por professores unidocentes com relação ao ensino de música, há como atuar e refletir sobre o e no ensino de música nas atividades docentes cotidianas" (Gewehr, Farias e Bellochio 2001, 190).

Uma experiência de ensino de música para professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em Cuiabá, foi relatada por Souza (1994). Visando uma melhor qualificação de professores da rede estadual de educação, o curso teve uma característica de especialização para os docentes com formação em nível de magistério (curso normal), com a duração de um ano. Fizeram parte de sua grade curricular "disciplinas de Fundamentos da Educação, da Arte e da Educação Musical. Canto em Conjunto, Oficinas de coral infantil, de instrumento de

cordas de sopro, de flauta doce, de teclado e de viola de cocho, além de disciplinas teóricas em música e Estudos da Cultura Brasileira" (Souza 1994, 245).

Um projeto semelhante em desenvolvimento é "Música na Escola - um projeto de educação musical para professores alfabetizadores" (Prefeitura do Rio 2000), que é uma iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro contando com o apoio do Conservatório Brasileiro de Música. O projeto consta de pesquisa, confecção de materiais didáticos e realização de oficinas para atender os professores do primeiro segmento do ensino fundamental na área de música.

"Música na Escola" (Kater et al. 1998, Moura et ai. 1998) é também, um projeto de educação musical desenvolvido por professores da Universidade Federal de Minas Gerais com o objetivo de "musicalizar professores de 1º ciclo do ensino fundamental oferecendo-lhes uma formação básica para poderem atuar como agentes musicalizadores em suas respectivas turmas" (Kater et al. 1998, 114). O projeto foi oferecido na região metropolitana de Belo Horizonte, em três níveis de formação regular, tendo formação musical específica, também, para quarenta supervisores que trabalham com turmas de aceleração. Em cada um dos doze conservatórios estaduais houve uma equipe para estender o projeto nas diversas regiões do estado. Os autores apontam como recursos de ação para o projeto um grupo musical e corais de professores. Os "resultados são altamente positivos seja por seu espectro seja pela sua intensidade" (Kater et ai. 1998, 122). Fazem parte de seus três níveis: atividades de memória, de potencialidade expressiva, aspectos didático-pedagógicos da música, planejamentos didáticos aplicados pelos professores em suas salas, além de atividades especiais como oficinas, cursos e seminários.

Estamos conscientes de que as ações concebidas e desenvolvidas no âmbito do projeto *Música na Escola* respondem à uma demanda particular, caracterizada por um vazio de propostas e realizações da rede pública, há várias décadas.

Nesse sentido, uma modificação substantiva desse quadro só poderá ocorrer, a nosso ver, mediante a inclusão do ensino de música, mais especificamente a *Educação Musical*, nos cursos de formação de professores do ensino fundamental. (Kater et al. 1998, 122)

Outra experiência com professores em serviço é a de Souza e Mello (1999) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, em Primavera do Leste. Para as autoras deve haver uma preocupação dos formadores em instrumentalizar o aluno-professor para atuar com a música de forma consciente do seu papel mediador de aprendizagem musical das crianças.

O docente necessita desenvolver a reflexão sobre a matéria e sobre sua relação com o conteúdo, que deve ser diferente de uma prática adquirida em experiências diversificadas do "dia a dia", mas que, também, distancia-se muito da atividade de um professor da escola específica de música. Tendo bem claro os objetivos da escola básica, como instituição de formação geral do cidadão, e da música no seu contexto, como elemento dessa formação, muito do alcance desses objetivos está na maneira como se constitui o conhecimento do professor. ( Souza e Mello 1999, 1, 2)

O conceito do profissional para a educação em arte nas séries iniciais foi um dos pontos discutidos na disciplina descrita pelas autoras que constataram idéias confusas dos alunos-professores, ainda devido à influência da educação artística e suas conseqüências polivalentes.

Aliás, nos PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] pode-se continuar a visualizar essa condição de falta de especialização do professor em arte devido a proposta de atuação e de projetos com caráter interdisciplinar, sem aprofundamento nesta complicada concepção de ações entre disciplinas. Por outro lado, talvez com algum esforço, possamos encontrar algum otimismo, com essas propostas, entendendo que, se atuações e projetos interdisciplinares são sugeridos é porque poderá estar implícita a presença de um professor específico para o ensino de alguma modalidade da arte que deverá trabalhar junto com o professor de classe. (Souza e Mello 1999,3)

As autoras compreendem a condição na qual ainda se mantém a educação artística, mas chamam a atenção para a mudança necessária. Elas destacam que não se deve somente questionar a situação na escola. Mas, os educadores musicais devem lutar pelos desejos de mudanças e pelas utopias. E acrescentam: "Talvez, nós educadores musicais, professores preparadores de professores, devêssemos observar melhor que sentido temos dado às consciências de nossos seguidores, como temos construído nossa área, e que respostas concretas temos oferecido para a mudança na educação brasileira" (Souza e Mello 1999, 7).

Joly (1998a), lamentando que em nosso país a educação musical ainda representa "status" social e que se despreza o potencial educativo da música, reflete sobre a condição geral da música na escola de Educação Básica. A autora, tentando transformar uma situação precária, como afirma, procurando quebrar o preconceito, colocou à disposição dos alunos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos um curso de educação musical, no qual há reflexão e ação sobre a aula de música. Os diferentes aspectos do curso cobrem-se com canto, relaxamento, movimento, som, conjunto instrumental e dança. Para Joly pode-se "afirmar que a educação musical é um elemento importante para vencer essa inadequação do sistema educacional porque, através dela, podemos resgatar o prazer do contato com a arte e a cultura, a alegria da aprendizagem através do jogo e da brincadeira, e desencadear um processo de reflexão baseado em experiências reais e vivenciadas pelo aluno" (Joly 1998a, 160).

Certamente, a autora fundamenta essa afirmação em muitas atividades diferenciadas de educação musical na sua universidade, das quais observou os resultados obtidos num pólo tecnológico como São Carlos. Entre os resultados mais relevantes de seu trabalho está a inserção da música no currículo escolar de muitas escolas particulares. A



autora ressalta a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, quando cada uma das atividades, atendendo uma demanda, "mantém uma relação estreita com a outra com o objetivo maior de colocar a música como elemento formador da personalidade do indivíduo" (Joly 1998b, 281).

Nesta direção Torres e Souza (1999) relatam uma experiência vivida no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquarí, no qual foram privilegiados os conteúdos que as alunas, em maioria, já professoras do ensino fundamental, trabalhavam com as crianças. "A partir das atividades propostas pelos professores é possível identificar as concepções de ensino de música, as abordagens metodológicas adotadas em sala de aula, os conteúdos musicais e não musicais bem como as formas de vivenciar música e o repertório" (Torres e Souza 1999, 6). As autoras acrescentam que "propor uma formação alicerçada na experiência profissional inclui a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico" (Torres e Souza 1999, 3).

Um trabalho que demonstra essa ruptura com a simples constatação da situação de precariedade conceitual e metodológica da aula de música na escola e da lamentação acerca das dificuldades encontradas é a tese de Bellochio (2000a). Esta obra é muito significativa para a reflexão sobre formação musical de professores das séries iniciais do ensino fundamental, configurando-se como um marco para as novas direções a serem tomadas em relação ao ensino de música na escola, principalmente, nos cursos de Pedagogia.

Bellochio defende que o trabalho do professor das séries iniciais do ensino fundamental, o qual ela denomina de unidocente, deve estar contido numa questão colaborativa com o trabalho do professor especialista, transformando-se em meta de

discussões e implementações dos projetos. Uma situação séria a respeito dessa questão, da pela autora é que "tem existido um distanciamento entre a formação do profissional especialista e os profissionais formados nos cursos de Pedagogia. Não existe, na maioria das vezes, um diálogo aberto, crítico e conjunto sobre alguns encaminhamentos, mais sólidos, que poderiam ser realizados entre os dois cursos" (Bellochio 2000a, 120). Esta situação apontada por Bellochio, de certa forma, tem correspondência com a reflexão de Souza sobre a relação licenciatura em música e realidade escolar:

é comum encontrar alunos do Curso de Licenciatura que têm pouco interesse na Pedagogia Musical e ainda menos na prática escolar. Entre os formandos são poucos os que dizem que vão atuar em escolas, com exceção daqueles que já atuam e que talvez por isso mesmo tenham escolhido o curso. (Souza 1997, 15)

Bellochio (2001) e Figueiredo (2001a, 2002), apontam que a Pedagogia é o curso que tem sua identidade na formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sendo portanto, o lugar adequado para a formação musical dos professores para esta faixa da escolarização. Algumas instituições já inseriram a experiência com a música e a reflexão sobre essa prática em seus currículos, mas ainda são poucos os lugares que investem nesse tipo de formação docente, voltada, também, para questões estéticas e expressivas. É necessária a conscientização dos professores sobre o valor do conhecimento em música na educação escolar, e isto só será alcançado através de experiências concretas. Como constatou Figueiredo (2001a) sua pesquisa em todas as universidades e centros universitários de Santa Catarina e outras instituições de ensino superior do Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo, a maioria dos estudantes de Pedagogia, quando interpelados, reconhecem esse valor. No entanto faltam iniciativas dos cursos e dos educadores musicais com investimentos concretos para a formação musical dos professores, os quais o autor denomina de generalistas. Para Figueiredo o trabalho conjunto

entre generalistas e especialistas pode ampliar as ações de ambos, tendo como consequência principal a melhoria das condições da educação musical na escola básica.

Bellochio (2000a) lembra que só se consegue realizar este trabalho partindo da compreensão da problematização das práticas musicais existentes na escola, já internalizadas pelos professores. Com isso, as músicas da escola devem ser ouvidas e observadas. "A recíproca deve ser verdadeira na formação: que a(s) música(s) dos acadêmicos seja(m) ouvida(s) e olhada(s) como ponto de partida para construções do conhecimento mais elaborado, pois efetivamente, são elas que representam a relação concreta da escola e seus agentes constituintes com a música" (Bellochio 2000a, 131). A autora defende a formação com base na docência, unindo teoria e prática educativa, e envolvendo professores atuantes e futuros professores. Ela expõe uma concepção de conhecimento cujos espaços geradores do saber não devem se isolar mas, sobretudo, interligar-se numa dinâmica histórico-social. Bellochio também ressalta que estes trabalhos colaborativos entre universidade e escola devem ser os vetores do processo de construção da educação musical na Educação Básica (Bellochio 2001, 146)

Em outro trabalho, Bellochio (2000b) aponta o panorama da educação musical na escola brasileira como um cenário não muito favorável. Para ela, essa situação se agravará, "por um lado, principalmente pelo fato de não ser clara, ainda, a significação da área junto aos processos que potencializam a escolarização". A maioria dos currículos para formação de professores não oferecem tratamento adequado para a educação musical. Falta espaço físico, materiais e equipamentos, os profissionais, além da insuficiência da área de formá-los. Por isso a autora ressalta a implementação de currículos para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental que abordem o ensino de música, principalmente, aprofundando aprendizados relacionados com a prática educativa.

The music preparation in the Pedagogy courses should emphasize epistemological aspects of music education in order to create thinking teachers, capable of building an appropriate pedagogical practice related to the present time.<sup>31</sup> (Figueiredo 2002, 80)

Em relação à educação musical a distância Shoeman (1999) relata em sua tese uma pesquisa-ação conduzida para desenvolver um *design* de instrução de um programa de educação musical a distância para alunos de pós-graduação. Como a educação musical é uma área em que não se pode dissociar teoria da prática, a autora salienta que a comunicação através de materiais pode conter problemas. Por essa razão, Shoeman pesquisou quais são os princípios de *design* de instrução que orientam o desenvolvimento de um programa de EMUSAD. Um dos problemas apontados por ela no desenvolvimento de sua pesquisa foi a falta de bibliografia específica de educação musical a distância; o *design* foi realizado a partir da educação geral.

Numa situação que parece ser semelhante à do Brasil, Shoeman apresenta a dificuldade de acesso aos meios de comunicação e da informação pelos alunos, de zona rural ou de países vizinhos, disponibilizando somente o vídeo e o áudio cassete como mediadores do conhecimento. Especificamente, no caso da África do Sul, existe o desconhecimento, de muitos alunos, da língua em que foi realizado o programa, a língua oficial, o inglês.

A autora ressalta que a qualidade da educação a distância deve

include first-rate instructors, a smooth delivery system and well organised administrative and instructional support. An appropriate infrastructure should ensure that all these functions exist and work together to enhance the learning process. Course delivery should

"A preparação musical nos cursos de Pedagogia deveria enfatizar aspectos epistemológicos da educação musical de forma a criar professores reflexivos, capazes de construir uma prática pedagógica apropriada, relacionada com a época atual".

carefully weigh learner contexts, such as the multicultural, diversity and equity concepts in education.<sup>32</sup> (Shoeman 1999, 2-62)

Refletindo sobre esses elementos e as teorias de *design* da instrução, Shoeman aplicou um programa de EMUSAD para um BMus Honours<sup>33</sup> e chegou aos princípios que para ela devem ser aplicados na EMUSAD, que são: teórico, de *design*, de motivação e tecnológico. Em sua conclusão a autora mostra a importância da igualdade de oportunidades educacionais para a população de seu país e a liberdade de tempo e lugar para o próprio gerenciamento do estudante, o que implica na reestruturação dos programas e materiais existentes e a conseqüente observação da sua apropriação na EMUSAD. Além de questões específicas de cada princípio, as recomendações da autora incluem:

- Institutions and role models that develop distance education material, especially for Music Education, need to be identified.

This will enable Music Educators to approach them for guidance and assistance when developing a DMEP [Distance Music Education Program].

- Publications and support material for the design of a DMEP should be compiled and made available to other designers and subject specialists.

- A network or discussion group on instructional design for distance Music Education needs to be formed where ideas can be shared and problems solved. The DMEP should be made available on the Internet.

This will maximise the availability of the programme both nationally and internationally.<sup>34</sup> (Shoeman 1999, 6-14 )

<sup>32</sup> "incluir instrutores excelentes, um sistema de distribuição regular e um suporte de ensino e administrativo bem organizados. Uma infra-estrutura apropriada deverá garantir que todas estas funções existam, e, trabalhem juntas para facilitar/permitir o processo de aprendizagem. A distribuição do curso deverá cuidadosamente considerar os contextos dos aprendizes, tais como os conceitos de educação multicultural, diversidade e igualdade".

"Bacharelado em Música com Distinção"

x

- Instituições e modelos de função que desenvolvem material para educação a distância, especialmente para Educação Musical, necessitam ser identificados. Isto facilitará a aproximação dos educadores musicais a eles no que diz respeito à orientação e assistência no momento de desenvolver um programa de EMUSAD.

- Publicações e material de suporte para o *design* de um programa de EMUSAD deverão ser compilados e disponibilizados para outros *designers* e especialistas no assunto.

- E necessária a formação de uma rede ou grupo de discussão sobre *design* de instrução de EMUSAD onde idéias podem ser trocadas e os problemas resolvidos. A EMUSAD deveria ser disponibilizada na Internet. Isto aumentaria ao máximo a disponibilidade do programa tanto em âmbito nacional quanto internacional".

Pela literatura brasileira revisada não tomei conhecimento de sistema a distância no Brasil com interesse para a educação musical de professores. Os únicos trabalhos publicados que entram nessa discussão são o artigo que anuncia o projeto que viria a ser consolidado na presente tese (Souza 1998) e o estudo feito sobre a interatividade e o construtivismo num processo de apreciação musical com professores das series iniciais em Salvador (Souza, 2000b).

Na discussão sobre a educação musical geral na modalidade a distância, Cajazeira (2000), abordando o processo histórico da educação a distância, relata uma pesquisa realizada para identificar cursos possíveis e grupos sociais que estariam interessados em estudar música a distância. Souza (2000a), após a seleção e análise de vídeos educativos e de um questionário aplicado com educadores musicais verificou as propostas possíveis de serem trabalhadas na educação musical com esse meio. A informação foi o aspecto predominante nos programas havendo prioridade de propostas possíveis em apreciação musical. Lima (2002), relata aspectos necessários para produção de um *software* educativo a distância e a implementação de um sistema para este fim estudado através de uma proposta de ensino de flauta doce. Estes trabalhos foram os primeiros na área apontando para um pequeno crescimento de interesses no circuito da pós-graduação brasileira, coadunados com a formação na educação musical a distância.

O curso promovido pela Universidade de Brasília - UNB, segundo Nunes (2001) foi uma grande iniciativa quando esta pretendia ser a Universidade Aberta do Brasil, apresentando trabalhos e materiais, de diversas áreas (inclusive de música), da Open University inglesa traduzidos para a população brasileira. Para o autor o curso não obteve sucesso na época porque seu discurso de substituição da educação presencial pela educação a distância, envolvido numa tentativa de resolver os problemas políticos foi mal

administrado, conduzindo a vários conflitos entre produção e corpo discente. Hoje, a UNB concede outra forma para a educação a distância, mas não se tem notícia de proposta de ensino na área de música.

Apesar de não haver publicações com as devidas discussões é possível encontrar cursos a distância e disciplinas da área de música que são fornecidas integral ou parcialmente na modalidade a distância pela Internet.<sup>35</sup> No entanto, ainda é muito recente essa inserção no Brasil da música no ensino a distância; a educação musical, pela sua característica educativa, não poderá se ausentar das discussões subseqüentes.

### **3. Bases para a educação musical a distância de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

#### **3.1. A prática reflexiva do professor**

O futuro é um elemento muito determinado em um processo de educação. Mesmo trabalhando-se com base no presente ou alicerçando-se em experiência do passado, não há como vivenciar educação sem ter uma projeção de futuro. Este está na essência de todo processo educacional, e como tal, determina a condição para que o mesmo estabeleça-se num *continuum*.

A construção de um caminho para delinear o futuro, apesar de apoiar-se na aprendizagem dos alunos, também, está configurada nas práticas educativas de professores e nas interações sociais que ocorrem na escola. Existem as instâncias estruturais da sociedade, que são decisivas no encaminhamento do processo de educação escolar, mas são as práticas educativas e as interações que podem dar qualidade diferencial trazendo uma certa desestabilização para um processo que parece puramente conservador (Pérez

<sup>35</sup> Como exemplos podem ser citados: mini-curso de contrabaixo e curso de música eletroacústica, que podem ser encontrados respectivamente nos endereços: <http://mvhp.radiohits.ig.com.br/baixo4.hmi> e <http://www.nacs.demac.ufu.br/article.php?sid=3&mode=thread&order=0> acessados em 10/11/2002.

Gómez, 2000), propondo no conflito, algum tipo de mudança. Para Pérez Gómez o "processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar" (2000, 19). O autor enfatiza que esta tem como característica a função reprodutora do processo de socialização, mas vai muito além disso, porque provoca o desenvolvimento individual, através do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história. Essa característica é que promove a transformação, pois traz a quebra dos padrões conformistas, exigindo da escola "e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organiza" (Pérez Gómez 2000, 22).

Mas esta transformação que rompe com a conservação precisa ser pensada, ser definida, pois dificilmente, organiza-se naturalmente;

não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de idéias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante a vivência de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer. (Pérez Gómez, 2000, 26)

Assim, observando o potencial da escola, a idéia de futuro e os caminhos possíveis para delineá-lo cheguei a um ponto que sintetizou o modo de conceber a prática educativa no programa de EMUSAD e que é o foco desse trabalho - as práticas reflexivas dos professores.



As bases de uma educação escolar devem ser o questionamento e a reflexão. A partir delas a atenção é determinada, a informação é elaborada, a consciência é ativada, a motivação tende a aumentar e há um despertar para o objeto de formação. A reflexão acontece em diferentes níveis de consciência de quem a realiza, mas certamente, há sempre um certo pensar sobre uma ação praticada. Toda ação enraíza-se numa intenção para poder ser realizada, portanto, é através da intenção que a prática inicia o seu processo de tornar-se reflexiva.

Da mesma maneira, refletir também se constitui em uma ação - que faz vir à tona questões e teorias sobre alguma coisa ou sensação, algum sentimento, algum tema que pensamos e construímos em nossa realidade. Tal como afirma Veiga-Neto,

teorizar é também uma forma de prática. . . . De qualquer maneira, é surpreendente que muitos continuem insistindo em perguntar só pela 'prática concreta', pela realidade do nosso dia-a-dia nas escolas, como se fosse possível compreendermos alguma coisa - seja do mundo físico, seja do mundo social - sem termos, conscientemente ou não, uma teoria por trás da observação e que nos leva a ver e entender dessa ou daquela maneira o mundo. (Veiga-Neto, 1998)

Ação e reflexão na prática do professor são duas partes do mesmo processo, mesmo que nele a incerteza e a tensão sejam as balizadoras. Toda prática educativa tem como condição básica ser reflexiva porque é saindo da prática, indo para a reflexão e voltando para a prática que o professor fortalece a sua ação, renova sua competência e ganha mais segurança. Perrenoud (2002) entende que a reflexão na prática educativa não é igual a prática comum de refletir; a prática reflexiva do professor depende de um treinamento, além de precisar ser um hábito deliberado. O autor defende que numa situação de formação inicial, quando não se pode ter a pretensão de oferecer todo o leque de conhecimentos necessários para o domínio de saberes do professor, quando não se pode acompanhar a

- do professor, quando não existe uma prática reflexiva experiente, a prática reflexiva sobre a ação educativa é a melhor forma de ajudar o profissional a "aprender a aprender".

Mas Perrenoud assinala: "ao contrário do que podemos imaginar, uma prática reflexiva não se limita à ação, ela também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes" (Perrenoud 2002, 55). Por isso a prática reflexiva não é garantia de transformações efetivas nas ações das pessoas, podendo ser substantiva, tanto quanto modesta ou inexistente.

Uma prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Se ela não existir, a experiência decepcionante de um ativismo ineficaz resultará, outra vez, na inércia. Nesse sentido, podemos perceber que:

- uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios,
  - o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho;
  - a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas.
- (Perrenoud 2002, 57)

A prática reflexiva do professor é um conceito que tem se expandido no Brasil, sendo que ao mesmo tempo que reúne adeptos, acumula críticas. Partindo do princípio que todo ser humano é capaz de refletir, sendo, portanto, a reflexão um atributo da espécie, Pimenta (2002) esclarece a diferença entre o uso da reflexão como atributo dos professores e o movimento que foi denominado de professor reflexivo. A autora explica que a orientação da reflexão na formação profissional vem de vários teóricos, sobretudo de Dewey, mas ficou conhecida com Donald Schön, na década de oitenta. Valorizando a experiência e a reflexão na/sobre a experiência, Schön propõe que a formação dos profissionais não se fixe na apresentação da ciência, passando para a sua aplicação, para, depois, haver a prática. Para Schön deve existir durante todo o processo uma "valorização a prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite

responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição" (Pimenta, 2002, 19, 20).

O conhecimento que se origina na ação "é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. E mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito" (Pimenta 2002, 19). Frente às situações inesperadas um profissional recorre ao que Schön denominou de reflexão-na-ação, encontrando novas soluções para dar continuidade ao processo. Com o tempo o profissional vai colecionando situações semelhantes, e, com isso, construindo um repertório de conhecimentos práticos, os quais, não dão conta de todas as questões, fazendo com que ele recorra a um tipo de reflexão sobre a reflexão-na-ação que visa buscar explicações, compreensões, um aprofundamento investigativo sobre o tema. "Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática" (Pimenta 2002, 20).

O impacto das idéias de Schön foi muito grande, levando ao questionamento da perspectiva técnica e ampliando as questões para a formação de professores.

Se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta. Consideraremos que os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras que podem explicitar - não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, como acima, mas também por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas. (Schön 2000, 41)

Foi com este entendimento que surgiu o conceito de professor reflexivo, assim como a concepção de uma formação contínua na escola, articulada com a instância formadora, que

e um mero treinamento ou capacitação, ultrapassando "a compreensão que se tinha de educação permanente" (Pimenta 2002, 22).

Na compreensão de Pimenta o conceito de professor reflexivo vem ocorrendo como estivesse num "mercado" com inúmeras propostas de "treinamento para que o professor torne-se reflexivo" (2002, 23), o que traz uma contradição, além do esvaziamento do sentido do termo, que por si só já representa um atributo do ser - professor, portanto, reflexivo. Zeichner (2000) também afirma que o conceito de professor reflexivo tem sido usado em muitos programas nos Estados Unidos e em outros países e, que, na maioria das vezes tem sido tratado de forma mecânica. Há até pacotes com fitas de vídeo e livros que reduzem o ensino reflexivo para a educação de professores a um conceito meramente técnico. Por isso, ele alerta que deve-se tomar cuidado com a linguagem usada. Ensino reflexivo para o autor significa muitas coisas diferentes para pessoas diferentes e nem sempre é bom. "Você pode ser mais reflexivo e prejudicar mais as crianças. A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo" (Zeichner 2000, 12).

Geraldi, Messias e Guerra (1998) esclarecem que, para Zeichner, além dos saberes que cada um acumula ao longo do tempo sobre a ação, também há o saber criado cotidianamente, quando se pensa sobre o ensino. Para aquele autor,

As estratégias que usamos nas salas de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. Professores e professoras estão sempre a teorizar, à medida que estão confrontando-se com os vários problemas pedagógicos, por exemplo, diferença entre as suas expectativas e os resultados. (Geraldi, Messias e Guerra 1998, 248)

As autoras (1998, 252) ressaltam as cinco características-chaves do professor reflexivo, segundo a visão de Zeichner e Liston apontando que o professor reflexivo examina e tenta resolver problemas em sua prática, está alerta para todas as questões

referentes ao ensino, está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina, toma parte ativa no desenvolvimento e na mudança curricular assumindo-se responsável por seu desenvolvimento profissional e trabalha em grupo para fortalecer o seu trabalho. Sobre esta última característica, Matos ressalta que os seres humanos "precisam uns dos outros, e, para sua fortuna ou desventura, serão sempre e para sempre indivíduos em grupo (sociedade)" (Matos 1998, 285).

Para Libâneo (2002) a reflexividade pode ser vista através de três significados distintos que podem ser assumidos no trabalho do professor com diferentes entendimentos. Reflexividade pode ser entendida como: (1) introspecção - o ato de pensar sobre si mesmo, sobre os próprios pensamentos e ações. "Este é o sentido de uma reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior" (Libâneo 2002, 56). (2) avaliação de algo - é um sistema de significados formados no decurso da experiência que define a forma de agir no futuro. "Sendo assim, o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito e sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer". (3) campo dialético - é a reflexão que capta a realidade em movimento constante dando-lhe sentido. "A realidade, assim, é uma construção teórico-prática. . . . Mas esse conhecimento precisa ser crítico, implicando uma auto-reflexão sobre si próprio, seus compromissos e seus limites" (Libâneo 2002, 57).

Com todas essas considerações é possível desvelar a possibilidade de construção de um projeto pedagógico considerando a reflexão como modelo de organização do pensamento, tentando aproximar o professor de sua prática, de suas concepções e de outras possibilidades de ações em música nos anos iniciais do ensino fundamental levando-o à uma crítica refletida, sem banalizar o conceito de prática reflexiva. Com isso, tomando os

devidos cuidados para não assumir a reprodução técnica repudiada por Zeichner e Pimenta é possível chegar mais perto do sujeito e de seus saberes. E como informa Valadares:

Para Zeichner (1998) um grande passo é, ao tratar os professores como sujeitos, reconhecer que estes não estão buscando respostas fáceis ou receitas prontas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e fazem. (Valadares 2002, 198)

Assim, a prática reflexiva foi tomada neste trabalho como fundamento para chegar a desencadear uma outra forma de entender a educação musical e a formação de professores. Quem sabe, depois, ela possa transformar-se no que Perrenoud (2002) denomina de "paradigma reflexivo"<sup>36</sup> e ser voltada para a educação musical de professores.

A reflexão sendo o princípio que orienta o programa de EMUSAD é também o que reflete os elementos orientadores do método de trabalho do programa. Este propôs-se a criar as possibilidades para que o conhecimento musical dos professores nas séries iniciais do ensino fundamental fosse construído, não puramente transmitido, e, por isso, careceu de elementos orientadores que fossem coerentes com a prática da reflexão e com a proposta de educação a distância possível de ser realizada.

Observando os aspectos mais abordados pelos autores da educação a distância, tais como, Litwin (2001), Peters (2001), Preti (2000), Belloni (2002), Moore (2002), Nunes (2001), Aparici (1999a), Sherry (1999), entre outros, verifiquei que os elementos que permeiam a maioria das propostas pedagógicas na área e que cumprem a coerência requerida pelo programa de EMUSAD, acima referida, são: a autonomia, a motivação, a colaboração e a diversidade.

Um paradigma para Perrenoud é uma visão da prática que enuncia as dimensões essenciais da ação educativa. (2002, 133).

### **3.2. A autonomia**

Autonomia é a capacidade que uma pessoa adquire de considerar por si própria pensamentos, decisões e formas de agir de qualquer natureza. Como ressalta Freire (1997) a autonomia tem que ser pensada com a referência na característica inconclusa do ser humano. Para o autor é tendo consciência de si e do mundo, no sentido de não estar concluído que o ser consciente continua sua história num movimento de busca. E da coerência na relação de ser inacabado, tendo consciência disso, com o movimento de busca constante que o ser humano desenvolve capacidades para gerar por si próprio a sua educabilidade. "Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. . . . exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos" (Freire 1997, 65).

Essa capacidade não se faz necessária somente aos professores, mas a todas as pessoas da sociedade contemporânea, cujas características, fazem cada vez mais exigências de trabalhadores mais informados e mais autônomos (Belloni 2002). Esta autora esclarece que, embora a educação a distância seja muito valorizada por permitir ao aluno ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, ela não tem correspondido com resultados a este ideal. Os alunos se mostram passivos e eficazes em realizar pacotes de estudos, num modelo diretivo, demonstrando o fenômeno numa outra dimensão do aluno que estuda sem freqüentar aulas sistematicamente.

"O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de auto-gestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades abertas ou convencionais" (Belloni, 2002). Para que o estudante seja autônomo Belloni entende que o enfoque deve ser voltado para a

formação ao longo da vida, além de basear-se no diálogo e na pesquisa, o que implica "em uma filosofia de educação que seja centrada no estudante e reconheça sua autonomia" (Belloni, 2002).

Michel Moore (2002), também, considera que é preciso que os professores ajudem os alunos a adquirir habilidade da autonomia porque ainda, "uma minoria dos adultos consegue agir como alunos inteiramente autônomos". Para Litwin (2001), este fluxo de adultos ligados à educação a distância está relacionado com a ênfase dada aos estudos autônomos. Mas a autora ressalta que houve confusão no entendimento deste processo porque autonomia não é autodidatismo, com o que foi confundida. Autodidata, para Litwin, é o estudante "que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo. ... Os programas de educação a distância contêm uma clara proposta didática, talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais" (Litwin 2001, 14).

Peters (2001) chama a atenção que o termo autônomo tem vários sentidos e que supera o de estudo autodirigido. Ele é usado no sentido filosófico e pedagógico, muito mais abrangente e profundo, do que uma mera particularidade de organização de um curso e tem relação com a metacognição. Mas para o autor o "estudo autônomo de modo nenhum se trata de uma construção individual e isolada, não-conciliável com as formas tradicionais do ensino acadêmico" (Peters 2001, 103). Ele não pode ser assumido somente pela condição de decisão quanto ao tempo, intensidade, ordem e ritmo de estudo, devendo a independência ser ampliada para outros campos da didática, tais como as decisões curriculares (Peters 2001,156, 157).

A autonomia neste trabalho é tomada por dois sentidos básicos. Por um lado, o de uma educação musical que deve ser orientada pelo respeito. Respeito à maneira de ser do



estudante (o professor das séries iniciais), aos seus costumes e gostos musicais, aos seus questionamentos e dúvidas - por mais que pareçam inoportunos - respeito à condição social, às suas crenças e, principalmente ao fato de, como ser humano, ter a sua identidade e sua história preservadas. Refere-se também, à liberdade dada ao professor na EMUSAD para escolher os espaços e os tempos para seus estudos. O professor deve ter um tempo total para estudar podendo administrar suas unidades de estudo de forma como quiser ou necessitar. O espaço aqui, além de referir-se à distância física que separa o professor do aluno e permite não haver deslocamentos, reporta-se ao sistema que dá liberdade, e, portanto, espaço, para que o estudo seja administrado conforme o seu desejo. Neste caminho, não há linearidade no conteúdo, porque a seqüência nos estudos para todos não é a mesma e não predominam atividades que tendam a convergir os resultados do grupo para uma única resposta. Com isso, uma mesma proposta pode gerar muitos caminhos diferentes e muitas formas de busca e de aprendizagem, fato que enriquece uma abordagem que pressupõe ampliação e criação de conhecimentos.

Autonomia, autoformação, auto-aprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, auto-regulação, autopoiesis, etc. terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento. (Preli 2000, 129)

### **3.3. A colaboração**

As ciências e a pedagogia têm mostrado que, embora as reflexões, as relações, as apreensões e discernimentos sejam individuais é na troca com outras pessoas e com o ambiente que a aprendizagem é efetivada (*e.g.*, Vygotsky 1993, 1984, Bruner 2001). É por dar importância aos grupos de aprendizagem que os processos educativos escolares na

atualidade têm, cada vez mais, requisitado a cooperação entre seus membros para fortalecer a idéia de construção em comunidade.

Rovai (2002) citando Bruffe, Dede e Welman afirma que

Research provides evidence that strong feelings of community may not only increase persistence in courses, but may also increase the flow of information among all learners, availability of support, commitment to group goals, cooperation among members, and satisfaction with group efforts.<sup>37</sup> (Rovai 2002, 3)

Para o autor, as dimensões que completam o sentido de comunidade são espírito, confiança, interação e aprendizagem. Estas dimensões envolvem os sentimentos de coesão, de fraternidade, de disposição para a confiança mútua, para se expor e aceitar o outro, criticar e receber críticas, tendo objetivos e expectativas em comum transformando todos os contatos numa aprendizagem participativa (Rovai 2002, 4,5,6).

Para Sherry (1999) o sucesso da educação a distância está no envolvimento entre professor e estudantes, entre estudantes e o meio de aprendizagem e entre os próprios estudantes. Por isso, a educação a distância não deve ser uma forma isolada de ensino com uma forma individual independente de estudo. Ela deve garantir a comunicação para alcançar o que a autora chamou de autentica experiência de aprendizagem.

A necessidade de compreensão por parte do professor orientador do "complexo sistema de comunicação que se estabelece na sala de aula, responsável imediato dos significados que se criam, se transmitem e transformam nas trocas educativas" (Pérez Gómez 2000c, 91) é um desafio didático. Aqui o autor refere-se à uma situação de presença, mas certamente, que na educação a distância, este processo também se constitui em desafio. Este não está relacionado tanto com os meios quanto com o processo de ensino

<sup>37</sup> "Pesquisas fornecem evidencias que sentimentos sólidos de comunidade não podem somente aumentar a persistência nos cursos, mas podem, também, aumentar o fluxo de informação entre todos os aprendizes, a disponibilidade de auxílio, comprometimento com as finalidades do grupo, cooperação entre os membros e satisfação com os esforços do grupo".

e com a concepção de educação que lhe dá base. Esta afirmação, de certa forma, contraria as assertivas de autores como Sherry (1999), Bolzan (1999) Campbell (1999) e Aparici (1999b), entre outros, que defendem que a forma de ensinar está relacionada à tecnologia colocada a serviço da educação. Aparici ressalta: "La educación a distancia no es interactiva excepto que utilice modalidades de comunicación on line" e lembra que a interatividade "implica una participación activa de todos los participantes com uma máquina, e a interacción sería el proceso que se da entre grupos humanos" (Aparici 1999b).

Certamente, os contatos humanos tornaram-se facilitados com a Internet, muito mais próximos em relação ao tempo, se não imediatos, fatos que mudaram as relações e as formas de pensar das pessoas. Também as formas de buscar o conhecimento se ampliaram e as inúmeras possibilidades de ação e de produção trouxeram mudanças básicas para a aprendizagem. Há no entanto uma confusão entre proposta deliberada de ensino e situações naturais de educação. As novas tecnologias ou qualquer outro meio podem participar de qualquer uma das duas situações e favorecer uma maior ou uma menor interação entre as pessoas dependendo da estrutura educacional em que foram concebidos.

Moore (2002) afirma que na educação a distância existe uma interação entre alunos e professores mediados por determinado(s) meio(s), reconhecendo que o diálogo é desenvolvido "quando alguém ensina e os demais reagem"; o diálogo para esse autor constitui-se de "uma interação ou uma série de interações que outras interações podem não ter". Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo, cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Foi a partir das características do diálogo, da

<sup>38</sup> "A educação a distancia não é interativa a não ser quando utilize modalidades de comunicação *on-line*".

<sup>39</sup> "Implica em uma participação ativa de todos os participantes com uma máquina e a interação seria o processo que se dá entre grupos humanos".

autonomia do aluno e da estrutura do programa que Moore elaborou uma teoria que denominou de Teoria da Distância Transacional. O autor, no entanto, não cita o sentido de comunidade entre os estudantes estabelecida na educação a distância.

"É importante ressaltar que o programa [de educação a distância], sendo oferecido para um grupo determinado e específico, certamente, terá as relações entre os sujeitos incluindo interações, inclusive sobre o 'curso' em comum que devem estar a dedicar-se" (Souza 2000 b, 72). Por isso na EMUSAD a colaboração entre pares é de grande valor. Por não haver os contatos ordinários, que na educação presencial acontecem regularmente, há uma busca maior de trocas de idéias e de valores entre os alunos de um grupo determinado criando um envolvimento muito grande entre eles, trazendo aprendizagem, e, além disso, fortalecendo a motivação.

O professor não transmite o conhecimento. Ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas. Os alunos têm aí configurado um espaço de diálogo, participação e aprendizagem. O professor não distribui o conhecimento. Ele disponibiliza elos probabilísticos e móveis que pressupõem o trabalho de finalização dos alunos ou campos de possibilidades que motivam as intervenções dos alunos. Estes constroem o conhecimento na confrontação coletiva livre e plural. (Silva 2000a, 193)

Os grupos que se formam para o estudo começam a identificar-se, a criar laços, a verificar as identidades, a compartilharem valores, interesses e empatias, criando com isso, num princípio de colaboração, verdadeiras comunidades voltadas para a educação musical. Nelas a aprendizagem se potencializa devido a expressão livre e plural do coletivo afinada com as relações humanas e com a expressividade musical.

### **3.4. A motivação**

"A motivação começou a ser vista como um centro de interesse do ato pedagógico desde que as novas concepções de educação desmistificaram a idéia de que a aprendizagem não é resultado de simples memorização e repetição" (Bolzan 1999, cap2). A partir do momento que se considera a aprendizagem do aluno como o foco de referencia para o ensino, a capacidade de manter o seu interesse precisa ser colocada como ponto importante para que a aprendizagem seja facilitada.

Na Educação a Distância, as fontes de incentivo devem ser uma constante, onde pressupõe-se o uso de mídia e estando os alunos e professores distantes uns dos outros. As interações são possíveis, não somente porque elas permitem o acesso ao aluno para receber a informação, mas também porque proporcionam a participação nas demais interações. A motivação pode então estar nas perspectivas do modelo proposto por Hoffman e Mackin (1996), onde consideram quatro tipos de interações na educação a distância: aluno/interface; aluno/conteúdo; aluno/professor, aluno/aluno. (Bolzan 1999, cap2)

A autora explica que na interação aluno/conteúdo este último deve ser capaz de prender a atenção, além de estimular a percepção e a cognição do aluno. Na interação aluno/professor, este deve ser capaz de despertar e manter o interesse pelo objeto de estudo. Nas interações aluno/aluno a construção do conhecimento é incentivada e deve ser efetivada.

Através das interações possíveis, com um processo de colaboração entre as pessoas envolvidas no trabalho é que a motivação individual e em grupo crescem. A situação contrária também pode acontecer. Os desafios costumam ser positivos, se os indivíduos ou a comunidade optarem por enfrentá-los. Mas, isso depende da "personalidade" da comunidade ou do indivíduo, assim como o nível de dificuldade do desafio, que por vezes, pode estar além de suas capacidades.

O trabalho deve ser motivador porque o enfrentamento aos conhecimentos consagrados pelo hábito provoca o desafio, incitando a rebeldia. Esta não corresponde a algum problema porque naturalmente, é autêntica diante da quebra de valores já estabelecidos. "O grande problema está em como amorosamente dar sentido produtivo, dar sentido criador ao ato rebelde, e de não acabar com a rebeldia" (Freire 2001, 250). Tal como afirma este autor, referindo-se aos adolescentes, e que aqui transponho para os professores, na rebeldia, no desafio é que os sonhos são avivados e formados. E se no processo educativo os sonhos não forem motivados, se não encontrarem espaço para desenvolvimento, a escola não faz sentido.

O caminho, obviamente, não é fatal e, portanto, como os outros elementos orientadores do método de trabalho do programa de EMUSAD está sujeito, entre outros fatores, à recepção dos professores. Mesmo assim, a exemplo de Paulo Freire e tomando as suas palavras, penso que

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas preocupado [a] com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. (Freire 1997, 80)

### **3.5. A diversidade**

"A ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética" (Corazza 1997, 121). Esta afirmativa inspira o movimento bidirecional entre intervenção e ética. As duas expressões relacionadas sugerem troca ou produção de novos significados, pois ao inserir-se como parte de um processo educacional, toma-se a iniciativa de influenciá-lo. Por outro lado o caráter ético da ação pedagógica, que desenvolve juízos e apreciações sobre ela traz a possibilidade de escolha e definição da ação de influenciar e, portanto, de atribuir limites

para a intervenção. Tal como é esclarecido por Freire sobre a questão de respeito às diferenças, interferindo na realidade,

O intelectual interfere, o intelectual não se omite. A postura democrática difere da postura autoritária apenas porque a intervenção democrática envolve o outro também como sujeito da própria intervenção. Para mim, o que se coloca nesse aspecto não é o que alguns educadores e educadoras brasileiras dos anos 70 afirmavam - e espero que tenham revisto isso: que eu propunha uma espécie de volta paciente em torno do senso comum. Eu nunca disse isso. Sempre usei o verbo *partir*, que não implica *fixar-se*. Disse que o ponto de partida da prática educativa está, entre outras coisas, no senso comum, mas enquanto ponto de partida, e não ponto de chegada ou ponto de "ficada". . . . é preciso que o educando se assuma ingenuamente para, assumindo-se ingenuamente, ultrapassar a ingenuidade e alcançar maior rigorosidade. (Freire 2001, 233)

Escolher uma forma de influenciar num processo pedagógico, no paradigma reflexivo não se constitui numa atitude coerente com a imposição. Ao contrário, o respeito, para com o outro, com seus valores, suas práticas e sua música, assim como à liberdade de expressão, legitimam uma prática que busca influir na produção de significados, de poder e de identidades (Corazza 1997, 121).

A diversidade cultural, nessa prática, apresenta-se como uma questão importante para a EMUSAD numa sociedade multicultural, ainda que o grupo seja formado por pessoas com relativamente poucas diferenças. No sistema a distância a semelhança torna-se muito difícil, porque religiões diferentes, regionalismos geográficos, lingüísticos ou de costumes, podem se manifestar com intensidade. Nesta prática, a diversidade deve ser vista também, como diferentes possibilidades de usar os meios, assim como, de fazer e de obter resultados. Por isso é importante saber que

la meta de la educación musical no es transmitir una selección limitada de valores sino romper con 'los mundos restringidos de la realidad definida culturalmente' y promover 'la crítica imaginativa', dejando afuera los procedimientos y criterios. Existe una razón de peso para referir a los estudiantes experiencias acerca

de otras culturas, o incluso acerca de la propia. Deberíamos iniciarlos en un discurso pleno de significado. Claro que no se puede esperar que los maestros se transformen en expertos en todas las músicas del mundo, pero deberíamos sensibilizarnos respecto de éstas y tratar de ser razonablemente expertos en, al menos, una. La sensibilidad musical surge de una atención receptiva unida a una comprensión de la universalidad de la práctica musical y el reconocimiento de las variaciones culturales surgen de un tema humano común, mejor interpretado como un verbo, un impulso 'hacia la música'.<sup>40</sup> (Swanwick 1997, 153)

#### **4. Bases para um programa de educação musical para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

A proposta de EMUSAD foi planejada para ser implementada dentro de outra iniciativa, já instituída. Essa decisão não gerou muitos problemas, visto que o projeto pedagógico maior, do CLEB, e a proposta de EMUSAD, que orientou minhas atitudes pedagógicas, não pareceram contrastantes ou contraditórios. Como já aponte, anteriormente, o CLEB prioriza uma dimensão epistemológica que fundamenta as áreas relacionadas à educação das crianças das séries iniciais e que deve sustentar as escolhas teórico-metodológicas dos professores e uma dimensão profissionalizante, que trata diretamente da prática pedagógica dos professores nessas áreas. É importante lembrar que o direcionamento metodológico do curso tem um perfil baseado na historicidade, na construção e na diversidade e que as abordagens e discussões ligadas às diferentes áreas são trabalhadas nas atividades desenvolvidas pelos acadêmicos (professores), no interior de

"A meta final da educação musical não é transmitir uma seleção limitada de valores se não romper com 'os mundos restritos da realidade definida culturalmente' e promover 'a crítica imaginativa', deixando fora os procedimentos e critérios. Existe uma razão de peso para dirigir aos estudantes experiências sobre outras culturas, ou inclusive sobre a sua própria. Deveríamos iniciá-los em um discurso pleno de significado. Claro que não se pode esperar que os professores se transformem em especialistas em todas as músicas do mundo, porém, deveríamos sensibilizar-nos sobre estas e tratar de ser razoavelmente entendidos em, ao menos, uma. A sensibilidade musical surge de uma atenção receptiva unida a uma compreensão da universalidade da prática musical e o reconhecimento das variações culturais surge de um tema humano comum, melhor interpretado como um verbo, um impulso 'em direção à música'".



cada área. Nesta parte da tese, então, esclareço as dimensões que sustentam o conhecimento musical do professor no programa de EMUSAD.

Quando um professor escolhe os procedimentos, segue certas direções, e não outras, é porque tomou uma decisão, fez opções. Neste caso o professor fez uma previsão dos acontecimentos que deveriam fazer parte de sua proposta de ensino, do nível de realização possível, dos procedimentos cabíveis de serem adotados, dos recursos necessários, da forma de avaliação mais adequada. Todos esses elementos, embora sejam tratados separadamente pelos professores, possuem um fio condutor que é o método de ensino, o caminho a ser percorrido e a maneira de agir na ação didática<sup>41</sup>, também chamado por muitos de metodologia de ensino.

Um primeiro passo para definir esse caminho na educação musical seria a compreensão de para quem e por que seria destinado o ensino. Conhecer a população dos alunos, entender suas experiências na cultura, suas capacidades cognitivas e físicas, tentar observar suas reações afetivas e localizar suas metas pode fazer com que o professor esteja mais próximo do aluno, podendo visualizar com clareza e justificação seus planos de ação didática. No caso dos professores que já atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, esse ponto pode ser visto com mais tranquilidade porque eles, com suas experiências profissionais, incluindo as muitas horas de contato diário com as crianças no ensino de diferentes áreas, já possuem um conhecimento dos alunos. Talvez, o que os professores não tenham observado nas crianças sejam mesmo as suas capacidades para o fazer musical, assim como não devem ter refletido sobre elas.

Para qualquer professor é bastante complexa a ação de definir o que deve ser ensinado em música, diante do imenso leque de opções existentes. Por outro lado, os

<sup>41</sup> Segundo Franco (1997, 35) "A ação didática constitui um conjunto de atividades destinadas a dirigir e orientar o processo de aprendizagem".

arâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Brasil 1997a) fazem sugestões de conteúdos que embora não devam ser tratados como uma bula, são referenciais construídos para orientar a escolha docente. Nesta situação surge a questão, se um professor dos anos iniciais do ensino fundamental saberia discernir a importância e o alcance de cada conteúdo sugerido nos PCN relacionando com a realidade de seus alunos.

Acredito que, nas condições encontradas no sistema educacional, hoje, com a maioria dos professores atuando em todas as áreas sem ter experienciado a música de forma sistemática no seu curso de formação pedagógica, a resposta não seria satisfatória. Isso porque os conteúdos apontados nos PCN refletem uma visão ampla de música, porém complicada de ser colocada em prática diante de tais condições. Tal como aponta Penna, "para que possam ser efetivamente trabalhados, conteúdos amplos e complexos como esses [conteúdos apontados nos PCN] exigem uma presença constante do ensino de música na vida escolar do aluno" (Penna 2001, 126). A situação se exacerba com a falta de presença efetiva do ensino de música nas escolas e de sua continuidade, nas instituições onde ele possa estar, normalmente, na lista de ofertas curriculares.

Nessa medida, a escolha e a realização dos procedimentos mais adequados para alcançar um determinado objetivo - a escolha e a definição de como fazer a ação didática musical - também seriam prejudicados. Existe o aspecto específico da formação musical que embora possa não centralizar todas as questões relacionadas com os procedimentos de ensino, tem um papel importante nas competências e por consequência, nas ações dos professores. Se estes não se ocupam de compreender a música e as principais questões pedagógicas específicas relacionadas com o ato de compor, executar e ouvir música, não podem tomar em consideração a importância de uma orientação adequada para o fazer musical escolar.

Talvez os professores não conseguissem conseqüências tão desastrosas para suas ações devido à intimidade que eles têm com o ato de ensinar, com os procedimentos adequados às maneiras de ser e de aprender dos alunos, com o manejo de sala de aula, com o enfrentamento para as questões extraclasse e sociais. Nesses aspectos, um professor já atuante tem muito mais condições de proceder do que um futuro professor, ainda inexperiente. O professor, acima de tudo, sabe orientar suas ações junto com as crianças e, com isso, aprende a relacionar aspectos do conhecimento em sua prática para alicerçar as experiências de ensino desejadas.

Resta saber que aspectos do conhecimento musical seriam relacionados pelo professor, já que ele não teve uma formação orientada para essa área e possui um conhecimento musical sustentado pelos saberes diversificados, provavelmente, adquiridos de maneira espontânea e construídos dentro da dinâmica do senso comum. Este questionamento traz para a presente reflexão elementos abrangentes da ação didática e por conseqüência, para a formação do professor. As questões relacionadas à concepção de música, com o fazer em música, com a compreensão em música e com a didática para o ensino de música são elementos básicos para a formação do professor porque eles abrangem as áreas envolvidas com o conhecimento específico de música e com a prática de ensino de música, ao mesmo tempo em que as localizam no complexo processo de interação social de onde vem a aquisição de conhecimentos, assim como, o preparo para atuar na instituição escolar.

#### ***4.1. Concepção de música***

Ao compreender a especialização como a condição sem a qual a ciência não pode avançar, pode-se avaliar mais adequadamente a diferença entre o saber científico e o saber escolar. Enquanto o primeiro se fragmenta em subunidades, o saber escolar busca justamente o contrário: a construção articulada dos

dados do mundo a fim de torná-los um todo coerente, compreensível para as crianças e os jovens. (Valdemarin, 2000)

Considerando que a escola não é um lugar de efetivação de somente um tipo de conhecimento, os quatro elementos da ação didática em música, anteriormente citados, por sua abrangência, podem oferecer a referência para a construção de conhecimentos necessária a uma formação inicial em música de professores.

Valdemarin ressalta que os alunos devem somente sentir as influências das diferenciações e especializações para que compreendam as muitas facetas do mundo, mas não devem sofrer com a falta de articulação do conhecimento. A primeira questão a ser ressaltada no "mar" de diferenciações existentes relacionadas à música deve ser a concepção do professor. Além, de ser bombardeada pela predominância da música de sucesso veiculada pela mídia, a sociedade brasileira convive com uma diversidade muito grande de músicas e está, cada vez mais, em contato com uma variedade incalculável de manifestações musicais que refletem o multiculturalismo da humanidade.

Por isso o professor precisa expandir suas concepções para que possa também, modificar sua compreensão dos acontecimentos sonoros. A construção de idéias amplas que forneçam uma concepção de música coadunada com uma atualidade marcada pelas diferenças e mudanças é imprescindível na formação de educadores. Como argumenta Elliot (1997), somente entrando em contato com músicas diferentes daquelas da própria cultura é que se confronta com problemas e se cria a consciência que as crenças não podem ser universais. Esse autor também ressalta que

Quienes hacen música no inventan los materiales musicales cada vez que componen, improvisan, o ejecutan. Por el contrario, quienes hacen música la producen, invariablemente, a partir de un conjunto especial de materiales (alturas, timbres, duraciones, e

intensidades) que han sido pre-organizadas en relación a sistemas establecidos de altura, ritmo, timbre, etc.<sup>4</sup> (Elliot 1997, 17)

Os materiais e as organizações sonoras sempre estão relacionados às culturas musicais, mas também podem orientar as idéias, os sentimentos, os julgamentos e as percepções de quem ouve num estado de contemplação. Com isso, pode-se entender por que há diferentes formas da música ser ouvida e de adquirir significado. A escola assume um papel importantíssimo na compreensão das produções sonoras, na ampliação dos tipos de escuta, na demonstração da relatividade dos valores e da função de sistemas organizados conforme o tipo de produção sonora. Se o professor não tiver uma concepção de música que sustente esse papel da escola, a elaboração de um conceito amplo de música não será alcançada pelos alunos.

We can only value what we know and understand and this will depend on the richness of the musical environment and our cumulative interaction with the elements of music.<sup>43</sup> (Swanwick 1988, 75)

## **4.2. O Fazerem música**

Swanwick (1999) defende que a música deve ser entendida como uma forma de discurso porque ela contém representações sonoras dos eventos, das ações, de nós mesmos e dos outros. As relações entre essas imagens são concretizadas através de sistemas nos quais empregamos certos vocabulários musicais em comum aos de outros, estabelecendo, com isso, interação - o que significa estar aprendendo, comunicando, expressando. Sendo assim, a música, quando é ensinada, não pode ser considerada fora da sua realização. Esta acontece no momento mesmo de fazer a música, de realizar uma ação que transforma sons

<sup>42</sup> "Aqueles que fazem música não inventam os materiais musicais cada vez que compõem, improvisam, executam. Pelo contrário, aqueles que fazem música, invariavelmente a produzem a partir de um conjunto especial de materiais (alturas, timbres, durações e intensidades) que têm sido pré-organizados em relação a sistemas estabelecidos de altura, ritmo, timbre, etc."

<sup>43</sup> "Nós somente podemos avaliar o que nós conhecemos e compreendemos e isto dependera da riqueza do ambiente musical e da nossa interação cumulativa com os elementos da música".

em música, o que, entendendo na perspectiva de Swanwick, constitui-se num discurso musical.

Já para Elliot "hacer música es, esencialmente, una cuestión de saber *cómo* construir patrones o estructuras sonoro-musicales en relación a las tradiciones y pautas de las prácticas musicales particulares"<sup>44</sup> (Elliot 1997, 14). O autor coloca a ação de executar como o centro das atividades musicais, mas ressalta que todas as atividades envolvem o ato de escutar e que, portanto, podem-se construir padrões estruturais através da escuta. Isso não quer dizer que a obra em si ganhe destaque, mas que processos cognitivos e muitas relações são colocadas em ação no momento da audição. Por isso, para Elliot, uma escuta atenta e ampliada é muito importante para o fazer musical; é através dela que são realizados os vínculos entre as pessoas que fazem música e entre estas e o ato do fazer musical e o produto do que é feito - a música (Elliot 1997,41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - apresentam três eixos norteadores - produção, fruição e reflexão - para articular-se os conteúdos da Arte no ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Estes, relacionados com a área de música, são divididos em três situações, para as quais o documento nomeia.

- 1- "Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição";
- 2- "Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical";
- 3- "A música como produto cultural e histórico: Música e Sons do Mundo" (Brasil 1997a, 79, 80).

Nos PCN é ressaltado o papel da interpretação (execução) da mesma forma como esta é valorizada por Elliot. Há a defesa de que os alunos precisam ter contato direto com as interpretações tanto as realizando como as utilizando como modelos, assim como

<sup>44</sup> "Fazer música é, essencialmente, uma questão de saber *como* construir padrões ou estruturas sonoro-musicais em relação às tradições e pautas das práticas musicais particulares".

estabelecendo uma conexão com os respectivos contextos (Brasil 1997a, 76). A aprendizagem da improvisação é tida como uma atividade mista de composição e interpretação sendo considerada no documento de grande importância, assim como o estudo da canção, que oferece a "possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo" (Brasil, 1997a, 77).

As três atividades básicas musicais - composição, execução e audição são exploradas nos estudos dos educadores musicais. Swanwick (1991) aponta estas atividades como sendo três situações ativas centrais e ainda explora as duas situações que ele denominou de periféricas da experiência musical - estudos da literatura (reflexão na música e contextualização da música) e aquisição de habilidades (desenvolvimento da percepção e da técnica).

"Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way"<sup>45</sup> (Swanwick 1991, 43). O objetivo não é formar compositores, mas deseja-se que com essa atividade seja desenvolvida a música interior que existe nas pessoas. Já a audição não está relacionada à atividade auditiva variada que a música promove nas pessoas. Está num nível de vivência estética que requer diferentes maneiras de ouvir e de entender estilos, execuções, sentimentos e idéias musicais. "Audition is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education"<sup>46</sup> (Swanwick 1991, 43). O autor ressalta que não é necessário falar muito sobre a execução, porque é a relação direta com a música, que a partir de uma preparação deve

<sup>45</sup> "Composição é o ato de fazer um objeto musical através da organização de materiais sonoros numa forma expressiva".

<sup>46</sup> "Audição é a razão central para a existência da música e o objetivo fundamental e constante na educação musical".

"creating a future for the music as it evolves, and with a sense of a present audience, no matter how small or informal"<sup>47</sup> (Swanwick 1991, 44).

As atividades, denominadas por Swanwick, periféricas para a experiência da música - aquisição de habilidades e estudos da literatura - envolvem situações que fazem a composição, a audição e a execução serem completas. Sem elas as três atividades, por mais ricas que sejam ficam sem força, sem a estrutura que fundamenta a experiência musical - as atividades que são imprescindíveis para o desenvolvimento daquele que se relaciona com a música, mas que não são, em si, inerentes à música.

Sendo assim, relacionando a abordagem dos PCN com as de Swanwick e Elliot pode-se tratar o planejamento para a educação musical dos professores dos anos iniciais enfocando as três divisões apresentadas no documento brasileiro. Este contém coerência com as situações para o tratamento do conteúdo na perspectiva de educação musical para os alunos do ensino fundamental e consiste num conjunto de saberes mínimos que um professor dos anos iniciais precisa adquirir para compor o seu conhecimento musical docente.

### ***4.3. Compreensão em música***

Na escola, por ser o lugar onde conhecimento específico e conhecimento geral, do cotidiano, se encontram, os processos de aprendizagem tornam-se de extrema importância. Esses podem ser mais bem compreendidos pelo professor se o mesmo explora o próprio fazer musical como princípio para a apreensão de conceitos em música. É a ação musical do indivíduo que lhe possibilita o encontro afetivo, como também, cognitivo com a música enquanto discurso.

<sup>47</sup> "criar um futuro para a música da forma como ela envolve, e com um senso de ouvinte presente, não importa de que maneira, pequena ou informal".



Para realizar um discurso musical pode-se lançar mão de diferentes formas de tratar a linguagem. Com isso, a reflexão poderia dirigir para a seleção dos conceitos a serem apreendidos pelos professores. Para alguns autores, tal como Swanwick (1997), este tipo de foco não deveria ser destacado. Ele argumenta que, os chamados conceitos "nos permiten analizar la experiencia musical y generalizar, con el costo de la fragmentación de nuestro foco musical. . . . La *realidad* de la experiencia musical auténtica se pierde fácilmente"<sup>48</sup> (Swanwick 1997, 144, 145).

Em que pese Swanwick ter alguma razão quando se preocupa com a produção sonora integral sem sofrer fracionamento, não creio que este seja o caso nesta fundamentação para formação de professores. Para quem vive a experiência da música ela deve ser uma produção completa e significativa, seja compondo, executando ou ouvindo. Acima de tudo deve ser conectada com a pessoa e conseguir atingir seu potencial expressivo, sua base cultural, suas idéias, sua criatividade. Isso não quer dizer que não se possa favorecer a compreensão e o desenvolvimento de certos conceitos em música. Eles devem ser ressaltados, desde que não escolhidos *a priori*, mas presentes nas músicas realizadas na ação educativa.

Se há razão para manter a escola como instituição onde os conhecimentos específicos são considerados em situação de igualdade para todos visando ampliar os saberes e as formas de dar significação à música, não é possível considerar a formação de professores sem a atividade reflexiva em um nível mais aprofundado do fazer musical. As diferentes leituras possíveis da produção sonora devem encontrar apoio na atividade perceptiva tanto quanto na reflexiva. Somente refletindo sobre as relações entre o fazer e a audição musical, sobre o discurso musical, seus elementos constituintes, encontrando neles

<sup>48</sup> "nos permitem analizar a experiência musical e generalizar, às custas da fragmentação de nosso foco musical.... A *realidade* da experiência musical auténtica se perde facilmente".

formas de organizar discursos próprios, é que o professor terá ferramentas para tomar decisões e reorganizar o seu fazer musical, assim como para encaminhar o processo educativo junto a seus alunos.

#### **4.4. Didática para o ensino de música**

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria - prática... não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circulam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. (Veiga 1992, 16, 17)

Tratando-se de educação musical, esta unidade indissolúvel torna-se mais completa porque os construtos encontrados partem da música mesma e podem ter maior significação se nela estiverem contidos. O processo de ensino e o processo de aprendizagem são diferentes, e não possuem a mesma dinâmica. O que deve ser enfatizado na relação teoria e prática musical é o diálogo do ensino com a aprendizagem (Weisz 2000). O professor deve transformar sua atividade (de ensino) em situações de aprendizagem e isso ele faz de duas maneiras: pensando, planejando, refletindo sobre o processo de ensino, como também, agindo, realizando, colocando em ação sua reflexão. Mais do que preparar situações artificiais para promover o ensino de música, o professor precisa proporcionar a realização musical genuína, encontrando no fazer as formas de orientar o processo e os pontos de reflexão para organizar a sua prática.

A formação do professor deve favorecer a compreensão deste diálogo didático mostrando-lhe inclusive, questões da prática escolar já instituídas que são merecedoras de atenção. Destas, posso dar alguns exemplos: a utilização de músicas didáticas destituídas de significação para os alunos, a exposição de modelos musicais do professor destituídos de reflexão, a realização musical destituída de criação e imaginação e a proposta de atividades em música destituídas de uma abordagem pedagógica da área.

Todas essas questões fazem parte do cotidiano escolar, sendo transmitidas pelos professores através de suas práticas. Portanto, os saberes dos professores colecionam crenças e equívocos em relação ao conhecimento em música, que, certamente, carregam significados pessoais, mas, sobretudo, da comunidade escolar.

Assim, antes de ser professor, ele já foi aluno, foi filho, muitos foram filhos ou parentes de professores. E, como tal, aprenderam a acreditar em algumas idéias e valores, também construíram as suas próprias, acerca da escola, do ensino, da aprendizagem e sobre como ser professor e como ensinar, sobre fazer e sobre como saber fazer. (Silva 2000, 34)

Somente conhecendo os vários elementos que compõem a prática pedagógica em música e articulando-os com o seu trabalho que o professor poderá adquirir um princípio de desestabilização de seus saberes rumo à segurança na tarefa de educar as crianças na música. Como afirma Jeanneret (1996), os estudos sobre formação de professores têm focalizado nas competências musicais consideradas básicas para a escola primária.

They are based on the assumption that musical expertise will automatically ensure success in teaching music and fail to acknowledge that non-musical teacher traits and competencies may play a part in the teaching of music. . . .  
 . . . the development of musical skills and knowledge deemed important by many music educators (e.g. Raiman 1977, Stegall, Blackburn and Coop, 1978) are important but there is little consensus related to what these competencies should be and how they might be developed within the given time frame of one or two semesters.<sup>49</sup> (Jeanneret 1996, 4, 8)

<sup>49</sup> "Eles são baseados na hipótese que o domínio musical garantirá automaticamente sucesso no ensino de música e falham no reconhecimento de que as peculiaridades e competências do professor não especialista podem representar um papel importante no ensino de música. . . . o desenvolvimento de habilidades e conhecimento musical considerados importantes por muitos educadores musicais (por exemplo Raiman 1977; Stegall, Blackburn and Coop, 1978) são importantes mas não há consenso no que diz respeito a quais deveriam ser essas competências e como elas poderiam ser desenvolvidas dentro de um tempo estabelecido de um ou dois semestres".

## 4.5. A avaliação

Todo ato de decisão é no seu íntimo um ato de avaliação; a avaliação de aprendizagem é um ato de decisão essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (Hoffmann 1996, 17)

Esta concepção de avaliação de aprendizagem é considerada para que a mesma seja assumida como uma prática pedagógica de grande importância. Se for tratada como recomenda Hoffmann, ela transforma o processo educativo de um rito de validação de poder e de comportamentos na hierarquia escolar e social para uma ação educativa cuja intencionalidade está no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos.

Para Sacristán (2000c) a avaliação é um processo que tem uma função social muito mais forte do que a pedagógica, estando sempre relacionada com um julgamento feito a partir de informação coletada.

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc, recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (Sacristán 2000c, 298)

Esse autor estabeleceu as funções pedagógicas da avaliação, lembrando que elas estão relacionadas com alguns aspectos que podem ser vistos separadamente ou em interdependência com outras funções. São elas: criação de um ambiente escolar, diagnóstico, recurso para individualização, garantia da aprendizagem, função orientadora, base de prognósticos e de ponderação do currículo e socialização profissional. Sacristán recorda que a cultura ou o conhecimento proporcionado na escola é contaminado pela avaliação; o ambiente escolar é impregnado de produtos e processos que potencialmente são avaliáveis, fato que faz não existir para o ambiente da escola "outra aprendizagem nem

outra cultura que as que vão ser avaliadas" (2000c, 327). O diagnóstico dos conhecimentos do estudante e do seu contexto são recursos usados para obter o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir na sua melhoria. Este processo pode servir para apontar as falhas e incompreensões, proporcionando a possibilidade de correção. Mas pode, também, ser um fim de uma trajetória anteriormente delimitada servindo para determinar a situação do aluno naquele ponto ou para identificar grupos de interesses ou semelhanças entre os alunos.

A avaliação pode ajudar na adaptação da proposta de ensino às condições do aluno ou garantir-lhe o esforço de continuar aprendendo. Outra função pedagógica da avaliação é a de guiar as orientações para as atividades e os processos que fazem parte do cotidiano escolar. Pode ser ainda que se tome a avaliação para fazer um prognóstico do perfil do aluno sob determinados aspectos ou para considerar determinados conteúdos como válidos fazendo uma ponderação curricular implícita, ou ainda, afetar a profissionalização pelos tipos de conhecimento e aprendizagens que estimulam.

Conforme aponta Hoffmann (1996), a avaliação tem normalmente uma característica terminal do processo educativo; mas apesar desse aspecto, nesta pesquisa ela não só tenta identificar as dificuldades e equívocos dos alunos em relação aos saberes tidos com o programa de EMUSAD, como, também, tenta compreendê-los para proporcionar orientações relevantes para outras iniciativas. Como trata-se de uma proposta que se preocupa com a autonomia do aluno (o professor), as funções de possibilitar o esforço e a apreciação do próprio processo, assim como, de apontar problemas e incompreensões para favorecer a re-elaboração por parte de quem aprende, também são exercidas.

Andrade (1998) esclarece que esta prática de tornar o aluno gestor de seu processo de aprendizagem é uma consequência da prática pedagógica da educação a distância, e

necessário se faz que o processo educativo, na sua totalidade, seja prévio e criteriosamente planejado, uma vez que a mediação pedagógica entre o aluno e os conteúdos objetos de aprendizagem acontece não mais mediante a presença do professor, mas por intermédio de diferentes meios e materiais didáticos, que vão desde as mais simples até as mais avançadas tecnologias educacionais. (Andrade 1998, 38)

A autora lembra que há na literatura específica de avaliação de aprendizagem várias denominações para as suas modalidades diagnóstica, somativa e formativa e que estas estão muito relacionadas aos objetivos estabelecidos. Citando Garcia Aretio e Castilho Arredondo, Andrade (1998, 41, 42) explica que na educação a distância é dada grande importância para a modalidade formativa - aquela que faz verificações durante o processo formativo.

Como a formação do estudante tem relação com a vida é importante que a aprendizagem seja verificada em termos de aplicabilidade prática dos conteúdos exigidos na avaliação. Mas, tal como afirma Sacristán (2000c) não é possível medir atributos e construções do pensamento humanos aplicando um instrumento de avaliação numa dimensão física porque estes não se mostram como objetos físicos. "Necessita-se comparar a realidade 'apreciada' com um ideal, norma ou ponto de referencia" (Sacristán 2000c, 306).

A informação obtida na avaliação de aprendizagem do programa de EMUSAD requereu uma elaboração de minha parte ajustando os valores músico-educacionais ao trabalho, de acordo com a forma que ele foi desenvolvido, com o cumprimento de tarefas solicitadas e as diferentes significações atribuídas pelos professores. Este ajuste foi sendo realizado durante o processo. A reflexão sobre os resultados obtidos dependendo do tipo de instrumento de avaliação foi, então, definindo-se para chegar aos procedimentos nomeados por Sacristán de qualificações de uma escala nominal e informes qualitativos. Escala

nominal é o procedimento no qual qualificações são colocadas em escala para servirem de referencial para o processo de valorização dos resultados obtidos. Informes qualitativos são "recursos que podem misturar informações sobre aspectos diversos e permitir formas diferentes de expressão: qualificações globais, pontuações de aspectos mais concretos e julgamentos expressados verbalmente" (Sacristán 2000c, 316). Todos os resultados obtidos da avaliação de aprendizagem no programa de EMUSAD foram apresentados aos professores através de informes qualitativos.

Embora a avaliação também tenha um aspecto somativo, no sentido de verificação terminal do processo, contou com a situação quantitativa apenas em alguns casos para sinalizar a frequência de ocorrência dos assuntos em foco. Somente para as questões objetivas, aquelas que careciam de respostas determinadas, estabeleci na análise das informações obtidas uma escala nominal, mas esta não foi divulgada aos professores.

Assim, os resultados da avaliação de aprendizagem inserem-se em dois contextos: o da sua divulgação para os professores através de informes qualitativos e o da análise dos mesmos para a pesquisa. Exceto as questões objetivas, todas as outras situações de avaliação de aprendizagem têm em sua análise na pesquisa reflexões oriundas dos informes qualitativos.

Esta abordagem de análise dos resultados da avaliação de aprendizagem mostra-se qualitativa no plano da pesquisa e no plano didático. Tal como afirma Andrade "não é a técnica e/ou o instrumento em si que determina ou não se uma avaliação é qualitativa ou quantitativa, mas sim, o tipo de análise e interpretação que se faz dos resultados da avaliação" (Andrade 1998, 115).

A avaliação do programa de EMUSAD como um todo (material didático, atendimentos presenciais, conteúdos, método de trabalho, organização) tem uma função

pedagógica importante, porque também indica questões incompletas, falhas ou posições assumidas no direcionamento das ações que podem ser corrigidas, melhoradas, inseridas ou retiradas em virtude do aprimoramento do processo educativo. A exemplo da avaliação de aprendizagem, a avaliação de um projeto enquanto prática pedagógica tem predominância da avaliação conhecida como interna. Isto porque ela parte de quem ensina ou detém poder, em alguma medida, mas tal como ressalta Sacristán (2000c) existem outras práticas possíveis.

No caso do programa de EMUSAD foram considerados como seus avaliadores todos os sujeitos envolvidos buscando obter informações em diferentes situações. As avaliações feitas durante o processo e ao seu término foram, então, consideradas nesta avaliação geral. Assim, as condições em que o programa foi realizado e os significados atribuídos a elas puderam ser analisados de uma forma crítica, permitindo completar as informações necessárias para verificar as possibilidades pedagógicas do programa. Semelhante à avaliação de aprendizagem a análise do programa de EMUSAD na pesquisa foi qualitativa assumindo a perspectiva de construção de um conhecimento mais aprofundado das questões que envolveram a educação musical a distância para professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de indícios que, no final, se transformaram em significados.

## **5. Metodologia**

### **5.1. Justificativa**

Um problema de pesquisa é um problema que se pode 'resolver' com conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos. (Laville, Dionne 1999, 87)



Com este conceito, baseando-me na problemática que havia levantado até então, formulei o problema em forma de questão,<sup>51</sup> delimitando-o ao escopo de Mato Grosso: "Quais são as possibilidades pedagógicas de um programa de Educação Musical a Distância aplicado para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso?"

Para realizar a pesquisa foi constituído na abordagem qualitativa um estudo de caso. A abordagem qualitativa foi escolhida para encaminhar a pesquisa porque a exploração da realidade com a valorização dos acontecimentos e com a interpretação dos atos dos envolvidos são fatores suficientes para promover a explicação desejada. Além disso, não era possível tratar a pesquisa com o pressuposto de algum modelo já concebido, bem como, com processos, exclusivamente quantificáveis, que pudessem dar margem à análise de situações específicas tratadas como variáveis. No entanto, Chizotti (1991) lembra que "algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares" (Chizotti 1991, 84).

Por mais que a objetivação e o controle sejam pontos de orientação do trabalho, uma realidade educativa por ser um processo dinâmico, ligado ao contexto e a diferentes interpretações advindas dos participantes da comunidade em questão pode trazer fatos inesperados. Tal como afirma Merriam (1988, XII), na pesquisa qualitativa "the interest is in process rather than outcomes, in context rather than a specific variable, in discovery rather than confirmation".<sup>52</sup>

<sup>50</sup> A problemática, segundo Laville e Dionne "é o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução". (1999, 98)

<sup>51</sup> Cf. Lakatos, Marconi, 1991.

"O interesse está no processo antes que nos resultados, no contexto em vez de uma variável específica, na descoberta antes que na confirmação".

A busca pelas possibilidades pedagógicas de um programa de educação musical a distância aplicado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental em meu estado de origem, Mato Grosso, sugeriu uma aproximação da reflexão com a ação. Como poderia estudar um programa com tal natureza se este não tinha existência concreta em nenhuma parte do Brasil? Como poderia penetrar na situação da formação musical dos professores de Mato Grosso se o único curso a distância oferecido para essa classe de profissionais naquele estado não continha nenhum item de referência à música em sua proposta curricular?

A compreensão dos fatores que marcam ou caracterizam uma situação de pesquisa educativa exige informações que estão nos dados disponíveis, como também, a observação concreta da situação estudada. Se esta ainda não foi prevista, uma intervenção em situação real é uma possibilidade para favorecer a análise pretendida. Assim, a ação enquanto prática educativa passou a se estabelecer como necessidade da investigação trazendo para o plano da pesquisa qualitativa a valorização de uma ação real imbuída da reflexão objetiva.

Gonçalves (1999) recomenda uma postura permanente da pesquisa-ação como base para a construção da prática educativa, pois não há uma metodologia quantitativa ou qualitativa que dê conta, por si só, da problemática da pesquisa em educação. Por isso as técnicas de observação não devem pretender a pureza metodológica, permitindo aportes de diferentes metodologias e procedendo de várias formas para que se possa colaborar com o modelo de conhecimento que se está construindo.

Assim, a ação enquanto prática passa a se estabelecer em sua capacidade de organização, de sistematização e objetivação e, principalmente, na condição de uma opção da teoria que a fundamenta e da realização ideológica que a sustenta enquanto entidade histórica.

Ao mesmo tempo, a prática é elemento metodológico integrante do processo científico, tanto no sentido de servir de constante teste para a validade da teoria, quanto no sentido de assumir que a própria pesquisa é uma intervenção na realidade. . . . Sem o componente da prática, nossa teoria não fica histórica; . . . Ao mesmo tempo recebemos uma formação alienada, porque não nos serve na manipulação da realidade, nem temos noção clara daquilo que é viável, daquilo que é possível, daquilo que é realizável. (Demo 1987,111)

A ação como base da pesquisa definiu o caráter descritivo para a atitude de compreensão da realidade. Uma descrição como conduta deve mostrar o que é, apontando os fenômenos a cada passo, a cada situação, além de mostrar o que é percebido e como isso é compreendido. Defini um estudo de caso como melhor caminho para a interpretação da realidade da formação musical a distância de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso com base nesta característica do problema estudado. O estudo de caso coloca uma ação educativa como razão para uma pesquisa qualitativa, constituída principalmente no plano descritivo.

Merriam (1988) define quatro características essenciais para um estudo de caso qualitativo: ser descritivo, indutivo, especificativo e heurístico. Como uma forma de pesquisa descritiva, o estudo de caso dedica-se a observar um caso específico com mais profundidade descrevendo o fenômeno para estudar ou construir teorias sobre o tema abordado. Além de dar mais liberdade para o pesquisador escolher como fazer as suas observações, não solicitando métodos específicos para a coleta de dados permite aportes de diferentes metodologias e várias formas de procedimentos que ajudam o aprofundamento numa situação específica.

Particularistic means that case studies focus on a particular situation, event, program, or phenomenon. The case itself is important for what it reveals about the phenomenon and for what it might represent. This specificity of focus makes it an especially good design for practical problems - for questions, situations, or

puzzling occurrences arising from everyday practice. (Merriam 1988, 11)

O conhecimento advindo das interpretações dá margem para que o leitor possa fazer suas próprias relações com outros casos representativos, e, com isso, realizar o procedimento desejado na pesquisa, que é conceber elaborações teóricas através da generalização.

Na educação a distância que usa diversos meios, não priorizando a comunicação através das chamadas novas tecnologias,<sup>54</sup> e atende grande quantidade de alunos, por uma exigência da conjuntura, o programa é planejado de uma forma que os materiais (meios) estejam prontos na época do início da sua aplicação. Esta situação impossibilita o acompanhamento didático ao modo de fazer e construir o conhecimento musical na ação diária do trabalho do professor. Assim, o sistema teve um certo impedimento porque teve uma inibição na participação dos representantes da ação, sob o ponto de vista do aluno. Mas, foi possível encontrar caminhos para programar e realizar educação musical a distância compatível com a prática político-cultural dos participantes e da organização educativa. Essa proposta, com o fundamento no ensino, pode, então, ser descrita, e entendida como uma prática educativa específica em música que visou a possibilidade de construção e reconstrução da prática social, observando as situações que podiam embasar um programa de EMUSAD, a começar pelas diferenças e divergências entre a proposta e a prática.

Com o termo "especificativo entende-se que estudos de caso enfocam uma situação, evento, programa ou fenômeno particular. O caso em si é importante pelo que pode revelar sobre um fenômeno e pelo que isso pode representar. Essa peculiaridade do foco faz com que este se torne um *design* apropriado, especialmente para problemas práticos - para questões, situações ou resoluções de acontecimentos originados da prática diária".

<sup>54</sup> Este tipo de educação a distância é a chamada de terceira geração por Rumble (2000). Trata-se do sistema que usa meios impressos, áudio e vídeo associados, sendo que estes últimos são considerados como material de apoio ao material impresso. Na educação musical o meio áudio é indiscutivelmente material básico.

## **5.2. Participantes**

Participaram desta pesquisa um grupo de educadores musicais formadores de professores que estiveram envolvidos numa discussão sobre planejamento de educação musical para um curso de formação de professores, a investigadora, os monitores da pesquisa e os professores que foram os estudantes no programa de EMUSAD.

Os educadores musicais formadores de professores são docentes com experiência em educação musical que atuavam em cursos de Pedagogia no Brasil na área de arte e/ou música. Os professores são os profissionais da educação mato-grossense, alunos do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) a distância, oferecido pelo NEAD/ UFMT. Os monitores são alunos do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música - da UFMT e egressos do mesmo curso que estudaram comigo o programa de EMUSAD e auxiliaram nos atendimentos aos professores.

Nas propostas de formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, algumas concepções afirmam a importância do conhecimento musical incluindo em seus currículos uma instância que trabalhe música na dimensão educativa. Como exemplo posso citar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFMT, em Primavera do Leste, em 1999 no qual atuei como uma das ministrantes de uma disciplina.

Outros educadores musicais que atuavam em 2000 em cursos semelhantes, cuja vocação é a formação de professores das séries iniciais, foram convidados a participar da discussão, via correio eletrônico, sobre planejamento em educação musical para um curso de formação de professores refletindo sobre o que deve ser a educação musical para esse curso. Para isso, procurei cursos de Pedagogia que incluíam música e/ou arte no seu currículo através da Internet para poder convidar os respectivos educadores responsáveis

pela área. Os educadores musicais da UFMT que atuavam no curso de Pedagogia foram os primeiros a serem convidados a participar da discussão.

Os professores que foram os estudantes no programa de EMUSAD estavam participando em 2001 do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) a distância como alunos, na maioria; alguns orientadores acadêmicos deste curso, também participaram. O grupo foi formado por professores voluntários oriundos de cinco pólos diferentes (Colíder, Diamantino, Juara, Juina e Terra Nova do Norte) no estado de Mato Grosso.

Os monitores que trabalharam comigo na pesquisa foram cinco voluntários que após terem sido convidados numa grande reunião geral do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música - que é oferecido pelo Departamento de Artes da UFMT, envolveram-se com os estudos do programa de EMUSAD no formato de um curso de extensão. Além deles dois egressos da referida licenciatura também se prontificaram a trabalharem como monitores.

### **5.3. Procedimentos**

Neste texto os procedimentos são colocados em seqüência, embora, muitas vezes tenham ocorrido em simultaneidade. A descrição pormenorizada dos acontecimentos está inserida na tese, de acordo com o tópico em discussão, incluindo os acidentes de percurso e as explicações pertinentes. Na descrição a seguir limito-me a facilitar o entendimento do encaminhamento da pesquisa lembrando que pratiquei intervenção para compreender a EMUSAD e não para efetivar uma prestação de serviços. Em outras palavras, apesar de não ter deixado de atender as questões que envolvem uma oferta de curso, fiz o que estava em meu alcance, mas não me fixei no curso oferecido para os professores com um fim em

si mesmo, porque me interessava, acima de tudo, estudar os fatores que possibilitavam (ou não) a realização do programa de EMUSAD.

### 5.3.1. Discussão sobre educação musical para professores dos anos iniciais

Após a formação do grupo de educadores musicais que atuavam em Curso de Pedagogia foi dado o início à discussão sobre educação musical para professores que se constituiu como um pequeno evento. Este foi realizado somente via correio eletrônico, numa lista de discussão, tendo como objetivo refletir sobre o que é ou deve ser educação musical na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

### 5.3.2. Conhecimento do grupo de professores

Como o número de alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) era elevado (2230), não havendo condições de empreender entrevistas ou observação participante com os mesmos, as ações diagnósticas junto aos professores limitaram-se a um questionário que apliquei pessoalmente em quatro dos cinco pólos - Colider, Terra Nova do Norte, Juína e Diamantino.

Planejei esse questionário diagnóstico (Anexo II) com questões objetivas, sendo quatro dirigidas para o conhecimento de dados pessoais dos respondentes e dezenove para as experiências e concepções dos professores sobre o ensino de música e estudo a distância. A elaboração final do planejamento foi muito favorecida com os resultados do questionário.

### 5.3.3. Elaboração e desenvolvimento do programa de EMUSAD

Após a verificação dos resultados do questionário diagnóstico e do término da discussão entre os educadores musicais, feita a análise da situação encontrada, organizei o

planejamento do programa de EMUSAD e iniciei os preparativos para a sua realização. Os principais pontos indicados pelos professores, tais como o repertório estudado, a compreensão do próprio papel na educação musical dos seus alunos, questões de conteúdos relativos à educação musical de crianças, meios com os quais eles desejavam trabalhar e formas de serem avaliados, foram de grande importância para o planejamento.

Com a tomada de decisão de quais meios deviam ser usados, procedi à elaboração do material de ensino, impresso e áudio. A identificação dos materiais que puderam ser adequados para o desenvolvimento do programa foi tomada pela escolha dos professores no questionário diagnóstico associada às condições das situações de ensino desejadas, assim como, pela orientação do NEAD.

O programa de EMUSAD<sup>55</sup> foi apresentado na estrutura de material impresso - um fascículo - acompanhado de exemplos musicais necessários gravados em um *Compact Disc* (CD) (Anexos IA e IIA). Outros materiais impressos e outros CDs puderam ser

<sup>55</sup> "Educação Musical para a Pedagogia" foi o título dado no projeto de pesquisa ao programa que eu iria elaborar e estudar a realização junto de professores. Na época, eu entendia que sendo a Pedagogia o *locus* mais importante para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que esse título seria o mais conveniente. Hoje, após ter elaborado e realizado o programa ao qual denominei, simplesmente, de "Música", devo ressaltar que o título anterior trazia uma limitação quanto ao curso de formação de professores - o qual pode ser encontrado também com diversas outras denominações, tais como. Curso Normal Superior, Curso de Licenciatura para Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais, Curso de Pedagogia. Quanto à denominação educação musical entendi que melhor seria usar junto aos professores a mesma referência que a área tem quando é oferecida para as crianças. Afinal, todas as áreas do ensino fundamental tem o seu correspondente metodológico nos cursos de formação de professores e as denominações são bem claras quanto ao conjunto de saberes a que se referem. Por outro lado, no artigo 26, parágrafo 2<sup>o</sup> da Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consta ensino da Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Por este documento ser a lei maior de educação no Brasil a compreensão da música, como uma das linguagens da Arte. assim como foi concebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais é um fato que tem aceitação e entendimento no meio escolar. Já a educação musical pode ser compreendida de diferentes maneiras não obtendo um consenso sobre a natureza de seus conhecimentos. Talvez a palavra música não tenha, também, tanta clareza perante a comunidade da escola, mas certamente, que grande maioria das pessoas entendem-na inserida na área de Arte, assim como possuem alguma idéia sobre o saber a que ela se refere.



utilizados ao longo do trabalho dependendo da necessidade explicitada no planejamento definido antes da elaboração dos materiais.

Para tornar a proposta pedagógica de EMUSAD em suas possibilidades concretas tomei o trabalho constituindo-o na forma de um curso de extensão "Música", como atividade da área de Linguagens, planejado para ter 90 horas de duração no período de agosto a novembro de 2001. Os pólos de realização do programa ofereceram o suporte físico para o curso - bibliotecas, aparelhos de som, gravadores, salas devidamente aparelhadas para os atendimentos presenciais, além de facilitar aos participantes meios para fazerem consultas, enviarem ou receberem materiais por carta e Internet e realizarem comunicações por fax, *e-mail* ou telefone durante a execução do programa.

Foram programados dois atendimentos presenciais nos pólos onde seriam proporcionadas as vivências reflexivas musicais necessárias para uma melhor compreensão dos assuntos em pauta, juntamente com suas avaliações. Durante a realização do programa de EMUSAD em cada cidade programada foi realizado por mim ou por um dos monitores da pesquisa somente um atendimento presencial aos professores. Os atendimentos presenciais foram financiados pela verba obtida no programa CAPES/P APED 2000.<sup>56</sup>

#### 5.3.4. Avaliação de aprendizagem

A avaliação de aprendizagem constitui-se na forma de verificar as transformações ocorridas individualmente e em grupo durante o percurso da aplicação do programa de EMUSAD no que se refere à trajetória do conhecimento musical (atividades musicais básicas e pensamento reflexivo sobre a ação musical realizada) e ao desenvolvimento da reflexão crítica sobre o ensino de música no ensino fundamental. Não foi avaliada a

<sup>56</sup> PAPER - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

quantidade de conhecimento adquirido, mas, tal como sugerem os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil 1998b), a capacidade de aplicação do conhecimento nas situações propostas. Essas situações foram do conhecimento de todos os envolvidos no programa. Tentei produzir o máximo de objetividade possível para favorecer uma análise adequada.

De certa forma, os instrumentos de avaliação foram constituídos também a partir do questionário diagnóstico porque os professores escolheram relatório de atividades e um produto musical final. Mesmo assim, não houve, previamente, determinação fechada de quais seriam os instrumentos. Eles foram definidos durante o percurso dos acontecimentos a partir de três tipos de atividades: 1) atividades musicais propostas no fascículo, 2) questões específicas que reportavam ao conteúdo estudado, 3) apontamentos dos diários de estudo indicando construções e dificuldades na compreensão e no fazer musical.

### 5.3.5. Avaliação do programa de EMUSAD

A avaliação do programa de EMUSAD foi realizada através do questionário aplicado no término do mesmo (Anexo III) e das críticas e sugestões dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os itens considerados no questionário foram os materiais, o meu acompanhamento e dos monitores, a interação promovida pelas atividades propostas, a abordagem de ensino e a organização do programa.

### 5.3.6. Encaminhamento para a análise dos resultados

Os dados coletados através dos questionários, das interações entre os sujeitos e das atividades realizadas foram agrupados e organizados em categorias de análise que elucidaram hipóteses construídas durante a pesquisa. Essas categorias foram resultado de um processo de interpretação dos resultados, no qual fui observando as situações,

verificando quando havia frequência de ocorrência nos tópicos abordados, quando os discursos eram fluentes, quando havia motivação ou rejeição de um tópico e por que certas linhas de pensamento ou de ação foram ou não seguidas. Tudo isso partindo dos objetivos da pesquisa dialogados com as explicações do referencial teórico.

### 5.3.7. Apresentação dos resultados para os professores

Como último momento de relacionamento entre eu, como professora/investigadora, e os professores, com base na análise final da pesquisa, apresentei um texto com alguns resultados comentados aos participantes do programa, para o qual os mesmos foram solicitados a responder, apresentando reflexões e propostas, de forma espontânea, sem obrigatoriedade. A apresentação do texto foi a forma que encontrei para retornar aos professores, não somente pareceres das tarefas de avaliação, mas uma pequena amostra dos resultados da pesquisa com os devidos comentários. Eu entendi que fazendo reflexões sobre os resultados apresentados aos professores, eles, talvez tivessem, também algum comentário a fazer ou quisessem contestar ou questionar alguma coisa que ainda poderia contribuir para a pesquisa. Houve a liberdade de escolha para essa iniciativa, mas não obtive comentário dos professores sobre os resultados apresentados.

Na próxima parte descreverei a etapa de elaboração e o desenvolvimento do programa de EMUSAD relatando como foi planejado e realizado junto aos professores, apontando os detalhes que foram possíveis de serem registrados. O desenvolvimento do programa tem como base a mediação pedagógica colocada em prática e as tarefas solicitadas para a avaliação de aprendizagem.

## 2<sup>A</sup> PARTE - ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta segunda parte da tese descrevo a elaboração do programa de educação musical a distância - EMUSAD - os passos que antecederam a sua realização, relatando também os procedimentos considerados no seu desenvolvimento. Decidi estabelecê-lo como o curso de extensão "Música" para motivar os professores a participarem da pesquisa, assim como, para deixar claro, perante a comunidade de professores, coordenadores e demais integrantes do CLEB a natureza pedagógica do programa.

As bases para elaboração do programa de EMUSAD foram encontradas na bibliografia consultada, na minha experiência em propostas de formação de professores, como também, em duas situações que considero básicas para a elaboração de um programa: o ponto de vista de formadores e o ponto de vista da comunidade de alunos (neste caso, os professores). Destas bases, a bibliografia consultada que fundamenta a elaboração de minhas reflexões e teorias, foi abordada na parte anterior, além de respaldar os diálogos mantidos com a literatura durante toda a tese. A minha experiência de mais de 10 anos em propostas de formação de professores passa por ações no ensino de graduação, em cursos de extensão e em Cursos Adicionais.<sup>1</sup> Certamente, estão as marcas do sucesso e do insucesso das experiências que vivi, assim como, do meu investimento na educação musical das crianças e jovens, a qual tenho perseguido através dos projetos de formação de professores. Neste trabalho, que é minha primeira ação oficial enquanto docente na

<sup>1</sup> Os Cursos Adicionais eram previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior - 5692/71 - cujo objetivo era oferecer estudos de aperfeiçoamento para pessoas portadoras de diplomas do segundo grau.

educação a distância, a experiência na formação de professores está traduzida nas concepções e nas ações deliberadas, aquelas que estiveram livres dos acasos e dos incidentes de percurso.

As concepções de educadores musicais, atuantes em cursos de Pedagogia contribuíram na elaboração do programa, pois os seus pensamentos apontaram para determinados preceitos comuns indicando pontos que dão identidade para a formação em música dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O conhecimento dos professores, participantes do CLEB, que responderam o questionário diagnóstico, aplicado em 2000, foi de suma importância para determinar a direção dos trabalhos que estariam sendo desenvolvidos posteriormente. Suas experiências e seus desejos, expressos no questionário, em relação ao programa de EMUSAD foram assimilados, dentro do possível, e inseridos na proposta.

Nesta parte, após a apresentação das discussões entre os educadores musicais e da sondagem feita com os professores passo a descrever o planejamento do programa de EMUSAD ressaltando as decisões tomadas, os objetivos encontrados, o método que estabeleci para realizar o trabalho, bem como os temas, a elaboração dos materiais e da avaliação de aprendizagem. Depois de apresentar como foi a organização do programa descrevo a mediação pedagógica incluindo os atendimentos presenciais aos professores feitos por mim e pelos monitores. Para finalizar esta parte narro como foi o processo de avaliação de aprendizagem.

## **1. A educação musical de professores na perspectiva de educadores musicais**

A partir de 01 de Setembro de 2000, iniciei o levantamento para localização de universidades brasileiras cujos cursos de Pedagogia ofereciam disciplinas que

relacionassem a música em seus conteúdos. Assim que identificava os referidos cursos na lista de oferta das universidades, estes eram contatados. Solicitei dos mesmos os endereços e telefones dos professores responsáveis pelas disciplinas de música e/ou arte, tendo como objetivo a comunicação direta com os docentes.

As universidades foram procuradas mediante a localização nos catálogos de busca na Internet. Dei prioridade às universidades públicas, sendo que algumas instituições privadas foram procuradas por causa de sua projeção no cenário educacional do Estado em que se localiza.

Neste processo foram consultadas 65 universidades, por *e-mail*, carta registrada, telefone ou pessoalmente - no caso, duas universidades de Salvador, Bahia. Nem todas as universidades responderam às solicitações e algumas correspondências eletrônicas retornaram. Nestes casos foram usados os outros meios de comunicação, muitos dos quais, também ficaram sem resposta.

As confirmações dos dados e as posteriores respostas dos professores foram acontecendo lentamente, num processo que se desenrolou até novembro de 2000. Temendo não ter tempo para discussão, em função da proximidade com as férias e festas de final de ano, marquei o início da lista de discussão para o final de novembro - dia 27 - a qual teria a duração de três semanas - até 17 de dezembro.

As doze universidades a seguir foram as que tiveram os contatos com seus professores confirmados; cinco relacionaram mais de um docente. Fundação Universidade do Amazonas, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Faculdades Integradas Olga Mettig, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso,

Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Maria, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos.

No dia 25 de novembro enviei um *e-mail* coletivo para todos os professores localizados dessas universidades. Nesta mensagem esclareci o objetivo da lista e solicitei aos educadores musicais uma resposta individual para o meu endereço particular contendo uma declaração de concordância em fazer parte da pesquisa de doutorado através da lista de discussão.

Com o recebimento das declarações, enquanto moderadora, fiz a inscrição dos participantes no servidor *eGroups*, numa lista de discussão que foi aberta, exclusivamente, para a pesquisa intitulada "cassiatese". Fizeram parte efetivamente da lista doze professores, de nove universidades, distribuídas entre as cinco regiões brasileiras.

### **1.1. Início da lista**

No dia 29 de novembro de 2000 desencadeei a discussão na lista com um texto destacando os seguintes pontos sobre o ensino de música para professores das séries iniciais:

- >Professores das séries iniciais não possuem trajetória de formação em arte, a exemplo do proposto para os alunos do ensino fundamental.
- >As práticas musicais dos professores das séries iniciais com os alunos têm trazido dificuldade para o aprendizado de música na escola.
- >Há número insuficiente de professores especialistas em educação musical no Brasil e grande parte dos existentes está distante da escola básica.
- >A área de educação musical ainda não tem entendimento de como modificar a problemática do ensino de música nas séries iniciais, assim como, o espaço para poder atuar junto aos professores.

ó Há necessidade de programas de educação musical nos cursos de Pedagogia que ofereçam as ferramentas básicas para os professores das séries iniciais tratarem a música na escola.

No dia seguinte ao envio do texto inicial, os comentários começaram a surgir. A partir daí, agi como moderadora passiva para não interferir com as minhas opiniões, somente solicitando esclarecimentos, observando problemas técnicos na distribuição das mensagens, fazendo recomendações para melhor andamento das discussões, motivando, avisando sobre alguma alteração nos encaminhamentos e, no final, fazendo uma síntese dos principais pontos discutidos e agradecendo a participação dos colegas professores universitários, educadores musicais. A discussão central ficou por conta dos participantes da lista.

No grupo houve apenas uma participante, pedagoga, que revelou estranhamento pela aceitação de sua inclusão na lista, já que não se considerava uma educadora musical.<sup>2</sup> Não houve explicação para a sua dúvida, mas, no meu entendimento, essa docente, além de ter demonstrado entusiasmo pessoal para participar da lista, trabalhava com disciplina que continha uma ementa voltada para o estudo da Arte, em seus aspectos filosóficos, metodológicos e epistemológicos, além de abordar "*conteúdos específicos de Arte (visual, cênica e musical, contemplada na proposta curricular de Arte, referente à Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental)*" (EM 2, 30 Nov 2000 22:55). Acreditei, com isso, que era natural e importante a inserção da referida pedagoga na lista, visto que ela estava atuando diretamente na formação específica de professores num curso de Pedagogia.

<sup>2</sup> Para manter o sigilo com o qual me comprometi perante os participantes da lista, todos são designados EM e a identificação é feita através de números determinados aleatoriamente.



## 1.2. Participação

Um procedimento que tem sido comum em listas de discussão é a solicitação pelo moderador, da apresentação de cada um, por si próprio. Quando uma lista está em andamento e recebe um novo membro essa ação também acontece. No caso da lista "cassiatese", tive que tomar uma decisão. Ou iniciava proporcionando uma ambientação entre os EM para, em seguida, promover um debate, ou desencadeava a discussão, logo de início. Optei por esta última alternativa porque entendi que, enquanto instrumento de pesquisa, além de não possuir tempo suficiente para ter condições de envolvimento entre os participantes, pois, em minha experiência de comunicação *on-line* já havia notado que esse processo, dependendo do caso, poderia demorar bastante, não devia dar um caráter intimista àquela prática que se iniciava. Se houvesse esse tipo de encaminhamento, o mesmo deveria surgir da interação entre os participantes da lista, de acordo com uma exigência natural do grupo.

No período de 04 a 16 de dezembro estive em viagem, realizando outra parte da pesquisa, a aplicação de questionários junto aos professores, durante os Seminários de Integração, promovidos pelo CLEB no interior de Mato Grosso (Alta Floresta, Guarantã do Norte, Juína e Tangará da Serra). Mesmo assim, neste período pude acompanhar as discussões, embora com alguma dificuldade de acesso à Internet.

A participação dos doze EM na lista não foi equivalente em número de mensagens, sendo que alguns deram seus pareceres apenas uma vez. Ao contrário, outros tiveram uma participação muito ativa, colaborando com a vitalidade da lista, e outros ainda, mantiveram uma relativa participação, fazendo colocações de forma comedida. A maioria das mensagens dos participantes foram dirigidas para o grupo, com algumas destinadas à minha pessoa.

Ao todo, foram 58 mensagens, sendo que algumas continham erros técnicos de emissão dos *e-mails*. Estes pequenos problemas técnicos devem ser provenientes da possível falta de prática dos EM em participar de trabalhos através da Internet. Alguns confirmaram que aquela era a sua primeira experiência em discussões *on-line* e outros informaram, em certos momentos, que estavam com problemas com a máquina.

### **1.3. Reflexões**

Pelo fato da lista de discussão ser um instrumento de interação entre profissionais, na qual as reflexões emergiriam de um contexto de discussão, não houve um roteiro pré-estabelecido para a análise das mesmas. Previ que os temas levantados no texto deflagrador seriam abordados, mas não era possível vislumbrar o impacto que teriam, nem seus desdobramentos. Com o fato de não se ter contato físico através de gestos, expressões orais e faciais, não se pode intuir muito dos sentidos dados aos relatos pelos participantes da lista, principalmente, os de motivação.

No entanto, apesar de uma aparente intimidação com o processo de lista de discussão, os participantes conseguiram comunicar sinceridade e seriedade em suas mensagens, bem como, o grande envolvimento que tinham com a formação de professores, em especial os dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para poder dar uma organização nas reflexões da lista e fazer considerações sobre os seus encaminhamentos separei os assuntos abordados nas mensagens seguindo as idéias levantadas no texto inicial como itens. Faço, então, as considerações necessárias em cada item e coloco no final aqueles que surgiram em função de outros assuntos.

> PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NÃO POSSUEM TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO EM ARTE, A EXEMPLO DO PROPOSTO PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

A constatação que tem havido uma contradição entre a formação do professor e a educação que deve ser orientada por ele nas séries iniciais, na lista, foi um assunto tratado com interesse; fato que, com este grupo, parece ser natural, já que os participantes estão diretamente ligados aos cursos de Pedagogia, portanto comprometidos com a formação dos professores dos anos iniciais.

Cabe aqui comentar que, observando os formadores de professores, em geral, podem-se identificar, embora não sendo as únicas, duas concepções mais comuns que se referem ao ensino de música. Numa primeira, encontram-se educadores musicais que atuam e defendem a formação do professor, exclusivamente, em cursos de música. Esta concepção pertence aos educadores musicais, que, normalmente, defendem o conhecimento musical específico do professor para atuar em todos os níveis da educação Básica, incluindo os anos iniciais. Esta posição torna o tema sobre ensino de música para professores não especialistas um fato polêmico, por não encontrar valor fora do ensino específico de música, portanto guardando características de formação bastante diferenciadas das relativas à Educação Básica, sobretudo, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma segunda concepção, muito encontrada, é a de formadores em geral; legisladores educacionais, administradores e a maioria daqueles que não têm a formação específica em música como suporte do seu saber. Aqui, se põe contra a formação específica defendendo uma educação em arte baseada nos seus aspectos lúdicos, criativos e emocionais, muito arraigada (talvez, com deturpações) em princípios do movimento encabeçado pelo filósofo Herbert Read - a Arte-Educação. A corrente afirma a importância da arte na educação de crianças, mas não a valoriza, devidamente, como área

<sup>3</sup> Incluem-se nesta categoria, cursos de Licenciatura em Música e de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música.

com identidade, que tem conhecimentos próprios, os quais extrapolam a formação do cidadão em termos de participação social. Na década de 30, quando iniciou-se a divulgação desta proposta, a educação musical permaneceu isolada porque fundamentava-se na disciplina rígida e fazia parte das políticas oficiais (Palhares 1999, 8).

Daí existirem dois principais pólos que se contrapõem fortemente na educação musical, cada um a seu modo, ressaltando um tipo de amplitude do conhecimento musical como foco de defesa de sua posição. Com isso, não se dão chances para uma compreensão mais equilibrada da formação do professor, e mais condizente com as necessidades de nossos tempos, ajustada a um contexto educacional, ainda bastante problemático, com questões de abrangência social graves a resolver e com instabilidade quanto ao valor e a inserção da arte no currículo escolar.

Algumas declarações na lista<sup>4</sup> apontam influências das tendências indicadas, tal como a do EM 2:

*pensei se não seria algo quase impossível estarmos discutindo uma educação musical dentro do Curso de Pedagogia, considerando a série de necessidades que temos hoje em termos de formação. Por exemplo, questões que no passado não nos preocupavam como as questões da diversidade cultural, gênero, sexualidade, educação especial e outras, hoje estão cada vez mais presentes nos debates e a formação não pode deixá-las de lado. Diante disso, fica um tanto difícil pensar em um espaço dentro do curso que seja suficiente para desenvolver um programa de educação musical'. (EM 2, 30 Nov 2000 22:55)*

Esta argumentação, foi rebatida, havendo concordância em

*'uma série de necessidades que temos hoje em termos de formação', mas não concordo com a expressão 'temas mais urgentes', pq. entendo q. a educação no Brasil é urgente e q., cada educador busca acertos na sua área de conhecimento e interesse. Em qquer área precisa-se propor alternativas, p/ q. se possa vislumbrar soluções, mmo q. a médio e longo prazos. (EM 4, 6 Dec 2000 01:11)*

<sup>4</sup> Por incluir as idéias de outras pessoas, expressas através do correio eletrônico, todas as citações são reproduzidas exatamente como foram escritas. Com isso, não há atenção para erros ou equívocos ortográficos dos originais com a colocação da palavra latina *sic*, pois esta advertência torna-se inconcebível para uma linguagem destituída de formalidades, com a usada em *e-mails* (comunicação eletrônica assíncrona).

Houve ainda, um EM que listou uma série de conteúdos musicais, os quais seriam necessários para uma boa formação dos professores das séries iniciais e um EM que questionou o desconforto e a insatisfação dos alunos e professores em relação à escola. Esta, segundo ele,

*sempre apresentou-se insuficiente e improdutiva, ainda com uma prática autoritária, baseada na concepção de que a aprendizagem deve ser fundamentalmente exercida pela memória, deixando de lado os sentimentos e os significados pessoais dos alunos. Em pouco ou nada valorizava suas experiências trazidas de casa, supervalorizando os conteúdos programáticos, organizados de forma fragmentada e sem estabelecer qualquer vínculo com a realidade. (EM 6, 6 Dec 2000 06:56)*

De um modo geral, a dicotomia entre formação específica e não específica em música, não apareceu forte entre os participantes da lista, os quais transpareceram ter consciência da especificidade de formação do professor dos anos iniciais. Parecem, porém, mais preocupados com a presença da música nos currículos de Pedagogia, e com a sua obrigatoriedade.

*Esta última [artes], em comparação com as outras [disciplinas], sempre foi pouco vivenciada, discutida, refletida ... enfim, freqüentemente esteve em segundo plano. (EM 8, 9 Dec 2000 13:15)*

*Me parece praticamente consenso a importância e necessidade de desenvolver-se programas obrigatórios (não optativos) em música no curso de pedagogia. (EM 9, 7 Dec 2000 13:24)*

*Como é o desejo de melhorar q. nos move (educadores /as/), ... acredito q., no C. de Pedagogia, deva ser desenvolvido um programa de arte em, pelo menos, 2 momentos c/o discs. Obrigatória. (EM 4, 6 Dec 2000 1:19)*

*Acho importante também incluir as artes no curriculum de Pedagogia. (EM 3, 2 Dec 2000 18:15)*

*Acredito, cada vez mais, que disciplinas de educação musical precisam ser obrigatórias no curriculum de formação do professor. (EM 3, 06 Dec 2000 07:27)*

Esse último EM aponta uma universidade em São Paulo, onde os pedagogos formam-se habilitados a usar a música com suas classes, fato que ele ressalta como um

exemplo desse tipo de trabalho, de extrema importância. Ele demonstra um certo desapontamento com a universidade em que trabalha, quando afirma que lá não há discussão sobre o assunto e, que, as disciplinas de educação musical, em caráter optativo, só são oferecidas devido à sua existência no setor, com a respectiva formação.

Outro EM, também, aponta um descontentamento com a instituição a que pertence, e com o caráter optativo da disciplina que ministra: *"É um curso padrão de pedagogia, e sinto que não há preocupação com as artes de um modo geral (acho que isto não é nenhum privilégio de lá). Só há duas disciplinas nesta área... Ambas optativas"* (EM 5, 6 Dec 2000 01:28).

Ao comentar sobre uma possibilidade de cursos pagos de música, específicos para professores da séries iniciais, o EM 12 aponta uma tendência do professor em formação de fazer somente aquilo que lhe é obrigado. *"Cursos pagos para esses professores, me parece, ainda estão distantes do que eles elegem para sua formação e investimento, pois não é o que lhes é cobrado pelas políticas educacionais do tipo SAEB"* (EM 12, 7 Nov [5 Dez] 2000 05:24 [07:17]).<sup>5</sup> Parece que essa cultura da dependência tende a ser mais forte, porém, quando as necessidades do exercício profissional exigem, as afirmações de EM 10 e EM 11 exemplificam a situação:

*eles [os professores] estão sendo obrigados, pelos PCNs, a darem estes conteúdos dos quais não fizeram parte de sua vida acadêmica e de conhecimento até então.* (EM 10, 14 Dec 2000 12:58)

*Nos últimos semestres, com o PCN tenho observado que as alunas têm chegado mais interessadas em trabalhar de forma diferente com a música, questionando e até criticando algumas práticas pedagógicas que elas têm vivenciado nas escolas.* (EM 11, 17 Dec 2000 15:27)

Este EM 12 teve suas mensagens registradas em data e horário muito atrasados, o que indica estar o seu computador com o relógio "maluco". Devido a essa situação, as datas e horários registrados no recebimento dos e-mails, mais condizentes com a realidade cronológica da lista, são indicados entre colchetes.

Com esses depoimentos, firma-se a preocupação com a carência de oportunidades curriculares para todo professor dos primeiros anos ter uma capacitação inicial em música. Este fato precisa estar relacionado com um movimento para sua sustentação. Isso não quer dizer que não se reconheça que esteja havendo uma mudança, tanto em nível de políticas educacionais, como de envolvimento dos educadores musicais. A problemática da formação mais condizente com o exercício profissional já está nas Diretrizes para Formação Inicial do Professor da Educação Básica em Nível Superior, assim como as mobilizações já podem ser notadas; em educação musical, talvez, em estado muito latente. A esse respeito o EM7 coloca sua surpresa de ser convidado para participar de uma lista de discussão porque

*No Brasil temos visto mais preocupação de incluir ou excluir música da formação do cidadão com a força da lei do que reunir os educadores numa discussão que busque caracteriza/porque desta inclusão e exclusão. (EM 7, 7 Dec 2000 14:49)*

>AS PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS COM OS ALUNOS TÊM TRAZIDO DIFICULDADE PARA O APRENDIZADO DE MÚSICA NA ESCOLA.

Um aspecto muito ressaltado na literatura brasileira em educação musical (Tourinho 1993, Fuks 1991, Santiago e Nascimento 1996) é o uso que a escola tem feito da música, sem o comprometimento com o conhecimento e com a formação dos jovens e das crianças. Por outro lado, as práticas musicais dos professores com os alunos não têm trazido muitos ganhos para o aprendizado de música na escola. Na lista algumas mensagens reforçam estes aspectos.

Como aponta EM 1, o professor dos anos iniciais está junto das crianças em um tempo significativo de suas vidas e, por isso, tem grande responsabilidade com os seus desenvolvimentos.

*Penso isso muito antes da Idb estar propondo isso, pois sempre achei que esses professores passam a maior parte do tempo com as crianças e que a alfabetização de crianças não se restringe a leitura verbal ... mas que esse professor deve possibilitar o desenvolvimento de outras leituras de mundo, na qual a música se insere. E minha preocupação sempre foi como ajudá-los para que não 'complicassem' a vida das crianças ... o que estou querendo dizer é que minha preocupação é fazer com que o professor não 'estrague' a vontade de fazer música da criança. (EM 1, 30 Nov 2000 22:05)*

O EM 6 , preocupado com uma escola mais agradável, chama a atenção que

*as crianças da educação infantil tinham uma relação de encantamento com o ambiente escolar, de pleno exercício de criatividade, mas ao chegarem no ensino fundamental, com o passar dos anos, iam perdendo essas características. ... Entre tantas coisas, percebemos que as crianças da educação infantil tinham uma experiência muito mais extensa com a música do que as de outros níveis. Além disso, nesse nível, a música além de ser utilizada como um instrumento de lazer, estava articulada ao processo de aprendizagem, o que não ocorria no ensino fundamental, pois, a música ocupava apenas um espaço formal', estando presente apenas nas horas de lazer e nas festas e atividades comemorativas. (EM 6, 6 Dec 2000 06:56)*

Já o EM 11 ressalta que *"devemos levar nossas pedagogas a entender que a música tem seu conteúdo e que não é apenas para servir de divertimento ou para colecionar musiquinhas"* (EM 11,17 Dec 2000 15:27). Esta conscientização foi apontada por participantes do grupo, os quais chamam a atenção para o interesse e reflexão dos alunos (professores) que se envolvem com o estudo da música.

*Quero destacar que o trabalho que venho realizando há 10 anos, ... tem trazido bons resultados na formação e ação musical de professores não especialistas. ... Certamente, essas experiências (apreciadas e debatidas) transcendem o espaço de nossa sala de aula e apontam que, enquanto futuras professoras, estão preocupadas com o desenvolvimento musical dos alunos. (EM 12, 7 Nov [05 Dez] 5:24 [7:17])*

*Em contatos que tive com os alunos de Pedagogia... e também com muito tempo de trabalho com professores da rede pública, ministrando cursos de formação continuada, foi possível perceber a vontade de aprender e se aprofundar nas questões musicais. (EM 3, 06 Dec 2000)*

*Na minha experiência tenho me surpreendido com número elevado de alunos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Psicologia que, depois de freqüentar um semestre de musicalização e outro semestre de estágio aplicado no trabalho de extensão ... investem num estudo mais aprofundado de música para poderem usar*



*isso como instrumento precioso na sua área de atuação.* (EM 3, 01 Dec 2000 08:11)

Esses depoimentos demonstram que a possibilidade de um trabalho em música mais aprofundado e preocupado com a educação musical de crianças é muito viável. Para que isso ocorra, os educadores musicais devem estar engajados na modificação do quadro, realizar projetos na área, e com isso, promover uma sensibilização para a necessidade de capacitação do professor.

>HÁ NÚMERO INSUFICIENTE DE PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E GRANDE PARTE DOS EXISTENTES ESTÁ DISTANTE DA ESCOLA BÁSICA.

Apesar do reconhecimento de alguns trabalhos de educação musical isolados, pode-se observar, que há pouca ação efetiva de licenciados com habilitação em música nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente, porque a música ainda não é elemento curricular na maioria das escolas. Como aponta EM 11, "*9 ideal seria que os alunos tivessem um professor especializado, mas isto é impossível*" (EM 11,17 Dec 2000 15:27).

Esta afirmação reforçou o pensamento expresso no texto inicial, não sendo rebatida por nenhum componente da lista. Pelo contrário, foi fortalecida pelas asserções, como por exemplo, as do EM 4.

*Não há no Brasil número suficiente de educadores musicais pf atender a demanda da educação Básica ... considero q. o 'ideal' seria q. as linguagens artists, fossem desenvolvidas por educadores habils. para tal e dentro de suas especifici//s.* (EM 4, 06 Dec 2000 01:19).

A situação não foi aprofundada, ficando, aparentemente, por conta da quantidade de educadores musicais habilitados para o exercício da profissão. No entanto, o EM 3 oferece uma brecha para uma outra reflexão:

*Tenho recebido alunos da Unicamp e de outras faculdades de música, interessados em cursar as minhas disciplinas de educação musical e fazer estágio nas turmas de crianças e orquestras, porque no curso de graduação em música não tiveram oportunidade de contato com essa realidade. O que quero dizer então, è que parece*

*importante organizar tanto as propostas de pedagogia como as de música, para que de fato tenhamos cursos que formem o pedagogo musical, com habilidades específicas dessa área porque esse mesmo profissional poderá trazer contribuições tanto para o processo de educação de crianças, como também para a formar multiplicadores, incluindo neles os pedagogos. (EM 3, 02 Dec 2000 18:15)*

A mensagem relata (e denuncia) uma situação, que é originária de uma educação com uma das concepções de educação musical, citada, anteriormente, ou seja aquela que valoriza conteúdos e certas atitudes e valores específicos da área de música, com pouca abertura para a reflexão crítica, para os modos de fazer música diferenciados pela cultura e, principalmente, pela especificidade da Educação Básica brasileira.

*E claro que compartilho a idéia de que o educador musical, especialista é que deveria cumprir esse papel, trabalhando inclusive em parceria com o professor responsável pela sala de aula. No entanto, sabemos que, se isso acontece em algumas de nossas escolas, se constitui uma exceção à regra. E eu imagino, sem poder afirmar, que, da mesma forma que nossos pedagogos não possuem a mínima noção de educação musical, ainda são poucos os músicos que se dispõem de uma formação pedagógico-musical adequada para trabalhar nessa área. (EM 3, 01 Dec 2000)*

Aqui, além dos educadores musicais especialistas há uma rápida referência aos músicos, que no Brasil atuam, normalmente, como professores atentando, também, para seu domínio de um tipo de gramática e literatura musical, mas um grande desconhecimento dos fatores educacionais.

Uma formação diferenciada em termos do tipo de atuação e do papel que o profissional deve assumir fica, então, mais clara, e, talvez, mais difícil, como sugere este trecho:

*Penso num trabalho onde a função do educador musical dentro da escola não seria apenas atuar em sala de aula junto às crianças, mas também fora dela, assessorando a prática musical das professoras (es...) e com elas desenvolvendo projetos interdisciplinares que envolvessem a música. Para terminar, o que os alunos da 4ª série do curso de música/ licenciatura dizem quando estudamos os PCN... é que é impossível realizar o que é proposto ali nas atuais condições. Eles, como educadores musicais, não conseguiriam pelas dificuldades já apontadas. Os professores, pedagogos, pela falta de formação musical. Os alunos (este ano apareceu um rapaz!...) da 4ª série de pedagogia apresentam uma grande*

*dificuldade em compreender o que está escrito no documento, pensar em aplicá-lo foi quase forçar a barra. E agora?... (EM 9, 04 Dec 2000 01:09)*

Nenhum comentário foi dirigido à questão das dificuldades e contradições dos PCN, como, também, não houve nenhum questionamento sobre a elaboração desse documento. Mas houve resposta incisiva para a questão das funções:

Ter um educador musical *"assessorando a práct. mus. dos (as) profs (as) real/e me parece utópico ... pq não há nem mmo este (a) educ(a) tia aula de música na escola, isto qdo ela existe"* [grifo meu] (EM 4, 17 Dec 2000 22:02).

Aqui, parece que a questão não tem música *versus* não tem educador com formação é de grande importância. Talvez, não se tenha dado conta ainda que não tem música justamente, por não se ter educadores lutando e mostrando sua importância no interior da escola, fazendo com que ela sobreviva como área de conhecimento. Se não estão na escola, poderia ser questionado onde estão os educadores musicais formados nas licenciaturas, ou mais do que isso, por que eles não atuam na escola. É possível que o problema numérico dos educadores musicais tenha como um dos principais motivos o tipo de formação específica que está sendo oferecida na universidade. A este respeito Penna pergunta:

Até que ponto a reduzida presença na música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como um espaço **de trabalho** seu? (Penna 2002, 17)

>A ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL AINDA NÃO TEM ENTENDIMENTO DE COMO MODIFICAR A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS, ASSIM COMO, O ESPAÇO PARA PODER ATUAR JUNTO AOS PROFESSORES.

Uma primeira questão que deve ser reiterada, é que, por motivos vários, incluindo-se as concepções de ensino de música e arte na escola, já apontadas, há ainda em nosso país, um distanciamento entre a área de educação musical e os cursos de Pedagogia. Para

os componentes da lista, talvez, o problema não seja o mais urgente, mas como ressalta o EM 12 deve-se pensar neste curso *"como um lócus qualificado para a formação profissional, que necessariamente, deverá incluir conteúdos máximos de educação (em geral) e de subáreas do saber (no caso, música etc)"* (EM 12, 10 Nov [11 Dez] 2000 01:10 [23:14]).

Na maioria das mensagens nota-se a preocupação dos formadores em ajudar os professores das séries iniciais, tentando várias propostas diferentes de formação. Pelos relatos, muitas delas têm dado certo, outras são problematizadas pela sua viabilização.

*São conhecimentos musicais limitados na abrangência e profundidade se comparados aos conhecimentos de um professor especialista. Mas, posso afirmar que, pela natureza de enfoque e proposta de um curso superior de formação de professores, no caso do curso de Pedagogias, conseguimos avançar substancialmente em questões que muitas vezes têm limitado as práticas musicais nas escolas a apenas reprodução de estereótipos. Quero sim, e desejo, ampliar essa formação musical dos professores, processo que passa por um maior acreditar e vivenciar de processos que envolvam a música.* (EM 12, 07 Nov [05 Dez] 2000 5:24 [07:17]).

*trabalho ... no curso de pedagogia na Educação Infantil com a disciplina Expressão Artística 1e II - Música, em dois semestres totalizando 60 h/a No curso de Séries Iniciais, disponho de 30 h para música, no curso de Educação Especial mais 30 h/a para a disciplina elementos de música. ... Nessas disciplinas estão incluídas também teatro e artes plástica com suas respectivas cargas horárias. ... Também está sendo realizada uma nova estruturação do currículo onde todas as linguagens vão estar nos diferentes cursos com o mesmo número de horas. Atualmente só tem esta carga horária as artes plásticas e a música. É um trabalho muito lento mas...* (EM 11, 17 Dec 2000 15:27)

*Há uma proposta, para futuro breve, em q no 1º sem. ocorra a fundamentação em arte, no 2º, a Expr. Mus., no 3º a Expr. Plást. E no 4º a Expr. Cênica, cada uma com 72 h/a . Se conseguirmos esta façanha', já considero um gde avanço, mas ainda assim não será possível trabalhar todos os conteúdos musicais ... os quais me agradam muitíssimo.* (EM 4, 17 Dec 2000 21:47)

*Tenho lutado muito para que os alunos estejam conscientes do papel da música na formação da crianças, de forma que eles não pensem que tudo é um grande brincadeira e que nós somos os felizes donos de 'uma porção de musiquinhas bonitas e uma coleção de jogos e brincadeiras prazerosas'. Eu tenho sempre me perguntado como lidar com essa dicotomia.* (EM 3,01 Dec 2000 08:11)

*uma disciplina com 120 horas, divididas em dois semestres, seria o ideal ... Acho que um curso assim poderia estimular muito o aluno do curso de pedagogia a utilizar música na sala de aula de forma consciente e adequada. Daria subsídios para que elaborasse projetos na área que poderiam funcionar com a ajuda de um consultor, um educador musical. Penso que esse aluno estaria constantemente motivado a buscar a música mesmo fora da sala de aula, ... (EM 8, 09 Dec 200013:15)*

Retomam-se, em alguns desses depoimentos, o problema da formação específica padrão e das atividades musicais que são referências enquanto ensino de música. Tal como ressalta o EM 1 quando explica que, em seu trabalho, tenta mostrar ao professor *"a necessidade que a criança tem de fazer 'música e que esses fazer não se restringe a cantar ou a tocar um instrumento específico, mas que, se o professor deixar, a criança faz música o tempo todo"*. (EM 1,30 Nov 2000 22:05)

O EM 5 confessa como se sentiu diante de realidades tão diferentes e informa como superou as dificuldades:

*Ai venho tentando fazer o milagre que è dar noções gerais de música para grupos que nunca estudaram ou há mais de 15 anos não estudam música. Confesso que no início me senti um picareta', tive vontade de desistir. Depois, devido principalmente ao grande interesse dos alunos, fui modificando o programa começando a dar contornos mais objetivos. (EM 5, 06 Dec 2000 01:28)*

O EM 8 apresenta uma proposta pensando no curso de Pedagogia de sua universidade, pois o programa da disciplina que oferece poderia ser planejado *"para dar suporte ao professor das classes iniciais; não, como è atualmente, para diversos cursos, incluindo a Pedagogia, e em caráter optativo"* (EM 8, 03 Dec 2000 23:36). No entanto, questiona: *"Teoricamente, com essas medidas poderíamos resolver o problema" local, "mas e os alunos" de outras universidades? "E que programa seria esse? Qual seria o perfil do professor dessa matéria? Essa questão é realmente muito complexa!"* (EM 8, 03 Dec 2000 23:36).

Da mesma forma, pensam-se nas outras linguagens da Arte e na necessidade de integração no trabalho dos professores.

*Temos o cuidado para q. não estejamos apenas aglutinando' as linguags. artists., mas possibilitando a compreensão dos seus ele/os, dos seus conceitos, da sua construção. Os educadores (as) planejam em conjunto de modo a articular as linguagens, para q. haja a integração. Cada um em sua linguagem específica. Fazem pelo menos vinte anos q. não acredito em polivalencia. (EM 4, 08 Dec 2000 03:17).*

*Concordo com a idéia da junção ' das linguagens artísticas para proporcionar uma interface mais completa para os aluno. Eu tenho tentado trabalhar com vivências ligando as diferentes artes, mas o ideal seria se tivéssemos vários professores trabalhando em conjunto. (EM 3, 11 Dec 2000 10:09)*

E o EM 12 alerta:

*Penso que a inter-relação entre as áreas artísticas è fundamental. Mas extrapolo esta concepção. Creio que todo o conhecimento que pudermos desenvolver acoplando campos do saber diversos, tende a ser mais duradouro e profícuo. A interdisciplinaridade tem nos dado excelente pistas sobre isso. (EM 12, 10 Nov [11 Dez] 2000 01:10 [23:14])*

Este EM questiona a transposição do conhecimento dos professores das séries iniciais. Para ele a preocupação é: "*será que [o aluno] consegue fazer as amarras necessárias com o que se elege como saber escolar???*" (EM 12, 10 Nov [11 Dez] 2000 01:10 [23:14])

Por isso a formação deve ser voltada para a realidade de atuação e ação. Principalmente, a atualização do formador de professores, para servir como base, deve ser constante. Novos paradigmas, novas tendências e formas de pensar a educação, constantemente estão emergindo e a educação musical não pode ser vista somente por um aspecto.

Se tomadas as recomendações do EM 7 e do EM 9, provavelmente, estes e outros questionamentos, possam obter algumas respostas mais orientadas e a área poderá efetivamente, contribuir para a formação mais qualificada do pedagogo.

*Nós educadores musicais não temos tentado nos reunir para apresentarmos nossas experiências e a partir delas podermos definir nosso objeto de estudo. (EM 7, 07 Dec 2000 14:49)*

*Penso que seria interessante trocarmos idéias a respeito do desenvolvimento dos trabalhos em si, ou seja, como cada um concebe sua disciplina, qual è a abordagem, que conteúdos e práticas são priorizados, que experiências têm sido bem ou mal sucedidas etc. Isso sem deixar de lado a discussão sobre os papéis de cada profissional - o educador musical e o pedagogo ~ e a questão das políticas educacionais, que são extremamente relevantes para a concepção de programas para cursos de pedagogia. (EM 9, 07 Dec 2000 13:24)*

>HÁ NECESSIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA QUE OFEREÇAM AS FERRAMENTAS BÁSICAS PARA OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS TRATAREM A MÚSICA NA ESCOLA.

Esta reflexão foi a idéia principal na discussão dos componentes da lista. Houve a oposição do EM 2, argumentando pela falta de espaço no currículo dos cursos de Pedagogia para tratar a especificidade da música e das outras linguagens da arte - num tempo muito pequeno, de, aproximadamente, 60 h., numa disciplina. No entanto, embora tenha o seu lado de razão, parece que esse tempo não consiste em empecilho para os outros participantes da lista, alguns até citando cargas horárias maiores ou menores, os quais demonstraram uma genuína preocupação com o conhecimento musical dos professores. Alguns relatos lembram a opinião do EM 2, outros, entram em consonância com a reflexão em questão.

*Mesmo ele, um 'leigo', pode propiciar situações nas quais as crianças podem experimentar sons, escutar, organizar sons... (EM 1, 30 Nov 2000 22:05)*

*professores precisam ter, de alguma forma, informação e alguma formação sobre a linguagem musical. (EM 10, 14 Dec 2000 12:58)*

*o principio básico me parece ser o de que o professor tem que estar atento para não bloquear os desejos de expressão da criança... (EM 1, 30 Nov 2000 22:05)*

*Professoras sensibilizadas e conscientes ... com uma formação musical básica, que lhes permitisse trabalhar com a música adequadamente no seu dia-a-dia, compreender minimamente a evolução da expressão musical da criança e até*

*mesmo a terminologia contida nos PCN artes/musica, seriam muito bem vindas. (EM 9, 04 Dec 2000 01:09)*

*A atividade em escolas regulares me possibilitou observar a rotina dos seus professores e como a música estava inserida nessa rotina. Essa prática me fez refletir na necessidade de se oferecer uma formação básica em música para os professores que trabalham com crianças nessa faixa etária. (EM 8, 03 Dec 2000 23:36)*

*Penso que se não tiveram essa formação antes vamos dá-la agora nos cursos de Pedagogia para que eles possam utilizá-las no seu dia com propriedade. (EM 8, 09 Dec 2000 13:15)*

*Disciplinas de educação musical aplicadas à educação são fundamentais para a formação de pedagogos, especialmente aqueles que se dispõem, futuramente, trabalhar com crianças das séries iniciais. E difícil pensar que vamos ensinar música para alunos de pedagogia que não possuem conhecimentos musicais básicos mas não é impossível pensar que eles podem ser sensibilizados frente ao fenômeno musical e serem conscientes de que a aula de música não se resume a repertório de datas comemorativas. (EM3, 01 Dec 2000 08:11)*

O fato a se destacar é a sintonia com a necessidade de ampliar a formação do professor das séries iniciais para que a ação educativa da música seja compreendida, também, a partir dela própria e do conjunto de conhecimentos que envolvem um evento sonoro construído pelo ser humano. De alguma forma, direta ou indiretamente, todos concordam com a necessidade de um programa específico para professores dos anos iniciais.

*As opiniões que eu tenho lido nesse grupo de discussão só tem reforçado meu ponto de vista: a necessidade da inserção de música como disciplina obrigatória nos cursos de pedagogia. (EM 8, 09 Dec 2000 13:15)*

*Concordo com as colocações iniciais ... quanto à necessidade de um programa e educação musical no curso de Pedagogia. (EM 9, 04 Dec 2000 01:09)*

*Penso na necessidade de trabalhar a questão da música junto aos professores das séries iniciais. (EM 1, 30 Nov 2000 22:05)*

*Parece importante organizar tanto as propostas de pedagogia como as de música ... Acho importante, também, incluir as artes no curriculum de Pedagogia. O professor, especialmente o das séries iniciais, precisa tem uma formação ampla no que diz respeito a todas as artes e especialmente a música, porque esse è um recurso pedagógico muito poderoso para resgatar o prazer na sala de aula, para*



*sensibilizar as crianças, para melhorar o nível cultural e com isso melhorar a qualidade de vida do futuro cidadão. Também o professor que tem contato com música e com as outras artes, no seu processo de formação, adquire habilidades fundamentais para lidar com as crianças.* (EM 3, 02 Dec 2000 18:15)

>HÁ AINDA MUITOS ENGANOS CAUSADOS PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Das críticas surgidas na lista ao estado atual do ensino da Arte na Educação Básica, predomina o descontentamento com a antiga educação artística, com seus ranços de polivalência e *laissez faire* ou de predominância das artes plásticas enquanto compreensão geral da área. Mas foi, principalmente, com o EM 4 que o descontentamento com a educação artística apareceu mais enfaticamente, o que parece demonstrar uma indignação com uma provável fragilidade da área de educação musical em sua região.

*Há resistência das escolas q. entendem Educ. Artist, c/o artes plásticas, apenas.* (EM 4, 06 Dec 2000 01:19)

*Há a exigência (velada ou implícita?) da coord, do C. de Pedag. E dos próprios alunos, de q. sejam vistas 'todas' as artes em apenas 2 sem de 60 h/a e ainda fica um cheiro de polivalência.* (EM 4, 17 Dec 2000 22: 02)

*Gostaria de compreender melhor a utilização da palavra RECURSO, pq. entendo a música c/o área do conhecimento c/ um fim em si mesma.* (EM 4, 06 Dec 2000 1:11)

De um modo geral, observa-se nos depoimentos a necessidade de um fortalecimento da música enquanto área que tem suas especificidades, um sistema com vocabulário e forma de expressão próprios. Não somente a música, mas há uma preocupação maior com a educação e com a educação musical em particular. Parece que neste grupo, apesar, ainda, de algumas tendências mais "conteudistas" e de algumas confusões conceituais, o processo educativo é a substância do trabalho do professor, razão pela qual o ensino deve ser refletido e a aprendizagem deve ser considerada.

A UNIVERSIDADE DEVE OFERECER OS SUBSÍDIOS PARA DESPERTAR NO PROFESSOR O DESEJO DE CRESCIMENTO NA PROFISSÃO

*Fiquei feliz de saber que muita gente compartilha com idéias que venho amadurecendo há tempos. ... Durante boa parte de meu convívio no cotidiano escolar, ... sempre estiveram presentes algumas indagações: como tornar a escola mais agradável, mais ousada? ...a música utilizada no cotidiano escolar facilita a aprendizagem? Nossa hipótese é de que o ser humano possui a potencialidade natural de aprender. Porém, a aprendizagem só é significativa quando a matéria de ensino está associada com a vida do aluno, percebida por ele como relevante, isto é, uma aprendizagem que dê prazer. (EM 6, 06 Dec 2000 06:56).*

Com alguns depoimentos, como esse, vislumbra-se uma educação com os horizontes ampliados exigindo, cada vez mais, um professor sensível, estudioso e atualizado. É necessário que a universidade ofereça os subsídios para despertar neste professor o desejo de crescimento na profissão, a responsabilidade com a formação de seus alunos e a participação nos processos de construção do conhecimento. Para que isso se realize, vale a observação do EM 12:

*O conceito de formação profissional precisa ser ampliado por nossos alunos graduandos. Já não cabe imaginar que a faculdade dará conta de formação profissional para um mercado de trabalho totalmente revolucionado por conta dos fenômenos modernos e pós-modernos. (EM 12, 07 Nov [05 Dez] 2000 5:24 [7:17])*

Esta idéia deve ser levada em consideração pelos professores formadores, também. Um currículo de curso superior, por mais amplo que seja não pode abarcar toda a gama de conhecimentos exigidos no cotidiano do trabalho de um profissional, como dificilmente acompanha as transformações ocorridas na sociedade atual. Portanto, não basta idealizar disciplinas, semestres e conteúdos de cursos que sejam considerados apropriados para uma boa formação, pois é necessária uma mudança na perspectiva de visão das possibilidades de uma educação musical e uma modificação nas formas de se empreender essa educação.

*"Cada região vai ter que estudar a sua realidade" (EM 10, 14 Dec 2000 12:58).*

Esta afirmação, sobretudo, alerta para os processos culturais e sociais que devem ser observados para que a educação musical não se restrinja a um fazer escolar formalizado e

esqueça-se que seus alunos estão inseridos num processo muito mais amplo e não fragmentado, que é a sociedade.

#### **1.4. Finalização da lista**

Há um aspecto importante a ressaltar nestas reflexões sobre a lista de discussão "cassiatese": eu agrupei os conteúdos das mensagens em idéias que, de alguma forma, são as sínteses desses conteúdos; mas há também nos comentários idéias que não correspondem a uma síntese dos pensamentos dos educadores musicais, e sim, aos pontos apreendidos por mim. Um deles é a observação da discussão *on-line*. Em minha leitura a experiência de comunicação e de aprendizagem com novas tecnologias da informação, na época, ainda era pequena entre os formadores de professores. No geral, presumo que o grupo de participantes da lista tinha experiência de comunicação pela Internet um pouco reduzida demonstrando uma certa desconfiança perante esse tipo de comunicação virtual.

Outro ponto a ser destacado da forma de comunicação é a situação de desconhecimento entre os participantes. Alguns já haviam se relacionado, de alguma maneira, em trabalhos e/ou encontros da área de música, mas outros estavam discutindo com quem não conheciam.

Essa necessidade apareceu logo no começo da lista, de diferentes maneiras, não necessitando do meu direcionamento inicial como moderadora.

*"Antes de me inserir na discussão, penso que é importante situar o lugar de onde falo"* (EM 2, 30 Nov 2000 22:55). Esta observação, embora não se refira a uma apresentação pessoal restrita, foi de extrema importância para a compreensão da mensagem porque serviu de introdução para o discurso abrangendo o "lugar" de onde surgiu, em vários aspectos. Ela foi seguida de uma contextualização do pensamento de quem a escreveu, que com isso, explicou seu ponto de vista sobre o assunto em discussão. Referiu-

se também, a uma descrição do trabalho que estava sendo desenvolvido, assim como, localizou-o exatamente, na universidade e no estado de origem, os quais apareceram no final da mensagem.

*"Pra dizer a verdade não sei pra quem essa mensagem está indo. Não sou muito boa em máquinas..."* (EM 1, 30 Nov 2000 22:05). Já estas afirmações desejavam demonstrar um certo receio de emitir um parecer, aparentemente, sem rumo, pelo desconhecimento de quem estaria do outro lado. Isso foi associado pelo EM a uma limitação sua de compreender o processo feito através do computador. Pareceu que, na verdade, essa justificativa queria ocultar o medo das pessoas, do julgamento que os comentários que se seguiram pudessem provocar, muito mais do que uma falta de compreensão técnica do processo. Mesmo assim, o texto foi claro e apresentou a reflexão do emitente. As afirmações iniciais sugeriram-me, enquanto moderadora, que comentasse a preocupação com as máquinas, bem como, deu-me a oportunidade, de apontar a apresentação dos participantes da lista como um fator importante para as relações, e de oferecer um breve relato de minha experiência para incentivar os demais a fazerem o mesmo.

Parece que os problemas de natureza técnica atrapalharam mais; tal como pode ser comprovado.

*Além de tudo que me aconteceu estou de briga com a máquina.* (EM 11,17 Dec 2000 15:27).

*Esta mensagem devia ter chegado antes da nº 9, mas não sei o que houve.* (EM 4, 17 Dec 2000 22: 05)

*"Peço-lhes desculpas se 'atrolei' opiniões, me sinto meio desumanizada quando estou 'atras' da máquina "* (EM 4, 3 Dec 2000 18:53). Neste caso, parece que, ao contrário de outros, o EM queria se justificar por ter exposto muitas opiniões, ter se "atropelado".

Mais uma vez, a máquina foi a justificativa do processo, idéia que há muito já se superou; pois, nenhuma "desumanização" seria proveniente do ato de se deixar conhecer demais.

A dificuldade técnica pode ter inibido a participação dos educadores na lista, que somada a um certo receio de expor suas opiniões, publicamente, para pessoas desconhecidas, não deve ter conseguido um total desprendimento das idéias. Apesar desta hipótese, considero positiva a realização da lista de discussão como instrumento de pesquisa porque ela conseguiu a interação de profissionais que atuam de maneira diferente, em pontos de formação do professor dos anos iniciais, também diversos, mas que contém em seu âmago um objetivo comum, que é a formação musical de professores.

O elemento mais forte que uniu os educadores musicais que participaram da lista de discussão "cassiatese" parece ter sido o desejo de preparar docentes com uma qualificação musical inicial que possa ser continuada em busca da ação consciente, ativa e reflexiva, nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre os temas que se destacaram na troca de mensagens para colocarem-se numa perspectiva de projetos pedagógicos podem ser citados:

- > a necessidade de um programa obrigatório de música nos currículos dos cursos de formação de professores dos anos iniciais;
- > a mobilização imprescindível dos educadores musicais para o fortalecimento da música do ensino fundamental;
- > o especialista em educação musical é essencial neste trabalho de mobilização;
- > a formação deve ser voltada para a realidade de ação do professor;
- > a autonomia do professor é necessária;

> os profissionais da educação devem aprender em seus cursos de formação inicial nas universidades a descobrir e agir no momento adequado conforme as funções sociais assumidas;

> deve ser incentivado o fazer espontâneo em música;

> a música deve estar articulada no processo de aprendizagem, não somente ocupando as horas de lazer e atividades comemorativas da escola.

Certamente, a lista foi um instrumento que identificou muitos outros pensamentos entre os participantes e promoveu identidades - quando as idéias convergiam para questões, problemas ou situações em comum, além de aflorar as utopias necessárias ao trabalho do educador em relação ao ensino de música na escola. Mas a lista promoveu, também, a exposição das diferenças, comprovando que não há essa ou aquela forma de se conceber o ensino de música, e que todas as maneiras podem crescer e gerar frutos se tiverem atentas ao dialogo, às necessidades dos estudantes e às reflexões pertinentes à área.

O fator tempo promoveu o desejo de alguns membros do grupo pela continuação da lista. Mas as atividades foram encerradas, como estava previsto. Ficou como principal proposta, a continuidade do grupo, em outra lista, sem o comprometimento com a pesquisa, então em desenvolvimento; portanto, sem a formalidade e com muito mais tempo para a exposição e troca das idéias. Pode-se suspeitar, também, que, com muito mais soltura para explorar o acompanhamento, as dúvidas e as oposições sobre os assuntos tratados.

No dia 21 de fevereiro de 2001 foram enviadas duas mensagens aos participantes da lista para informá-los sobre como ficou o relatório da mesma (mensagens "Relatório da lista", 21 Fev 2001 10:09 e "Resumo do Relatório da lista", 21 Fev 2001 10:13). O endereço foi o mesmo, pois, ainda não havia sido desativado por esse motivo. Na última

mensagem deixei a possibilidade de algum questionamento ou parecer dos colegas que desejassem contribuir, os quais não aconteceram até 05 de março. Nesta data fiz uma última tentativa de conseguir retorno dos professores, enviando uma mensagem que solicitava algum posicionamento até 10 de março, mesmo que fosse somente para apontar o recebimento dos *e-mails*. No dia 11 de março de 2001 encerrei a lista de discussão intitulada "cassiatense".

## 2. Conhecimento dos professores

O questionário diagnóstico (Anexo II) foi elaborado com questões objetivas, sendo quatro dirigidas para o conhecimento de dados pessoais dos respondentes, doze para as experiências e concepções dos professores sobre o ensino de música e sete para as suas formas de estudo a distância.

Os questionários foram aplicados pessoalmente, durante a realização dos Seminários de Integração, os quais foram eventos promovidos pelo CLEB em cada um dos cinco pólos, organizados com o objetivo de reunir e aproximar todos os alunos do curso. Esses seminários foram propostos com formas diferenciadas, dependendo da organização local e das características de cada grupo. Seus calendários foram executados conforme o Quadro 1:

*Quadro 1 - Realização dos Seminários de Integração - Locais e Datas*

<i>Pólo</i>	<i>Local de Realização e Datas</i>
COLIDER	Alta Floresta - dias 7 e 8 de dezembro de 2000
DIAMANTINO	Tangará da Serra - dias 15 e 16 de dezembro de 2000
JUÍNA	Juína - dias 14 e 15 de dezembro de 2000
TERRA NOVA DO NORTE	Guarantã do Norte - dias 8 e 9 de dezembro de 2000
JUARA	Juara - dias 8 e 9 de dezembro de 2000

Por haver choque de datas entre os Pólos de Juara e Terra Nova do Norte foi preciso fazer a escolha do Pólo para o qual os questionários seriam remetidos e aplicados pelo pessoal local, sem a minha presença. Escolhi Juara devido ao fato do acesso ser mais difícil, levando muitas horas em estradas muito ruins, numa época de chuvas que provocam atoleiros e outros tipos de inconvenientes para a viagem. Os questionários para esse Pólo foram despachados em Cuiabá, através de uma empresa de ônibus. Fiz os contatos por telefone com a coordenação local do seminário, mas mesmo com todo esforço, não foi possível a aplicação dos questionários naquele Pólo.

Alta Floresta (Pólo de Colíder) e Guarantã do Norte (Pólo de Terra Nova do Norte) são cidades próximas, tinham datas também próximas da realização dos seminários, com um dia em comum, sendo interligadas por maior número de linhas de ônibus, com apenas um pequeno trecho sem asfalto - favorecendo um deslocamento mais fácil e rápido. Participei dos seminários em Alta Floresta nos dias 7 e 8, viajando à noite para Guarantã do Norte, e no dia 9 participando da última etapa dos seminários nesta cidade. Juina (Pólo de Juina) e Tangará da Serra (Pólo de Diamantino) também tiveram o mesmo procedimento: assisti o início do seminário em Juina, no dia 14, passei à noite viajando e participei do seminário em Tangará da Serra nos dias 15 e 16 de dezembro.

## ***2.1. Resultados da sondagem***

Nesta parte apresento os resultados de dezesseis questões do questionário diagnóstico respondidas pelos professores.

As sete últimas questões da sondagem serão tratadas no item 2.3, por representarem as escolhas dos professores em relação aos recursos e procedimentos que devem ser adotados no programa de música.



Acredito que, praticamente, a totalidade dos participantes dos Seminários de Integração responderam os questionários nos quatro pólos. Foram 1486 respondentes, ou seja, 66,63% do total dos alunos do CLEB que informaram seus dados e opinaram sobre a situação da música na educação.

A Tabela 1 oferece a visão geral do número de respondentes por Pólo - Colíder (Pólo 1), Diamantino (Pólo 2); Juina (Pólo 3); Terra Nova do Norte (Pólo 4).

*Tabela 1 - Número de respondentes por Pólo*

Pólo	Respondentes	%	!
1 - Colíder	400	26,92	
2 - Diamantino	<b>454</b>	<b>30,55</b>	
3 - Juina	<b>370</b>	<b>24,90</b>	i
4 - Terra Nova do Norte	262	<b>17,63</b>	
<b>Total</b>	1486	100,00	

### 2.1.1. Dados pessoais

A maioria dos acadêmicos são do sexo feminino - 1123 (75,57%), enquanto somente 204 (16,15%) são do sexo masculino.

As faixas etárias predominantes estão entre 30 a 40 anos (582 respondentes - 39,16%) e entre 20 a 30 anos (527 respondentes - 35,46%).

O tempo de atuação no magistério prevalece nas faixas de 5 a 10 anos (501 - 33,71%) e mais de 10 anos (460 - 30,95%).

As respostas apontam para vários níveis em séries ou ciclos simultâneos que os respondentes estavam atuando em 2000. Sobressai a grande quantidade de atendimentos para outras séries (402 professores - 27,05%) e para outro ciclo (91 professores - 6,12%) em relação à atuação nos anos iniciais. Os anos iniciais vistos separadamente tiveram os seguintes números de professores atuando:

1ª série - 302 professores (20,32%); 2ª série - 265 professores (17,83%);

3ª série - 318 professores (21,39%); 4ª série - 302 professores (20,32%).

Estas constatações podem ser dirigidas para duas hipóteses que são as mais indicadas, sejam consideradas isoladamente ou combinadas. Numa primeira situação, há a possibilidade dos professores estarem realizando um curso de educação a distância destinado à formação do docente das séries iniciais, atuando em outras séries ou ciclos, concomitantemente à sua atividade em uma série inicial.

Pode ser também, por necessitarem fazer um curso superior, mesmo que o referido curso não ofereça alcance para seus níveis de atuação, que são outras séries ou outros ciclos da Educação Básica.

#### 2.1.2. Experiências com a música

Nas tabelas seguintes, a exemplo da Tabela 1, os pólos continuarão a ser identificados pelos números correspondentes.

As respostas para a questão "Você já teve experiência como estudante de música em alguma situação formal de educação<sup>9</sup>" (Tabela 2) foram supostas para três situações - duas positivas e uma negativa. Se positivo, o respondente deveria apontar a natureza da experiência - numa instituição de ensino ou em aulas particulares. Embora esta questão pudesse aceitar mais que uma resposta de uma mesma pessoa, o total mostra uma maioria significativa (1304) que não frequentou aulas de música. Este fato, ainda que fosse esperado, confirmou a inexistência de sistematização da música na formação dos professores.

Por outro lado, a questão "Você já teve experiência como aprendiz de música fora de uma situação formal de educação?" (Tabela 3) contendo a mesma característica de preenchimento da questão anterior, ou seja, admitindo várias respostas concomitantes, possui um certo equilíbrio numérico dentre as respostas positivas, mas deixou uma dúvida

muito grande quanto ao número bastante elevado de respostas negativas (764). Ou os professores consideram que não houve aprendizagem em suas experiências musicais fora de uma situação formal de educação, ou, o que é possível, eles têm uma concepção de educação que desconsidera as experiências extra escolares por acharem que nestas não existe aprendizado.

*Tabela 2 - Experiência formal como estudante de música*

	<b>Polo 1</b>	<b>Polo 2</b>	<b>Polo 3</b>	<b>Polo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Sim, numa instituição de ensino	<b>25</b>	<b>25</b>	24	<b>19</b>	<b>93</b>	6,23
Sim, em aulas particulares	24	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>71</b>	4,77
Não	346	400	329	229	1304	87,45
Sem resposta	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	23	<b>1,54</b>

*Tabela 3 - Experiência como aprendiz de música fora de uma situação formal de educação*

	<b>Polo 1</b>	<b>Polo 2</b>	<b>Polo 3</b>	<b>Polo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Sim, em coro ou em grupo musical	<b>105'</b>	<b>63</b>	<b>49</b>	38	255	15,74
Sim, em grupos alternativos	<b>50</b>	34	<b>15</b>	16	115	7,09
Sim, como observador	39	74;	<b>80</b>	53	246	15,18
Não	<b>101</b>	288	232	<b>143 i</b>	764	47,16
Sem resposta	<b>216;</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	240	14,81

Quanto ao relacionamento com a música no dia a dia dos professores, 1002 respostas apontam para a audição com atenção em oposição às 221 respostas dos que ouvem como música de fundo e 212 que raramente ouvem. Tem-se uma diferença de 569 respostas (38,29%) favoráveis para audição atenta, dados relevantes, que, de certa maneira, indicam a necessidade de conscientização da importância para uma audição cuidadosa e crítica.

### 2.1.3. Concepções dos professores sobre a sua atividade docente com a música

As cinco questões seguintes resumem as concepções dos professores sobre a sua atividade docente em relação ao trabalho com música, e apresentam resultados importantes para uma reflexão sobre a referida atividade. Convém lembrar que as questões aceitam mais de uma alternativa como respostas.

Apresentando equilíbrio, as respostas dadas para a questão "Qual é a importância da música para a sua sala?" (Tabela 4) se dividiram entre o aspecto prático e o de opinião. Este foi apontado nas 955 respostas para a alternativa "A música precisa ser valorizada na educação", enquanto a alternativa "A música complementa as atividades", com um caráter prático para as aulas, teve 900 respostas.

*Tabela 4 - Importância da música para a sua aula*

	<b>Polo 1</b>	<b>Polo 2</b>	<b>Polo 3</b>	<b>Polo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Precisa ser valorizada na educação</b>	<b>261</b>	<b>310</b>	236	<b>148</b>	<b>955</b>	49,49
<b>Complementa atividades</b>	<b>222</b>	<b>277</b>	247	<b>154</b>	<b>900</b>	<b>46,63</b>
É desnecessária	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>1,45</b>
<b>Outra</b>	9	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	31	1,60
Sem resposta	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	0,82

O caráter funcional da música apareceu bem acentuado na questão "Você trabalha com música de alguma forma em sua aula?" (Tabela 5) na qual 927 respostas apontam que trabalham com música para ajudar em alguma matéria e 621 para tranquilizar os alunos. Dos 1486 respondentes, 154 (10,36%) não trabalham com música com as suas turmas.

Na pergunta "Você acha que seus alunos precisam fazer música na escola?" o parecer com maior ocorrência entre 1438 professores foi positivo contra 21 repostas negativas (1,41%) e 27 omissões (1,87%).

Tabela 5 - Trabalha com música em sua classe

	Polo 1	Polo 2	Polo 3	Polo 4	Total	%
Sim,p/ conhecimento dos alunos	109	129	116	85	439	19,40
Sim,p/ ajudar em alguma matéria	254	267	256:	150	927	40,98
Sim. p/ tranquilizar os alunos	139	201	157	124	621	27,45
Sim, por recomendação da inst.	3	4	6	9	22	0,97
Não	31	54	42	27	154	6,80
Outro	22	17	9	15	63	2,78
Sem resposta	16	6	6	5	36	1,59

Para que haja trabalho de música com os alunos, 975 professores entendem que quem deve ter essa responsabilidade é um professor específico, mas 600 julgam que o próprio professor pode ser também o orientador (Tabela 6). Nesta questão 89 pessoas (5,98%) preencheram o questionário indicando ambas alternativas, o professor específico e o professor de classe devem trabalhar com os alunos. Esta condição demonstra que esse baixo número de pessoas concordam com a atuação de qualquer um dos dois profissionais, como pode, também, sugerir que os dois podem trabalhar juntos, talvez numa atitude de integração.

Tabela 6 - Quem deve trabalhar música com os alunos

	Polo 1	Pólo 2	Polo 3;	Polo 4	Total	%
O próprio professor	188	154	147:	111	600	35,86
Um professor específico	221	323	257	174	975	58,27 :
Qualquer professor	36	10	un	11	68	4,06
Sem resposta	13	5	8	4	30	1,79 j

Em 1219 respostas (50,53%) os professores indicaram que "uma das formas de fazer música que tem importância para a educação dos seus alunos na escola" é incentivar a criação. Cantar/tocar em grupo o que os alunos já conhecem teve 544 respostas (22,55%), ouvir gravações 341 (14,13%), e cantar/tocar em grupo o que a escola deve ensinar teve 308 respostas (12,76%).

Nesta questão sobre quais formas de fazer música havia importância para a educação dos alunos observei um problema de elaboração, no que se refere à 4ª alternativa, com a colocação da palavra "incentivar" em relação à criação. Ela foi usada, justamente, para não dar o impacto da palavra isolada "criar", num contexto em que deveria haver diferentes concepções sobre a criação artística ou musical. No entanto, o sentido que foi atribuído pelos professores para incentivar pode ter ficado limitado à compreensão do ato de estimular, não esclarecendo como isso poderia acontecer, se com o fazer musical da criação, propriamente dito, ou não. Apesar desta dubiedade, a alternativa foi bastante escolhida, situação que considero importante pelo valor dado à criação, quaisquer que sejam as acepções atribuídas à alternativa.

#### 2.1.4. Viabilização do ensino de música

Esta parte é formada de quatro questões, sendo que três delas são relacionadas entre si e mais diretamente relacionadas à primeira. Esta primeira pergunta "Há alguma proposta da escola ou de Secretaria de Educação para o ensino de música?" teve 701 respostas indicando que não há e 238 acenando positivamente.

Na próxima questão "Se existe proposta, qual é a sua participação nela?" foram apresentadas 478 participações em propostas existentes. Essa questão oferece números que superam em muito as 238 afirmações da questão anterior sobre a existência de proposta de música. Por esta razão, não é possível fazer uma relação entre as duas questões. Houve, também, 164 respostas apontando que ignoram a existência de propostas, além de haver uma parcela elevada de 885 pessoas que deixaram de responder.

Uma certa discrepância nos resultados também aparece na terceira questão relacionada com a existência de propostas para o ensino de música. A questão "Se não existe proposta [de ensino de música] você gostaria de proporcionar para seus alunos?" O

número de respondentes desejosos pelo trabalho (1183) não coincide com o número de respostas da questão desencadeadora do assunto, na qual 701 professores afirmaram não haver trabalhos propostos.

Na opinião dos professores (Tabela 7) as maiores problemáticas para o ensino de música na escola estão na falta de formação do professor (1076 respostas), na falta de materiais (775 respostas) e na falta de apoio da instituição (724).

*Tabela 7 - Maiores problemáticas para o ensino de música na escola*

	Polo 1	Polo 2	Polo 3	Polo 4	Total	%
Faltam materiais	188	230	204	153	775	28,66
Falta interesse dos alunos	17	25	16	9	67	2,47
Falta formação do professor	301	313	264	198	1076	39,79
Falta apoio da instituição	191	223	198	112	724	26,77
Outro	18	12	4	4	38	1,40
Sem resposta	6	11	4	3	24	0,88

## **2.2. Considerações sobre a sondagem**

O curso de Licenciatura em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) a distância e a região norte do estado de Mato Grosso apresentaram-se como uma experiência bastante nova e surpreendente para mim, embora eu vivesse em Mato Grosso há 19 anos, tivesse lido bastante sobre o CLEB e acumulasse uma experiência significativa com a formação de professores - incluindo a atividade principal como docente da UFMT. A região, com suas belezas e tristezas, as pessoas, interessadas pela pesquisa, simpáticas e hospitaleiras e o curso, que se comprovou de extrema importância junto aos professores, extrapolaram os meus objetivos científicos e constituíram-se em uma grande experiência de vida.

As belezas naturais da região guardam um aspecto poético e são muitas.

<sup>7</sup> É grande o território desmatado havendo uma enorme parte da mata transformada em pasto ou simplesmente, em terras abandonadas com imensos "cemitérios" de tocos das árvores derrubadas queimados. É comum encontrar caminhões com madeira recém extraída trafegando nas estradas, que estão em péssimas condições de conservação, a maioria sem asfalto.



Fig. 1. Rio Sangue, uma das belezas da região-fotografada pela pesquisadora.



Fig. 2. Caminhão transportando madeira recém extraída- fotografada pela pesquisadora.



É possível observar, através das respostas dadas pelos professores, a predominância de dois usos da música na escola - como instrumento didático e como instrumento disciplinador. Estes usos fazem com que a instituição escolar mantenha viva a sua articulação com o tecido social e evidenciam o lugar das funções da música na sociedade. Em outras palavras, tal como Fuks (1991) apontou, os aspectos musical e extra musical amalgamados vêm mantendo o lugar do canto (da música) na instituição escolar. Por outro lado parece que em nossa sociedade, e na escola - parte importante do contexto mais amplo - a música, mais do que em qualquer época, tem assimilado o seu caráter funcional de uma maneira tão intensa, que praticamente, não há mais espaço para os enunciados centrados nela mesma.

Os professores, ao responderem sobre as maiores problemáticas para o ensino de música na escola, além de mostrarem-se interessados pelo mesmo, demonstraram ter uma reflexão crítica e madura a respeito do assunto, mesmo sem terem experienciado a educação musical na escola. Eles conseguiram opinar sobre as dificuldades provocadas pelo sistema educacional brasileiro, no que se refere à competência do profissional e condições de trabalho com clareza. Esta também foi a característica das respostas dos professores quando colocaram-se favoráveis que os alunos façam música na escola.

A sondagem de informações teve papel fundamental na elaboração e na realização do programa de EMUS AD. A elaboração do planejamento deste foi favorecida com as respostas do questionário que me deram referências sobre uma direção a seguir, de acordo com o que pude interpretar sobre o pensamento dos professores.

Fazendo um breve resumo das referências surgidas até aqui destaco:

> A maioria dos professores não tem situação formal de ensino de música em sua formação e parece não levar em conta outras experiências com a música fora da escola.

>Eles priorizam uma audição atenta na sua relação com a música.

> Eles acham que os alunos precisam fazer música na escola, com um professor específico, mas também, junto a eles mesmos, sendo que em suas práticas diárias fazem uso da música numa situação predominantemente funcional, como instrumento didático e disciplinador.

> Eles acreditam que os maiores problemas para o ensino de música na escola são a falta de formação do professor, a carência de materiais e a falta de apoio da instituição.

> Entendem que o trabalho de música prioritariamente deve ser feito cantando ou tocando em grupo a partir daquilo que os alunos já conhecem, sendo que a atividade musical indicada como mais importante é a que incentiva à criação.

### **2.3. As escolhas dos professores para o programa de EM USAD**

Antes de passar ao detalhamento do planejamento, é necessário descrever as sete últimas questões do questionário diagnóstico, aplicado em 2000. Estas questões ofereceram dados que representavam a realidade dos professores - alunos do CLEB - e as suas escolhas em relação aos recursos e procedimentos a serem adotados no programa de música.

*Tabela 8 - Contato com os colegas de curso*

	<b>Pólo 1</b>	<b>Pólo 2</b>	<b>Pólo 3</b>	<b>Pólo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Sim. diariamente na escola	315	345	298	219	1177	74,16
Sim. eventualmente	<b>61</b>	<b>85</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	216	<b>13,61</b>
Por telefone	<b>7</b>	<b>33</b>	20	<b>5</b>	65	4,09:
Porcaria	<b>4</b>	<b>0</b>	0	<b>0</b>	4	0,25
Outro	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>61</b>	<b>1</b>	13	<b>0,81</b>
Não tem contato	<b>22</b>	<b>22</b>	21	<b>14</b>	79	<b>4,97</b>
Sem resposta	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	33	2,07

A grande maioria dos professores (1177) tinha contato com colegas que realizavam o CLEB, encontrando-se diariamente na escola, sendo que 216 encontravam-se eventualmente (Tabela 8). Estes dados foram de extrema importância para a concepção do programa, pois, anteciparam a possibilidade de comunicação ativa entre os participantes durante a realização do curso.

O acesso aos vídeos da TV Escola foi confirmado por 502 professores, mas não foi garantido para a maioria deles (958), constatação que descartou a possibilidade de uso dos vídeos daquele programa como material de apoio na minha proposta.

Ao responder o que esperavam do programa de EMUSAD (Tabela 9) 962 professores apontaram sua expectativa de aprender um pouco de música para ensinar para seus alunos, enquanto 739 esperavam compreender o próprio papel na educação musical dos alunos e 586 esperavam refletir sobre o que é educação musical. Houve ainda, 294 que desejavam aprender a tocar um instrumento.

*Tabela 9 - O que espera do programa de Educação Musical a Distância*

	<b>Polo 1</b>	<b>Polo 2</b>	<b>Polo 3</b>	<b>Pólo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Aprender um instrumento	77	<b>76</b>	<b>87</b>	54	294	10,93
Aprender música para ensinar	266	279	246	171	<b>962</b>	35,78
Refletir sobre educação musical	164	164	165	93	586	21,80
Compreender o próprio papel	200	214	185	140	739	27,49
Outro	6	<b>5</b>	<b>0</b>	5	16	<b>0,59</b>
Não pensou ainda	18	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	77	<b>2,86</b>
Sem resposta	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	14	<b>0,52</b>

A interação corresponde ao desejo dos professores como forma de trabalhar música a distância (Tabela 10). Essa constatação tem por base as 845 respostas que demonstraram vontade de mandar e receber gravações para serem ouvidas e estudadas, bem como, as 807 respostas que apontaram para a comunicação com colegas.

Tabela 10- Como gostaria de trabalhar música a distância

	<b>Polo 1</b>	<b>Polo 2</b>	<b>Polo 3</b>	<b>Polo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Comunicando com colegas	<b>219</b>	<b>238</b>	<b>216:</b>	<b>134</b>	807	41,98
Sozinho	<b>8</b>	<b>8 </b>	<b>11</b>	<b>3  </b>	30	1,56
Mandando e recebendo gravações	229	<b>255</b>	202	<b>159</b>	845	43,96
Gravando as realizações	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>41</b>	<b>24</b>	124	6,45:
Outro	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	63	3,27
Sem resposta	<b>13!</b>	<b>14:</b>	<b>17</b>	<b>9]</b>	53	2,75

Os meios preferidos pelos professores para serem usados no curso de música, além do texto escrito (Tabela 11) foram aparelho de CD (991 respostas), aparelho toca -fitas (866 respostas) e gravador (645 respostas). O computador teve preferência em 384 respostas e a Internet em 163. Estes dados demonstram a pouca utilização das novas tecnologias na educação pelos professores, fato que, provavelmente, está mais relacionado com as condições de acesso desses professores na região.

Tabela II - Meios preferidos para serem usados no curso de música

	<b>Polo 1</b>	<b>Pólo 2</b>	<b>Polo 3</b>	<b>Polo 4</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Computador</b>	<b>101</b>	119	<b>92</b>	<b>72</b>	<b>384</b>	<b>12,64</b>
<b>Internet</b>	<b>45</b>	<b>46</b>	<b>43</b>	<b>29</b>	<b>163</b>	<b>5,36</b>
<b>Aparelho de CD</b>	<b>253</b>	<b>325</b>	<b>251</b>	<b>162</b>	<b>991</b>	<b>32,64</b>
Aparelho toca fitas	<b>230</b>	<b>245</b>	<b>231</b>	<b>160!</b>	<b>866</b>	<b>28,52</b>
Gravador	<b>169</b>	<b>190</b>	<b>173</b>	<b>113  </b>	<b>645</b>	<b>21,24</b>
<b>Outro</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>95</b>	<b>3,12;</b>
<b>Sem resposta</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>42</b>	<b>1,38</b>

A preferência por questões da educação musical de crianças está nas 917 respostas para a questão "Há algum assunto de música que você acha que é imprescindível de ser discutido no programa?" (Tabela 12). Além dessa alternativa, 622 respostas indicaram que se deve tratar de questões sobre a voz e 610 optaram por conceitos sobre música, havendo, ainda, uma pequena parcela (297) que selecionou música popular e música erudita.

Tabela 12 - Assunto que deve ser discutido no programa

	<b>Polo 1</b>	Polo 2	<b>Polo 3</b>	Polo 4	Total	%
Questões sobre a voz	169	179	162	112	622	24,13
Questões da ed. musical de crianças	245	270	247	155	917	35,58
Música popular e música erudita	80	74	87	56	297	11,52
Conceitos sobre música	161	170	169	110	610	23,67
Não	3	3	3	1	10	0,38
Não sabe	21	40	16	21	98	3,80
Sem resposta	8	13	6	6	33	<b>1,28</b>

Na Tabela 13 pode-se verificar como os professores entenderam que deveriam ser as tarefas avaliativas para o programa de música. As respostas que predominaram estabeleceram o produto musical final (756) e o relatório de atividades (747) como principais formas de avaliação. Por esses resultados, aparentemente, os professores desejam uma avaliação processual, parecendo que têm menos interesse pela verificação de conteúdos, o que não poderia ser pensado se eles tivessem escolhido teste escrito e trabalho final com prioridade no grupo. Contendo um número menor de respostas (327) a auto-avaliação, também, está dentro de um parâmetro menos "conteudista" das escolhas.

Tabela 13 - Como devem ser as avaliações de aprendizagem

	<b>Polo 1</b>	<b>Polo 2</b>	<b>Polo 3</b>	Polo 4	<b>Total</b>	% :
Teste escrito	20	44	44	6	114	5,39
Auto avaliação	<b>92</b>	<b>97</b>	<b>89</b>	49	<b>327</b>	15,47
Trabalho final	30	22	<b>34:</b>	25	<b>111</b>	5,25!
Produto musical final	201	200	202	153	756	35,77 ;
Relatório de atividades	180	248	195	<b>124</b>	747	35,35
Outro	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	15	<b>55</b>	2,60
Sem resposta	<b>6</b>	<b>11</b>	3 .	3	23	1,08

Vale ressaltar que em dois Pólos (Juina e Diamantino) a avaliação foi discutida nos Seminários de Integração, havendo alguns questionamentos dos alunos sobre a forma como estavam sendo encaminhadas as avaliações, principalmente, no que se referia ao conhecimento como reprodução de conteúdos.

Na aplicação dos questionários não foi explicado o que seria um produto musical apresentado para a avaliação final. É provável que esta alternativa tenha sido compreendida numa concepção tradicional do senso comum, que música é um produto do imaginário relacionada somente com as emoções, não contendo conteúdos, no sentido de deter objetos e fenômenos de discurso a serem estudados e explicados. Se esta hipótese for verdadeira, além de mostrar a tentativa de encurtamento da trajetória acadêmica num possível caminho considerado mais fácil, confirma a falta de uma concepção de música como forma de conhecimento, com objeto de estudo próprio, por parte dos professores.

Resumindo, aponto abaixo as escolhas dos professores:

> Eles esperavam aprender repertório para ensinar, compreender o próprio papel na educação musical dos alunos e refletir sobre essa área.

> Consideravam as questões da educação musical de crianças, questões sobre a voz e conceitos sobre música imprescindíveis de serem discutidas no programa.

> Desejavam realizar contatos com os colegas durante à realização do curso, trabalhar com gravações em CD (*Compact Disc*) e fita cassete e serem avaliados principalmente, com relatório de atividades e um produto musical final.

### **3. Planejamento do programa de EMUSAD**

Uma crítica comum à organização de currículos e programas que se tem visto, atualmente, é o fato do repertório de conhecimentos prévios dos alunos (no caso, os professores) ser desconsiderado. Essa questão foi, então, a primeira que se colocou diante da decisão que haveria de ser tomada. O que o professor deve estudar numa proposta de formação em música?

Essa busca já havia sido empreendida na lista de discussão "cassiatese", junto dos educadores musicais que atuavam em cursos de Pedagogia. Portanto, eu já possuía alguns

dados que incluíam a reflexão sobre a formação musical dos professores sob o ponto de vista de profissionais formadores.

Dentro dos limites que se impõe a um questionário com respostas fechadas, também já tinha feito a sondagem para obter uma identificação dos professores, de suas concepções e desejos a respeito da proposta. Neste caso, de certa forma, eu já tinha consultado os professores sobre o programa de EMUSAD e me aproximado de suas realidades. Com isso já guardava um certo conhecimento de dados deles na escola, como pensavam sobre a música para seus alunos e como desejavam estudar música dentro do CLEB. Mesmo sem vivenciar o cotidiano desses professores, com as respostas dos questionários e com a minha estada em quatro cidades onde aconteceram os seminários de integração, conversando e fazendo refeições com alguns deles, observando os acontecimentos, vendo os trabalhos apresentados, eu já podia formular um roteiro sobre o que deveria ser mais importante para ser discutido no programa de EMUSAD. Mas ainda não sabia como fazer isso.

Como realizar um processo de ensino de música para centenas de pessoas num sistema a distância?

Embora eu já soubesse como o CLEB funcionava e conhecia a sua estrutura de ensino com materiais e atendimentos presenciais de orientadores que estão à disposição dos professores, não o conhecia enquanto vivencia pessoal. Por outro lado, o desafio de promover o desenvolvimento musical de um número elevado de professores, sem ter o apoio de orientadores com um conhecimento musical que sustentasse o ensino, era bastante grande. Isso porque pensando de maneira semelhante ao que está disposto na versão preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Brasil 2000)

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (Brasil 2000, 10)

Optei então, por fazer um planejamento geral, valorizando os materiais e os atendimentos presenciais que seriam realizados com o meu trabalho. Provavelmente, faria visitas às principais cidades reunindo grupos compostos por grande número de pessoas, duas vezes, durante o curso.

Tendo, por aquele momento, resolvido o problema de como empreender o ensino, voltei-me então, novamente para a primeira questão. O que o professor das séries iniciais deve estudar numa proposta de formação em música?

As questões que mais se pronunciaram sobre o assunto em minha experiência, que haviam sido confirmadas junto à literatura, com os educadores musicais participantes da lista de discussão e com o levantamento feito com os professores foram os elementos desencadeadores para elaborar o planejamento do programa de EMUS AD, as quais elenco a seguir:

> Parece haver um consenso entre educadores musicais que há um tratamento restrito e equivocado da prática musical por parte dos professores dos anos iniciais que precisa ser modificado com a colaboração de propostas de educadores musicais.

> Os professores precisam de formação curricular em música para ter uma trajetória que corresponda às exigências de formação dos alunos do ensino fundamental havendo a necessidade de programas de educação musical específicos nos cursos de Pedagogia ou similares.



> Os programas devem contemplar a linguagem musical dos professores, as ações dos professores junto às expressões das crianças, o encaminhamento de questões que levem os professores a refletir de forma ampla o que é a música e como se dá o pensamento musical, fazendo-os questionar certos equívocos já sedimentados sobre a música e a arte na escola.

Para atingir esses pontos, sempre pensando na perspectiva do distanciamento de tempo, de espaço, de convívio e de concepções existentes entre mim e os professores e considerando os elementos orientadores do programa, autonomia, colaboração, diversidade e motivação defini categorias para o conhecimento musical do professor, merecedoras de serem abordadas num programa de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Estas categorias, já discutidas na 1ª parte, são:

- > a concepção de música,
- >a compreensão em música,
- >o fazer em música,
- >a didática para o ensino de música.

Para que o professor faça um trabalho mais consciente de educação musical é essencial que ele construa idéias amplas que lhe forneçam uma concepção de música mais coadunada com a atualidade. E também, necessário que ele compreenda as atividades que fazem com que a música torne-se viva, o que é possível somente quando reflete sobre a prática musical realizada por ele mesmo; haverá com essa reflexão sobre a ação e na ação, uma compreensão de determinados conceitos em música. Uma maior clareza de como esses conceitos podem ser organizados pelos outros indivíduos também faz parte da compreensão que um professor deve ter. A reflexão didática é imprescindível para que o professor, em seu contato diário com os alunos, assuma uma perspectiva pedagógica do

fazer musical, conseqüentemente, um papel ativo no desenvolvimento do conhecimento escolar das crianças.

As categorias, junto com os elementos desencadeadores para o planejamento do programa de EMUSAD proporcionaram à definição dos objetivos do programa de EMUSAD, os quais ficaram assim finalizados:

#### OBJETIVO GERAL

- Proporcionar aos professores, alunos do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), o estudo inicial da música orientado para a sua formação profissional.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com o desenvolvimento de seus estudos no programa os professores deveriam ser capazes de:

- Demonstrar compreensão das atividades básicas da experiência musical.
- Demonstrar compreensão de conceitos musicais como: altura, andamento, composição, duração, forma, improvisação, intensidade, motivo, ostinato, paisagem sonora, parâmetros sonoros, ritmo, rondó, tema, timbre.
- Distinguir aspectos da realização musical e relacioná-los com a educação musical na escola.
- Expressar sobre a constituição da produção músico-vocal das crianças.
- Demonstrar compreensão sobre formas de aprendizado e como se estabelece a relação didática em música.

### **3.1. Método de Trabalho**

O NEAD tem estabelecido vários meios para favorecer a aprendizagem, mas tem priorizado o uso de material impresso para seus alunos, fato que estabeleceu à pesquisa a condição de uso de material da mesma natureza. De acordo com o projeto inicial do CLEB

"Volta-se a afirmar que outros meios estarão à disposição da aluna, porém o material impresso e o trabalho da orientação serão as principais formas de operacionalização da proposta da Licenciatura Plena em Educação Básica" (UFMT 1996, 82)

A identificação dos meios para o programa de EMUSAD foi feita tomando por base os meios associados às situações educativo-musicais. Estas, por sua vez tiveram sentido de experiência em educação musical de acordo com os sujeitos e os possíveis significados atribuídos a elas pelos mesmos. Desta forma, a escolha dos meios dependeu das indicações dos professores associadas às situações de ensino desejadas e as condições de custo.

> MEIOS

A decisão final só foi tomada após os resultados dos questionários, nos quais verifiquei que grande maioria dos professores (1177) tinha contato com colegas que realizavam o CLEB. Destes, 807 desejavam manter contatos com os colegas durante a realização do curso, trabalhar com gravações em CD (991) aparelho toca fitas (866) e gravador (645).

Como recursos para o ensino fixei-me nestas mídias escolhidas pelos professores - gravador, fita cassete, aparelho de som e CDs - além dos já tradicionais telefone e fax para obter orientação, incluindo quando possível, a Internet. Os meios principais foram o fascículo escrito e o CD - contando com as necessárias leituras adicionais. Músicas e textos verbais que não faziam parte do programa de EMUSAD, portanto, não foram produzidos por mim, passaram a integrá-lo à medida que os solicitei nas atividades propostas. Para isso providenciei que esse material de apoio estivesse à disposição dos professores nas bibliotecas de cada um dos cinco pólos regionais.

#### >TEMPO

O programa constitui-se de quatorze unidades que foram desenvolvidas com os professores em 2001. Quando fiz este planejamento pressupus quatro meses para a realização do programa, porque estabeleci uma semana para o estudo de cada unidade e tempo disponível para a realização das tarefas de avaliação de aprendizagem. Entendi que uma semana era um tempo suficiente para o professor estudar uma unidade, incluindo a leitura do texto principal e dos textos de apoio, além da realização dos exercícios e diálogos necessários para uma compreensão dos assuntos podendo até refazer os estudos, ter atendimentos e realizar as atividades de avaliação.

#### > CONTEÚDO

O conteúdo do programa é dividido em tópicos, os quais chamei de unidades, que fornecem, no fascículo, uma determinada quantidade de informação e promovem a atividade reflexiva do professor. As unidades contêm propostas de exercícios de natureza musical e bibliográfica e possuem pela própria condição das diferentes atividades musicais - composição, execução e audição - o efeito de complemento das partes no todo da aprendizagem musical de quem as estuda. Elas permeiam as quatro categorias selecionadas para o conhecimento do professor dos anos iniciais - a concepção de música, o fazer em música, a compreensão em música e a didática para o ensino de música.

Cada unidade foi proposta para ser autônoma perante as demais, para que cada professor fizesse seus estudos na seqüência desejada. Os exemplos musicais gravados no CD são independentes servindo para uma atividade específica, mas podem, também, ser usados para as diferentes propostas, provenientes de diversas unidades. Pela característica de um CD, os exemplos musicais podem ser ouvidos de acordo com a escolha da tarefa por cada professor. Essa atitude de dar liberdade de escolha da unidade a ser estudada ao

professor buscou observar se há a necessidade de organização seqüencial dos conteúdos na formação musical inicial do professor, ou se há uma coordenação do conhecimento num sistema que tende a se tornar inteiro através das relações estabelecidas por quem aprende.

#### > ORIENTAÇÃO

O trabalho de orientação foi inicialmente pensado para acontecer nos seminários presenciais, num dos modelos já existentes no CLEB, o qual reúne um elevado número de pessoas para seções de reflexão, discussão, avaliação ou confraternização. Meditei muito sobre essa situação e conclui que a reunião de professores em massa somente poderia ter efeito para questões de debate e reflexão em detrimento das questões diretamente relacionadas ao fazer musical. Depois de muito refletir sobre a situação, decidi realizar os atendimentos presenciais nas principais cidades, em dois momentos diferentes reunindo em cada um, grupos de quinze até vinte professores em sessões de três horas de duração.

#### >AVALIAÇÃO

Solicitei que os professores mantivessem um diário de estudo com todas as impressões possíveis, além das respostas dos exercícios propostos. Pedi que eles fizessem gravações de todas as suas realizações sonoras. Na época do planejamento, eu imaginava que poderia haver a realização de trocas de gravações entre os professores e entre estes e eu, o que só foi possível durante o processo de avaliação de aprendizagem. Este deveria constar de várias atividades para que fosse possível observar o desenvolvimento do professor de diversas maneiras.

Os professores receberam um questionário de avaliação do programa (Anexo III) para ser preenchido individualmente e entregue no final da realização do curso, junto com as atividades de avaliação de aprendizagem.

### **3.2. Temas**

Como já mencionei, considerei para a elaboração do programa, principalmente, a discussão com os educadores musicais e as respostas dos questionários aplicados com os professores em quatro Pólos.

Destes, chamou a minha atenção o resultado obtido para a questão "Há assunto que deve ser discutido no programa?" onde "questões da educação musical de crianças"; "conceitos sobre música" e "questões sobre a voz" predominaram. As três alternativas vinculam-se ao grande tema prática de ensino de música para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, e portanto, deveriam ser consideradas. Embora o grande tema tenha muita abrangência, abarca as quatro categorias que considero cruciais para a formação musical de professores dos anos iniciais, a concepção de música, o fazer em música, a compreensão em música e a didática para o ensino de música.

Concepção, fazer, compreensão e didática apresentam-se então, como categorias que estruturam o conteúdo, para as quais foram feitas quatorze unidades de ensino. Conforme Laaser (1997) o propósito da divisão do curso por unidades está relacionado com a compreensão do estudante de cada conteúdo e do todo. Por mais que haja ligação entre as unidades, cada uma é uma tarefa separada. Para o autor cada unidade deve "orientar os alunos; apresentar-lhes o conteúdo; explicar os tópicos cobertos; providenciar atividades para os alunos" (Laaser 1997, 44).

Assim, decidi quais temas deveriam ser abordados e iniciei a redação das unidades. Optei por um estilo de redação semelhante a um texto acadêmico, mas que ao mesmo tempo, pudesse fazer uma interação entre eu, a elaboradora, e o estudante, cada professor leitor/ouvinte do material. Além de ser mais apropriado para um curso para professores em nível superior, pois os mesmos já podem fazer abstrações e têm uma leitura mais avançada

por estarem acostumados com livros. O texto acadêmico saía da postura meramente informativa, pois convidava o professor para a reflexão crítica. Por outro lado, a idéia de seguir um padrão, um modelo de texto com estrutura fixa para todas as situações, não me agradava muito, já que defendo uma educação reflexiva e construtiva, ao contrário daquela baseada num modelo organizado de forma fixa, estruturado para gerar controle e resultados determinados. A forma de dirigir-me ao professor foi direta - eu, professora informando, discutindo, sugerindo, perguntando, explicando a ele enquanto estudante - pois estava ocupando-me da sua formação, e, embora estivesse sempre dando exemplos atribuídos às crianças, interessava-me o conhecimento musical do professor.

Embora todas as unidades possuam uma natureza integradora tendo os elementos constituintes uma abrangência global, para facilitar a compreensão do planejamento os conteúdos foram organizados a partir das categorias concepção, fazer, compreensão e didática. Os temas das unidades escolhidos para compor o programa de EMUSAD, assim como os conteúdos e os objetivos de cada unidade dispostos nas quatro categorias, estão no Quadro 2, sendo que as unidades são discutidas separadamente em seguida, na mesma ordem de aparecimento no quadro.

Quadro 2 - Temas das Unidades de ensino apresentadas no fascículo

Unidades	Conteúdos	Objetivos
Produção Sonora e Música	<b>CONCEPÇÃO</b> Conceito de Música	Favorecer a compreensão da existência de diferentes definições de música devido a grande variedade de produções sonoras.
Idéias Musicais e Registros	Função da notação musical	Favorecer a compreensão do papel da notação e a sua relação em as idéias musicais.
Sons e Escuta	Paisagem sonora / intensidade	Favorecer a compreensão e valorização da escuta a partir dos sons do ambiente.
<b>FAZER</b>		
Atividades Básicas do Fazer Musical	Composição, Execução e Audição	Favorecer a reflexão sobre as três ações do fazer musical.
Voz. Corpo e Movimento	Voz, respiração e corpo em música	Favorecer a compreensão do papel do corpo na realização musical e da importância do uso da voz e de uma boa respiração na educação.
Criação e Processo Educativo	Composição e Improvisação Elaboração e Utilização de Instrumentos Musicais	Favorecer a compreensão da necessidade da criação na educação musical; da importância da pesquisa sonora para a utilização dos meios; da atividade de compor através dos caminhos da composição e da improvisação.
<b>COMPREENSÃO</b>		
Ação e Compreensão	Processos e principais teorias do desenvolvimento musical	Favorecer a compreensão de como acontece a formação do pensamento em música.
Formação de Conceitos	Afinação, parâmetros sonoros, notas, intervalos ascendentes e descendentes, tons.	Favorecer a compreensão da relação entre as experiências e a aquisição de conceitos musicais.
Audição e Desenvolvimento	Atividade perceptiva na audição musical	Favorecer a compreensão das relações entre o fazer e a audição musical.
<b>DIDÁTICA</b>		
Conhecimento Escolar e Educação Musical	Prática educativa na área de música	Favorecer a compreensão da importância da forma como se estabelece a educação em música.
Canções e Brincadeiras Cantadas	Compreensão e decisão sobre repertório infantil	Favorecer a reflexão sobre a aprendizagem por imitação e sobre os costumes musicais infantis.
Modelo do professor e Transmissão de Conhecimento	Postura do professor	Favorecer a reflexão sobre o papel do professor nas atividades didáticas em música.
Descoberta e Prazer	Motivação para os fenômenos sonoros e para a aprendizagem musical	Favorecer a compreensão da importância da descoberta como pressuposto didático.
Integração nas Atividades	Música, linguagem, contexto e conhecimento integrado.	Favorecer a compreensão da elaboração de atividades integradas inserindo música



A seguir, encontram-se os comentários sobre cada unidade separadamente.

#### PRODUÇÃO SONORA E MÚSICA

Entre os brasileiros é muito comum julgar qualquer manifestação musical com a qual não se está acostumado, rotulando-a ou mesmo considerando-a como não sendo música. Esta situação existe até mesmo entre os músicos, e, salvo raras exceções, acaba sendo sempre motivo de discriminação, enraizada em outros preconceitos.

Como apresenta Bandeira,

A diferença como problema da educação começa a ganhar visibilidade e a converter-se em objeto de reflexão, de análise e de interpretação, circunstanciando a diversidade cultural como discussão empírica substantiva do fenômeno educativo sob o enfoque da cidadania, da convivência entre identidades, da liberdade como dimensão essencial da vida humana. (Bandeira 1997,28)

A diferença, para ser assumida como princípio reflexivo que visa o reconhecimento da existência de "nós" e de "outros" precisa fazer parte dos conceitos apreendidos, levando à aceitação das diversas re-significações, revelando pessoas abertas para compreender os signos e os significados dos outros. O professor precisa observar e aprender a reconhecer as diferenças entre as músicas e seus praticantes, compreendendo-as em suas instâncias de significação para poder conceber uma pedagogia que considere a cidadania tão desejada nos planos de educação da sociedade atual.

Com esse intuito a unidade "Produção Sonora e Música" foi planejada. Com um pequeno texto verbal reflexivo, com recomendações de leituras e com uma proposta de audição de uma música de outra cultura, abordei a questão da diversidade musical e a dificuldade de encontrar um conceito único para música. Pois é um fenômeno cultural - que em qualquer tipo de comunidade tem que ser constituída por sons organizados a partir

dos sentidos daquela comunidade - mas também, pode ser contemplada e reconhecida pelas suas próprias características.

Para a escolha do exemplo musical busquei uma canção oriunda de uma cultura diferente que, na época da redação da unidade, atendia os quesitos necessários para o alcance dos objetivos propostos em termos de diferença cultural, composicional e de execução, apresentando características musicais fáceis de serem identificadas por audição e que estavam sendo exploradas no programa, como o ostinato, pulso, ritmo, coro, pausa.

#### IDÉIAS MUSICAIS E REGISTRO

Dentro de um processo histórico, que prioriza o uso da escrita no contexto escolar, está a música de tradição européia que tem sido difundida numa perspectiva de superioridade, por basear-se principalmente, na música escrita. Por ser dominante nas escolas específicas de música tem favorecido uma forte tendência de se pensar que a aula de música somente deve existir através da grafia.

Talvez, uma das principais causas das dificuldades que tem se apresentado para o ensino de música seja a super valorização da notação. Transformou-se a linguagem escrita na meta principal dos que à música se dedicavam, esquecendo-se, às vezes por completo, da audição e da realização musical que determinam a existência da música. Esta inversão de valores, além de constituir-se como uma ação discriminatória das classes sociais que não têm acesso ao estudo específico da grafia musical tradicional, trouxe como conseqüência, o afastamento da maioria das pessoas envolvidas com esse estudo, pois dificilmente, aprender a decodificar e a elaborar a grafia atendia aos desejos dos que queriam fazer música. Esta, no seu fazer primeiro, materializada nos sons passou a ser conseqüência de um sistema de notação perdendo a condição de ser, principalmente, o resultado daquilo que soa e que é ouvido.

Mas "Ler música é antes de tudo ouvir música" (Souza 1999, 211). Para tentar desmistificar a questão de supremacia da música escrita sobre as atividades estritamente musicais fiz o texto "Idéias Musicais e Registro". Apresentando argumentos para demonstrar a importância do domínio de uma linguagem em todos os seus aspectos - fazer, ler, escrever, entender, relacionar - pretendi refletir junto com o professor a importância de uma alfabetização completa.

Aproveitei a unidade para sugerir a realização de composições, que poderiam ser executadas pelo próprio professor e registradas por ele para que outros pudessem decodificá-las. As bases, ou seja, as idéias sugestivas, para essas composições foram propostas de situações ou "climas" que deveriam encaminhar o imaginário de cada professor para uma leitura diferente da mesma atividade. A realização invertida, ou seja, a leitura e compreensão de uma pequena grafia com a possibilidade de ouvir uma das possíveis leituras, o resultado sonoro através do CD, pareceu-me um exercício necessário para uma compreensão do processo de notação mais ampla por parte do professor.

#### SONS E ESCUTA

Na sociedade atual, predominantemente visual, poucas pessoas estão parando para prestar atenção nos sons e no grau em que se encontra a própria escuta. Mesmo nas cidades pequenas, onde não há o arrebatamento sonoro das máquinas, as pessoas não se dedicam a valorizar a sua escuta. Murray Schafer (1991) tem feito um trabalho consistente a respeito da acuidade da escuta e por isso, baseei-me em suas idéias para conclamar o professor a refletir sobre os sons que o rodeiam e a procurar ouvi-los melhor. Se alguém consegue discriminar os sons secundários de seu ambiente sonoro, se consegue verificar suas características, se consegue estabelecer uma escuta reflexiva, certamente, estará melhor se

conhecendo, conhecendo o ambiente em que está inserido, estará aguçando sua percepção e melhorando sua abertura para a escuta musical.

Os exercícios que inseri nesta unidade, justamente, colocam em prática a escuta que deve ser ampliada, além de proporcionar um encontro dessa escuta com a consciência e o imaginário. Esses são fatores básicos para se iniciar uma compreensão bem ampla das possibilidades sonoras, além de favorecer a visão de outros caminhos do fazer musical, livres daquilo que as pessoas estão acostumadas a ouvir.

Propriamente falando, eu não cesso jamais de ouvir. ...

Mas ouvir não é ser 'tocado por sons' que chegam ao meu ouvido sem atingir a minha consciência. Só em relação a ela é que o fundo sonoro adquire uma realidade. (Schaeffer 1993, 91)

#### ATIVIDADES BÁSICAS DO FAZER MUSICAL

Este texto relaciona-se diretamente com o fazer musical sendo também reflexivo, porque trata de alguns equívocos que contornam a música e o seu ensino em nosso país. Para muitos, a aula de música é sinônimo de grafia musical e de apropriação de regras esvaziadas de sentido para o aluno - que numa apresentação deformada configuram-se como teoria musical. É comum, também, o estudo de música ser compreendido como adestramento em um instrumento ou como uma história, quase sempre, parcialmente contada de um tipo de música de algumas das principais nações do ocidente. Na escola de Educação Básica, parece que essa última alternativa tem ganhado muita recorrência, principalmente, nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio.

No meu entender é, principalmente, por essas formulações equivocadas que o ensino de música não tem alcançado a compreensão, e, por conseqüência, a valorização que merece. Quando a música acontece tem outros focos do ambiente escolar em jogo, que não são o fazer musical em sua essência.

Elaborei o texto "Atividades Básicas do Fazer Musical" entendendo que o professor deveria compreender quais são as ações que diretamente envolvem o fazer musical. As reflexões foram propostas para desprender das idéias do professor a constatação que, em se tratando de um discurso musical, se compõe, executa e ouve.

O exemplo musical trabalhado na unidade, "Tema de Infância", foi escolhido porque representa um tipo de estruturação - a apresentação de um tema - fácil de ser compreendida através da audição. Além disso, essa música possibilita chamar a atenção para a questão dos diferentes timbres dos instrumentos informando sobre os pertencentes à orquestra, sabidamente não muito populares para a grande maioria das pessoas. O principal motivo para a escolha desse exemplo musical e não de outro, já consagrado no repertório dos educadores musicais, foi a condição de popularidade, de sucesso - alcançado pelo seriado "Os Maias", da maior rede de televisão do país, de cuja trilha sonora faz parte "Tema de Infância"; estando inserida no repertório veiculado pela mídia, provavelmente, haveria uma maior intimidade dos professores com essa música.

Além de chamar a atenção do professor para o "conteúdo" da música, fazendo-o preocupar-se com uma escuta mais atenta, tentei, também, realizar pontes de significação pessoal e didática da música com o professor. Inquirindo-o sobre a elaboração de um repertório para ser ensinado a outras gerações - as crianças - busquei fazer uma ligação com o seu eu e a sua visão de mundo.

#### VOZ, CORPO E MOVIMENTO

Creio que essa unidade é de extrema importância para a formação de educadores de crianças. Ela não é diretamente relacionada com a música, mas está voltada para o fazer e o ser do professor, enquanto criador de práticas de ensino e, como ser que tem um corpo, que sente e que se expressa através dele. Como explica Tourinho, o "fato de que o corpo na

educação ainda não se fez presente, no sentido de ser um objeto de reflexão pedagógica, demonstra a distância que ainda persiste para transformá-lo em um instrumento de aprendizagem" (Tourinho 1993, 103).

Tentei nesta unidade, mostrar para o professor que para garantir uma atividade musical bem feita ele precisa tomar certos cuidados. Incluem-se o zelo por uma boa emissão vocal, uma respiração saudável e um cuidado com a expressão corporal, ponto que nas gerações passadas ficou completamente despercebido. Anteriormente, somente o trabalho da mente interessava e a escola mantinha os corpos rígidos como uma forma de disciplinar e de manter a ordem instituída. Atualmente, presta-se mais atenção à saúde dos corpos, mas ainda não se alcançou um equilíbrio entre as idéias, as expressões e o ser integral das pessoas.

O uso do corpo como instrumento sonoro é, sem dúvida, uma questão bem mais profunda do que as considerações ligadas apenas à educação musical. Sem pretender atingir toda essa questão ou enfocá-la no que apresenta de mais importante, cabe-nos ao menos perguntar até que ponto silenciemos os nossos corpos. Que medos sociais e institucionais nos fazem internalizar intolerâncias para as possibilidades sonoras (e outras) do nosso corpo? Finalmente, até que ponto a difundida noção da 'sensualidade' da cultura brasileira (Parker, 1991) tem aprisionado nossos corpos a uma sexualidade erotizante que impede uma compreensão alternativa do corpo na educação escolar? (Tourinho 1993, 103)

Outra questão discutida na unidade é a reprodução de modelos vocais. É preciso que aqueles que se apresentam como exemplos de conduta estejam cientes que a reprodução de um fazer passa necessariamente pela prática e que esta pode causar danos se tiver alicerçada na ação realizada inconscientemente.

O exemplo musical dessa unidade abarca a questão corporal através de uma prática vocal possuindo o elemento rítmico bastante marcante. Dentro do repertório disponível do Coral da UFMT, que tinha essas características encontrei em "Louva a Deus" a

possibilidade de apresentar uma música da chamada "MPB", expressando e, ao mesmo tempo, sugerindo elementos vocais e rítmicos procedentes das idéias levantadas no texto. Além disso, propus que o ouvinte criasse um ostinato rítmico para a música e o fizesse junto da gravação, o que poderia trazer mais segurança para manter o pulso e para ouvir com atenção, tornando mais comum o ato de criar um elemento novo para uma música.

#### CRIAÇÃO E PROCESSO EDUCATIVO

Foi procurando ressaltar uma educação que privilegie a criação no fazer musical do aluno que fiz essa unidade. O ato de compor seja através de uma composição ou de uma improvisação, é um ato de síntese do conhecimento de quem realiza. Ao mesmo tempo em que amplia as relações sonoras expandindo a experiência musical pessoal contribui para que o mesmo fenômeno aconteça no âmbito da cultura. Daí ser muito importante valorizar a criação dos alunos.

Há entre os professores da escola de Educação Básica um conceito muito arraigado de que a composição está na letra de uma música. Essa forma de pensar muito tem ajudado a fortalecer os equívocos sobre a música e o seu ensino, além de banalizar a construção musical, fica parecendo que as pessoas ignoram que existe uma elaboração sonora que caracteriza uma produção como música e ouvem somente o texto dentro da composição. Isso, talvez, aconteça como consequência da linguagem verbal ser a linguagem predominante na escola. Por essa razão fiz questão de combater as paródias que mantêm todos os elementos da música fazendo mudanças integrais de texto, porque este recurso nada tem de criativo na re-elaboração de um discurso musical.

Outra questão que tentei enfatizar foi a importância da exploração sonora dos objetos pela criança, e, da grande riqueza de timbres e sonoridades que se pode achar

nesses objetos. Sem ter necessariamente que adquirir instrumentos tradicionais pode-se, desenvolvendo instrumentos construídos pelo exécutante, criar produtos musicais de valor.

O último elemento que escolhi colocar em discussão na unidade foi a noção de silêncio em música. Apontei a pausa, como uma oportunidade de estabelecer climas, ambientes, alguma possibilidade expressiva na música, como mais um recurso composicional. Solicitei que o professor prestasse atenção nas músicas que ouve e identificasse o uso significativo do silêncio.

Os exemplos musicais escolhidos para essa unidade foram vistos sob o aspecto da criação, re-criação musical podendo atender a outros objetivos de estudo desta linguagem. "Ritual da Perfuração da Orelha" e "Canto da Moças" são duas peças de uma composição para coro misto de Guerra Peixe, que são baseadas em canções xavantes. Estas peças possuem letras que se caracterizam pelos sons da linguagem verbal dos índios Xavante, mas não tem sentido denotativo, participando como um dos elementos sonoros da obra. Além disso, há elementos musicais - andamentos, alturas, parâmetros, região, coro, vozes - que podem ser estudados pelo professor.

As "Cirandas" cantadas por Ney Matogrosso constituem-se numa coleção de peças infantis muito conhecidas e admiradas por professores. Elas são apresentadas em arranjos de grande beleza e exemplificam a riqueza de timbres de instrumentos alternativos, assim como o trabalho com os elementos musicais andamento, mudança de tom e solo.

"Mbaquanga" tem em seu início uma grande pausa que exemplifica bem o uso expressivo do silêncio nas composições. Além disso, essa composição africana é mais uma música de outra cultura para ser ouvida com atenção e ser apreciada nos elementos expressivos e gramaticais da linguagem.



Pelo fato de normalmente professores terem intimidade com a língua escrita pensei que o texto verbal poderia ser uma boa referência para propor uma composição musical. Pela limitação de tempo e espaço do programa, outras formas de sugestão para as composições não foram feitas, predominando no fascículo as propostas surgidas a partir da linguagem verbal.

A composição solicitada para ser feita a partir do texto de Dunga Rodrigues, "Pai do Mato", no meu entendimento, é auditivamente interessante porque o texto é bastante sugestivo de sonoridades. Juntamente com o conteúdo sonoro, "Pai do Mato" tem um fundo ecológico importante para a reflexão dos moradores da região de Mato Grosso, que sofre muitas agressões ambientais com os desmatamentos, garimpos, pesca e caça predatórias; com isso, uma transversalidade de temas seria tratada e abordada de diferentes maneiras pelos professores.

#### ACÇÃO E COMPREENSÃO

Nesta unidade explorei o fazer musical do professor como princípio para que ele compreendesse os conceitos musicais que foram abordados. Através da criação de uma improvisação cantada e de um ostinato rítmico tocado com um único som repetido, o professor poderia compreender esses dois conceitos e elementos fundamentais da música, como motivo, som grave, som piano, regularidade rítmica, som forte, solo.

Apontei essa oportunidade de compreensão do professor através da própria ação para indicar, mesmo que sem profundidade, as principais teorias do desenvolvimento musical. Por muitas vezes, enquanto redigia a unidade, perguntei-me se haveria sentido estar citando teorias que não seriam estudadas e compreendidas profundamente pelos professores. Decidi continuar com a empreitada, pois este processo de encontrar teorias é natural na vida de um professor, mesmo que não haja o saber desejado. Para o professor é

importante a oportunidade de estar informado dos estudos sobre o assunto, e, se lhe interessar, poderá buscar esse tipo de conhecimento na bibliografia disponível da área.

Como meta do educador musical em todos os níveis de atuação, do dementar ao superior, a formação em música para ser bem sucedida tem de abordar concomitantemente a prática e a teoria. Desta forma equilibra-se a relação entre a expressão e a formação, entre a criação e a imitação, entre o fazer e o entender, entre a emoção e a razão. Nesta dialética, a qualidade do ensino e da aprendizagem emergem e se firmam, oportunizando assim a melhoria e a continuidade dos serviços em educação musical, especialmente no Brasil, um país que tem um grande número de perspectivas para o trabalho musical. (Oliveira 1993, 45)

#### FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Continuando na mesma direção do fazer para compreender música, essa unidade aprofunda na definição do que seja a aquisição de um conceito nesta linguagem. Considero essa diferenciação importante para a formação do professor porque tal como afirma Bernardes (2001, 75), é um equívoco pautar-se em definições esvaziadas de sentido, com uma falsa aparência de inferências teóricas, mas que se referem a uma abordagem verbal apenas, completamente desvinculadas da ação entranhada pelo indivíduo, global e sensível.

Mesmo com o intuito de separar o conceito do domínio do vocabulário ressalto a observância do glossário que foi colocado como apoio para a compreensão das palavras específicas da área de música, as quais formam, por sua vez, um vocabulário específico que todo professor que lida com a área deve conhecer.

As atividades solicitadas nesta unidade exploram a compreensão de altura através da construção de um instrumento de garrafas. Estas, contendo água em diferentes níveis produzem uma relação de alturas na qual pode ser encontrada a seqüência daquelas que delineiam a melodia da canção "Havia uma barata", cuja referência auditiva para o professor foi colocada no CD.

## AUDIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Nesta unidade tentei fortalecer a compreensão do professor a respeito da função da audição na experiência musical das pessoas. Busquei trazer, através de algumas reflexões teóricas, uma conscientização do professor a respeito do papel de que as experiências auditivas ricas e abrangentes podem ter no desenvolvimento dos alunos, e por consequência, a sua participação neste processo.

A experiência musical proposta foi a audição atenta de uma pequena peça instrumental do compositor Hélio Bacelar. Além da convivência com a linguagem da música acadêmica contemporânea num instrumento, já popular, mas sobretudo acadêmico, o piano, propus uma leitura auditiva da peça "Rondó". Isso foi feito estimulando o conhecimento cognitivo, além do afetivo, chamando a atenção para a audição cuidadosa da música, atentando principalmente, para o processo de observação da forma.

Para que o professor tivesse oportunidade de vivenciar música estritamente instrumental - não muito comum nas transmissões de rádio e televisão comerciais - fiz algumas sugestões de discos, relativamente fáceis de serem adquiridos, que considero pela qualidade musical e que não contém conteúdos com uma linguagem musical difícil de ser compreendida. Procurei, nesta escolha de música instrumental, abranger gêneros e estilos diferentes, bem como música brasileira e estrangeira apresentando peças e compositores não muito divulgados. Alguns autores como o argentino Astor Piazzolla e os brasileiros Ernesto Nazareth, Lourenço Lamartine, Pixinguinha, Canhoto da Paraíba, Aldir Blanc, Rubens Leal Brito, entre outros, tiveram por muito tempo seus nomes excluídos das escolas de música (ou ainda têm) por trabalharem com a chamada "música popular", sendo, de certa forma, pouco conhecidos.

## CONHECIMENTO ESCOLAR E EDUCAÇÃO MUSICAL

Esta unidade favorece a reflexão sobre como têm ocorrido as práticas de ensino de música na escola. Tento observar junto ao professor a precariedade de significados e de aprendizagem que, normalmente, têm acompanhado essas práticas, levando-o a pensar sobre a necessidade de ficarmos atentos para a importância do fazer musical na escola. Tal como afirmam Del Ben e Hentschke (2002) sobre os quadros de referência dos professores, se "não forem problematizados, eles permanecerão como verdades inquestionáveis e as professoras poderão ter dificuldade em perceber as inconsistências e contradições subjacentes à sua prática pedagógico-musical" (Del Ben e Hentschke 2002, 55). Para que o professor saiba um pouco dos processos que têm acompanhado a experiência de ensino musical na escola brasileira faço sugestões de leituras.

A prática musical proposta na escola depende muito do fazer musical do professor. Ela tem uma condição escolar, porque é proporcionada com regularidade e intencionalidade observando algumas recomendações e definições específicas. Mas a natureza dessa prática é a mesma (ou deveria ser) de qualquer tipo de fazer musical extra escolar. Um adolescente quando estuda sozinho o seu instrumento dialoga com uma gravação modificando e testando as formas de execução. Um líder musical de comunidade pede para um grupo repetir um trecho que deve ser aprendido ou aprimorado, para depois chegar à inovação. As propostas de criação surgem da repetição de um padrão, de uma execução ou de um estilo que vai sendo re-elaborado. Em outras palavras, o fazer musical é a base da aprendizagem e está presente na prática individual e coletiva em qualquer situação. Penso que aquilo que pode levar o professor a entender melhor essa prática inserida na escola não é o fazer propriamente dito, considerado em isolamento, mas as

funções e objetivos que circulam esse fazer, que se constituem numa prática social extraída de um contexto. Tal como aponta Corrêa,

No plano individual, estão presentes a necessidade, o interesse... [n]o plano coletivo, a interação com os amigos se estabelecem através dos exemplos tocados, falados, mostrados. A proximidade com outras pessoas, geralmente da mesma faixa etária, que toca, é importante, pois abrem para a possibilidade de ver e ouvir exemplos de música que se quer tocar, ou que já tocam. A possibilidade de comparar as versões, a forma que cada um fazia, contribui para a auto-avaliação do 'progresso' que se faz no instrumento. As diferenças, mesmo que sutis à vezes, são importantes e provocam a vontade de refazer na busca constante por um aperfeiçoamento musical. (Corrêa 2001, 126)

#### CANÇÕES E BRINCADEIRAS CANTADAS

Dentro da questão do significado da música para os alunos, especificamente, para as crianças, tento promover nesta unidade uma reflexão que considero bastante importante para os professores. Normalmente, trata-se com saudosismo as mudanças ocorridas na sociedade, observando principalmente os aspectos negativos das influências exercidas sobre as crianças, sem considerar a natureza das mudanças e a forma como as tratamos. Num aspecto geral, a mídia tem influenciado nas formas de recepção musical da sociedade brasileira e, no caso específico de Mato Grosso, o movimento migratório é bastante influente na formação social. Apontando esses dois aspectos que predominam na influência de comportamento musical das crianças indico questões relacionadas que merecem a atenção do professor, tentando fazê-lo valorizar a música local, as atividades espontâneas das crianças, as atividades de criação e os modelos, aos quais as crianças se identificam.

A música escolhida para a atividade de execução é uma canção tradicional de Mato Grosso, "A Lua". Também nesta unidade peço para que os professores observem crianças brincando, registrem esta observação, se possível, façam um código para as brincadeiras que inserem música na sua realização.

Com esse exercício, penso que o professor poderia pensar nas práticas musicais de seus alunos, e, quem sabe, entre outras coisas, entenderia que as brincadeiras infantis não estariam mortas, mas que adquiriram com o tempo outras formas de manifestação.

#### MODELO DO PROFESSOR E TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

No início desta unidade, a intenção era demonstrar exemplos vocais gravados que caracterizassem vozes cantadas ou faladas graves e mais agudas. Com isso eu esperava demonstrar que há tons mais confortáveis que outros e que as crianças se identificam com alguns desses tons. Para tanto, propus um exercício de execução cantada, mesmo sem os professores terem conhecimentos de escalas e identificação de tons, para que fosse observada a permanência da tonalidade, além da regularidade rítmica e da sustentação do andamento.

O exercício baseado no modelo gravado desencadeou o texto que discorre sobre a importância de um professor que se ofereça como um bom modelo vocal, que não faça distinção entre os alunos com mais ou menos facilidade para lidar com música e que valorize a educação musical como área de conhecimento. Como afirma Flusser,

As relações do professor com o mundo (sonoro no nosso caso), sua capacidade de se surpreender, de admirar, de enraizar os seus conhecimentos em verdadeiras experiências pessoais sua capacidade de afirmar preferências e opiniões, são para os alunos fonte de desejo de conhecimento. Eles transformarão sua própria relação com o mundo sonoro e musical, por influência do professor. O professor também transformará sua maneira de entrar em contato com o mundo dos sons e da música, pois no diálogo com seus alunos, ele será influenciado pelas relações específicas estabelecidas pelas crianças. (Flusser 1997, 60)

Dentre as atividades didáticas comentadas no texto estão o descuido com a voz infantil no canto escolar, o fazer musical descomprometido com a formação dos alunos e a importância de uma seleção de repertório que leve em conta a pesquisa das diferentes culturas, de diferentes estilos e compositores. O modelo de uma professora ensinando aos

seus alunos uma música e logo após, a execução dessa música - "Boneco de Cera" - por esses alunos é uma forma que encontrei para apresentar ao professor uma composição feita para um coro de vozes iguais a três partes durante um processo de estudo, sem alguma pretensão de mascarar um produto. A execução de alunos de uma escola estadual de Cuiabá, também poderia aguçar o desejo no professor de um dia ter uma prática de ensino de música em sua escola. Um exercício de pulso, ritmo e coordenação motora foi proposto a partir do final de "Boneco de Cera", fazendo o professor prestar atenção nos elementos de percussão corporal usados na música e realizar criação de alguns elementos novos.

#### DESCOBERTA E PRAZER

Dentro da proposta de uma escuta atenta e reflexiva tento mexer um pouco com o imaginário do professor para depois pedir que ele faça uma pesquisa sonora até chegar a uma organização dos sons pesquisados em categorias. Com este exercício, busco a reflexão sobre a importância da descoberta com prazer nas relações musicais das crianças. Não só aquela descoberta acontecida por acaso, mas como um processo de exploração feito através de ações planejadas e orientadas.

Outra prática proposta foi a exploração da construção de um instrumento de garrafas afinadas com as diferentes quantidades de água colocadas em cada recipiente. Aqui haveria a possibilidade do professor já ter feito o instrumento solicitado quando estudou a unidade "Formação de Conceitos". Em qualquer uma das duas unidades que o professor estivesse "entrando" em segundo lugar, ele, mesmo já tendo o instrumento pronto, teria o que fazer com as garrafas, exercitando a noção de altura. No caso da unidade "Descoberta e Prazer", além da exploração auditiva para construir o instrumento, pedi no final da unidade que o professor reproduzisse uma das canções infantis gravadas no CD - "Barn ba la lã"

Apoiando-me em autoras que há muito estudam a percepção infantil (Temmerman 2000, Santiago e Nascimento 1996, Beyer 1996), ressalto no texto a importância de uma rica experiência musical para as crianças pequenas e a responsabilidade do professor quanto ao desenvolvimento das mesmas. Isso para alertar que, com a idade, a tendência é o desinteresse por certas atividades, fato que sugere que sejam promovidas ao máximo práticas musicais para as crianças pequenas, no início da escolarização.

#### INTEGRAÇÃO NAS ATIVIDADES

O último aspecto abordado na questão da didática para o ensino de música é mais uma reflexão para a concepção do professor que propriamente uma discussão sobre a prática em sala de aula. Coloquei-a na categoria didática, porque está diretamente relacionada com o fazer do professor. No entanto, é muito influenciado por concepções equivocadas sobre o que sejam as áreas de música e arte, bem como em que se apoiam as abordagens de ensino nestas áreas.

Uma das maiores "confusões" existentes a esse respeito está no exemplo da educação artística, que gerou muito desconforto com a polivalência esvaziada de sentido que marginalizou a formação específica.

Termino a unidade com uma proposta de aprendizagem de uma modinha - "Minha Terra" oferecendo ao professor uma faixa com um *play-back*. Este foi pensado somente com o acompanhamento ao violão, mas por ocasião das gravações tive a oportunidade de ter também a viola de cocho - um instrumento típico mato-grossense - participando do arranjo da música. A letra desta canção contextualiza alguém que está longe de sua terra e tem saudades dela. Com a hipótese que esta letra poderia ser significativa para os professores, visto que a maioria destes fazem parte da população de migrantes sulistas que



se instalaram em Mato Grosso, pressuposto que haveria maior interesse e melhor compreensão em relação à música.

Não transcrevi o texto de "Minha Terra", justamente para promover a memorização e o trabalho mais dedicado à modinha. Tentando mostrar caminhos que podem favorecer o conhecimento da música, através da música e sobre a música sugeri um trabalho integrado com outras áreas aprofundando o estudo da modinha, iniciado nesta unidade. Esta proposta estaria apresentando uma outra versão para os conhecimentos diferentes que possam integrar uma interpretação musical, promovendo relações intersubjetivas e relações de conhecimento para o professor.

### **3.3. Os meios**

#### 3.3.1. O fascículo Música

A primeira estrutura de tópicos planejada para dois fascículos escritos propunha textos que foram pensados independentes, sem conexão entre eles. Neste caminho não houve uma seqüência para a redação dos textos, assim como não pretendi exigir dos alunos uma seqüência de estudo. Eu pensava em fascículos que fossem formados por textos soltos, os quais estariam numa pasta ou similar, dando aos alunos inteira liberdade de escolha da seqüência a ser seguida.

Ao fazer os contatos com diagramadores de texto este pensamento, causando certa frustração, foi modificando-se por causa das dificuldades encontradas com os profissionais e pelo custo que este empreendimento significava. Quando a consulta feita ao coordenador do CLEB sobre o formato do fascículo foi respondida, a decisão de continuar no mesmo padrão dos fascículos, já editados por aquele curso foi tomada.

À medida que as unidades ficavam prontas eu podia visualizar que dois fascículos seriam muito densos para serem estudados pelos alunos em poucos meses numa situação

de pesquisa. Não se tratava de acumulação de leituras, mas de amadurecimento nas realizações das atividades, que devia ser estabelecido pelo envolvimento de cada professor e suas condições de trabalho somados a um tempo necessário para assimilação dos conhecimentos. Embora os textos continuaram a ser pensados como unidades autônomas conclui optando pela elaboração de um fascículo com quatorze unidades. A sistemática de seqüência das unidades de acordo com a vontade do aluno seria explicada na introdução do fascículo, pedindo que cada um anotasse a ordem das unidades que estudasse. Os textos foram escritos com base nos aspectos importantes na estruturação de textos para educação a distância detalhados no Manual de Criação e Elaboração de Materiais para a Educação a Distância, de Wolfran Laaser (1997). O fascículo "Música" (Anexo IA) foi entregue ao NEAD para publicação em 29 de maio de 2001.

#### ASPECTOS VISUAIS

Uma preocupação importante na concepção da proposta foi o aspecto visual. Além de estar sempre esbarrando nas questões de custo, houve muita dificuldade dos diagramadores consultados em entender a proposta. Esta situação deixava transparecer que eu devia ter sugestões visuais para o trabalho. Embora reconhecesse que "a proximidade real das imagens tem uma configuração muito próxima da oralidade, o que explica, em parte, o fato de que as imagens são, às vezes, mais fortes do que, um texto" (Almeida 2001, 9), não tinha um mínimo de experiência e um gosto mais especializado na área visual, nada podendo fazer além de aprovar ou não as propostas.

Segundo Laaser (1997, 125) os tipos de meios visuais mais usados na educação a distância são as figuras, fotografias, mapas, diagramas e gráficos, jogos educacionais e símbolos. Destes, os que mais se aproximaram das idéias contidas no programa de EMUSAD, no qual o fazer musical é predominante e as reflexões sobre os textos não

devem ser orientadas para somente um foco, foram os símbolos. "Se forem adequadamente interpretados, eles podem explicar uma idéia sem uso de palavras" (Laaser 1997, 128). Desta forma, trabalhando junto com a diagramadora, decidi por poucos elementos visuais, por recursos simples como alguns símbolos que poderiam ser facilmente entendidos pelos professores.

Os textos sofreram várias modificações e reduções até chegarem a um formato que podia ser considerado ideal na época. As reduções ficaram condicionadas à quantidade de páginas, sendo que as modificações foram frutos do processo natural do "adormecimento" de textos e de sucessivas re-leituras.

#### PARTITURAS E REPERTÓRIO MUSICAL

As partituras das músicas incluídas no programa, com exceção de "A Lua", que é uma canção de domínio público que eu transcrevi, já existiam publicadas ou impressas por seus autores. Além dos interpretes, eu e os monitores fizemos os seus estudos, mas este material não foi colocado à disposição dos professores.

A partitura de "Boneco de Cera" foi enviada para o coro infanto-juvenil estudar dois meses e meio antes da gravação e a partitura de "Cuica" foi feita por alguns dos componentes deste coro, durante as aulas de música. A intenção de proporcionar aos professores o conhecimento desta partitura era a de oferecer uma grafia alternativa que pudesse ser analisada junto com eles, fazendo-os perceber as relações entre sons e símbolos, identificar as diferenças existentes entre audição e escrita, levando-os a compreender a relatividade da grafia musical verificando a possibilidade da mesma ser feita por alunos de escola fundamental.

O Repertório musical usado na proposta, conforme venho explicando, teve as funções de oferecer exemplos musicais tradicionais e atuais de diferentes estilos, de

proporcionar modelos e/ou referências sonoro-musicais e de possibilitar a realização de várias atividades propostas no fascículo. A lista do repertório usado no programa de EMUS AD com seus autores encontra-se no Quadro 3. Os intérpretes estão registrados no encarte do CD (Anexo IIA).

*Quadro 3 - Repertório musical e respectivos autores*

A LUA - *(domínio público)*

ABANTWANA BASETHEMPELENI - *(autor desconhecido)*

BONECO DE CERA - *(Alda de Oliveira)*

CANTO DAS MOÇAS - *Sène Xavante (Guerra Peixe)*

CIRANDAS - *(domínio público)*

CUÍÇA - *(Autores exécutantes-alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio André Avelino Ribeiro)*

LOUVA A DEUS - *(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

MBAQANGA - *(Mahlathini & Mahotella Queens)*

MINHA TERRA - *(domínio público)*

RITUAL DA PERFURAÇÃO DA ORELHA - *Série Xavante (Guerra Peixe)*

RONDÓ - *(Hélio Bacelar Viana)*

SERENO, HAVIA UMA BARATA E BAM BA LA LÃO - *(domínio público)*

TEMA DE INFÂNCIA - *(John Neschling)*

TOQUE DA BAHIA - *(domínio público)*

MATERIAIS DE APOIO

Todos os textos verbais e musicais escolhidos para fazerem parte do programa junto com os produzidos por mim foram cuidadosamente analisados para incluírem questões de estudo, de forma que não servissem de simples ilustrações, mas como base necessária para a formação dos professores. Como estes ainda não tinham iniciado as reflexões sobre o ensino de música, optei por não fazer indicações de materiais a serem usados com as crianças, temendo que estas fossem consideradas "receitas" a serem seguidas. As gravações sugeridas, de execuções instrumentais, foram uma forma de divulgar músicas

brasileiras ou estrangeiras de diferentes gêneros e estilos sem recorrer às músicas com letra ou às mais facilmente encontradas nas lojas do ramo. A intenção não foi de fazer um distanciamento da cultura musical dos professores, mas de ampliar o repertório musical deles. Nos atendimentos presenciais haveria a oportunidade de recorrer às músicas que faziam parte do cotidiano dos professores, bem como aos exemplos regionais de música infantil. Foi recomendado que todos os monitores durante aos atendimentos oferecessem aos professores amplas referências bibliográficas, principalmente de gravações, podendo ouvir e discutir com cada grupo sobre as diferentes músicas, sem preocupação de estar disponibilizando cópias, o que implica no problema de direitos autorais.

O material de apoio foi conseguido através de doações e da compra de alguns volumes. Infelizmente, não tive condições financeiras de garantir muitas cópias de cada indicação para cada uma das cinco bibliotecas de Pólo do NEAD.

### 3.3.2. Teste do material

De acordo com Laaser (1997) e Gutiérrez e Prieto (1994), os materiais de educação a distância devem ser testados para que encontrem a validação suficiente para exercerem seus papéis de mediadores pedagógicos.

Assim, em abril de 2001, tendo concluído a redação do fascículo busquei fazer o teste do material. Esta primeira avaliação era necessária para apontar alguns problemas existentes na proposta trazendo a oportunidade de reformulação, antes do material ser efetivamente distribuído aos professores.

Como não havia tempo suficiente para o teste ser feito em condições reais, como as igualmente realizadas no curso para os professores em Mato Grosso, selecionei uma amostra do material para ser testada. Em outras palavras, os meios só poderiam ser analisados em toda a sua extensão de mediação se houvesse tempo relativo ao que seria

dos alunos do curso "Música". Não sendo isto possível, selecionei três unidades do fascículo - as que menos dependiam da existência do CD, pois ainda não havia sido gravado - providenciando as devidas cópias do material e o distribuindo, com os questionários, (Anexos IV e V) aos colaboradores que iriam fazer a avaliação do mesmo.

As três unidades foram "Ação e Compreensão", "Audição e Desenvolvimento" e "Conhecimento Escolar e Educação Musical". Incluindo com elas dois exemplos musicais do CD - Toque da Bahia e Rondó. Como essas músicas ainda não haviam sido gravadas em execução real foram feitas as suas gravações a partir da execução feita pelo computador de suas partituras editadas no programa *Finale 2000*. Essas gravações foram encaminhadas para os colaboradores do teste do material em fita cassete.

As avaliadoras foram 12 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública em Salvador, com condições semelhantes às dos professores de Mato Grosso. Além destas professoras, participaram do teste do material um especialista em música e um especialista em educação a distância. Essas pessoas tiveram quinze dias com o material para proceder a avaliação geral e a mais detalhada das três unidades escolhidas.

Os questionários para os especialistas e para as professoras constaram de uma carta explicativa, dez questões (para as professoras) e treze questões (para os especialistas) de avaliação geral, do fascículo e da proposta, e sete questões de avaliação para cada uma das três unidades. Algumas questões foram feitas somente aos especialistas por exigirem detalhes nas respostas. Houve, também, um espaço aberto para observações gerais e sugestões. Os tópicos abordados foram:

- As possibilidades de observação de todas as unidades do fascículo pelo avaliador.
- A recomendação de apreciar as unidades sem obedecer a seqüência em que elas foram apresentadas.

- A linguagem usada.
- A maneira como foram propostos os exercícios.
- A pertinência e motivação das ilustrações.
- A correspondência do conteúdo com o título de cada unidade.
- A atenção despertada pelas palavras em destaque e o seu esclarecimento.
- A relevância das informações.
- Termos, sentenças, visões teóricas ou aspectos bibliográficos que pudessem apresentar equívocos.

Os dois especialistas e três professoras devolveram-me o questionário preenchido. As demais se desculparam alegando falta de tempo para realizarem a avaliação e devolveram o material intocável.

Como impressão geral do fascículo, a proposta foi considerada "válida", "interessante"; "didática, se preocupa com o cotidiano do aluno"; "necessita ajustes"; "houve alguma dificuldade com a cor do texto". Os comentários que contribuíram para a avaliação do material foram:

- a dificuldade encontrada na primeira unidade "Atividades Básicas do Fazer Musical", talvez a mais difícil, segundo alguns avaliadores.
- a particularidade da proposta de se estudar as unidades sem obedecer a seqüência em que elas se encontram é interessante.
- a linguagem é clara, mas é de difícil compreensão.
- as ilustrações são atraentes em alguns momentos. Na maioria das vezes não foram motivadoras. Poderiam ser mais alegres e estimulantes; poderia haver algo mais lúdico; poderiam ser coloridas.

Quanto à observação específica das unidades, as respostas foram positivas, porém, foi chamada a atenção para:

- o conceito de rondó "que não correspondia ao tradicional".
- o conceito de educação musical que "poderia ser melhor explorado".
- a necessidade de definição de produção sonora.
- a necessidade de maior espaço para o "cursista se colocar, descrever um pouco a 'prática' musical que a escola impõe às crianças . . . talvez um pouco mais de reflexões e conhecimentos".

Embora sendo poucas, as observações dos avaliadores foram de grande valia, e, dentro do possível, foram observadas por mim na reformulação do trabalho. Impossível de ser atendido foi só o que se relacionava com a diagramação do fascículo, incluindo-se a seqüência das unidades, pois a profissional responsável colocou muitos empecilhos, além de não haver tempo suficiente e verba disponível.

A maior dificuldade encontrada nesta fase de teste foi quanto ao tempo destinado ao mesmo, que o prejudicou fazendo com que as pessoas envolvidas não respondessem o questionário. Naquela época, eu não tinha nenhuma hipótese sobre a omissão da maioria das professoras em relação ao teste. Somente após a realização do trabalho em Mato Grosso é que me alertei para algumas coincidências, as quais serão discutidas na parte 3, quando será abordada a Avaliação do Programa.

### 3.3.3. O "Compact Disc" Música

Os exemplos musicais gravados no CD "Música" (Anexo IIA) foram planejados junto com os textos, de acordo com a matéria sendo estudada. Isto é, nesta etapa as músicas ainda não eram bem definidas, mas as características musicais já tinham objetivos



delineados, de acordo com o que estava sendo abordado e com o princípio que deveria haver diversidade de estilos.

Por uma questão de identidade regional e institucional, decidi que os músicos participantes do CD deveriam, além de ter prática no tipo de execução solicitado, ser todos de Mato Grosso, de preferência da UFMT. O Coro infanto-juvenil da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio André Avelino Ribeiro foi convidado, principalmente, porque se constituía num exemplo vivo de educação musical na instituição escolar. A regente e professora de música daquela escola já havia realizado alguns projetos de formação de professores comigo, portanto já tendo um bom relacionamento com a linha de trabalho. O percussionista e o diretor de estúdio convidados também participaram comigo na construção de muitos empreendimentos musicais em Cuiabá e na UFMT. Um dos violonistas foi uma substituição feita às pressas que muito ajudou durante a gravação e os demais participantes faziam parte da "família" universitária.

As propostas de músicas para serem gravadas surgiram durante a busca que empreendi, na maioria das vezes, realizando interação com alguns dos intérpretes convidados. Este processo, feito a distância via e-mail e telefone, a partir de abril, foi mais intenso junto às duas regentes, do Coro infanto-juvenil e do Coral Universitário. A regente do Coral da UFMT decidiu por procurar no repertório do grupo, peças com as características solicitadas, fazendo diversas sugestões, além de buscar os intérpretes para as canções solo na comunidade musical da universidade. Já a regente do Coro infanto-juvenil aceitou estudar com o grupo a música "Boneco de Cera" a três vozes iguais e a conduzir o processo de composição de uma peça com seus alunos nas aulas de música ("Cuíca").

As gravações foram realizadas no Estúdio A, de Cuiabá, no período de 01 a 23 de junho de 2001. O CD para ser enviado à fábrica foi entregue no NEAD no dia 29 de junho de 2001.

### **3.4. Avaliação de aprendizagem**

Um dos mais importantes fatores de observação do programa de EMUSAD é a avaliação de aprendizagem. E a partir dela que devem ser tomadas a maioria das decisões sobre materiais, procedimentos, conteúdos e por conseqüência, sobre objetivos e possibilidades do programa.

Considerando que o processo é importante numa proposta de avaliação, de forma a verificar as possíveis transformações do conhecimento do professor no decorrer do seu estudo de música, defini duas etapas na proposta inicial de avaliação de aprendizagem. Com o transcorrer de imprevistos que atrasaram o início do curso "Música", consegui sustentar a existência de duas etapas no processo de avaliação, porém tive que restringir as atividades solicitadas aos professores. Assim, decidi que somente a atividade exclusivamente musical teria duas oportunidades na avaliação de aprendizagem. As outras atividades, escritas e indiretamente relacionadas com o fazer musical foram reduzidas a uma etapa de averiguação.

Cabe lembrar que considero toda ação prática sustentada por uma ação reflexiva, pois está imbuída de intenção e é através desta que a prática torna-se reflexiva. Por esta razão fiz uma carta informando aos professores sobre as tarefas que deveriam ser cumpridas para a avaliação de aprendizagem apontando três diferentes tipos de ação - de Natureza Prática Reflexiva Musical (relacionada com atividades musicais propostas no fascículo); de Natureza Reflexiva sobre o Estudo Realizado com o material didático (relacionada com questões específicas que reportavam ao conteúdo estudado), de Natureza

Reflexiva sobre a Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (relacionada com os apontamentos dos diários de estudo indicando construções e dificuldades na compreensão e no fazer musical).

A tarefa da avaliação de aprendizagem de natureza prática reflexiva musical foi uma composição baseada na estória "Pai do Mato", que devia ser gravada em fita cassete e enviada para mim. Esta composição foi solicitada na unidade "Criação e Processo Educativo" (p. 32 do fascículo) e podia ser realizada individualmente, em dupla ou em grupo de até 10 pessoas. A composição devia ser apresentada no estágio em que se encontrava na época da 1ª etapa e ser re-elaborada para a 2ª etapa.

A tarefa da avaliação de aprendizagem de natureza reflexiva sobre o estudo realizado constou de dez questões que deviam ser respondidas numa folha escrita e individual. Estas questões coincidiram com algumas já formuladas no fascículo ou foram elaboradas com o intuito de verificar a transposição de aprendizagem dos professores, visto que se referiam aos conteúdos das unidades apresentados em outras circunstâncias.

A tarefa da avaliação de aprendizagem de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental foi uma reflexão escrita individual que devia incluir quatro itens: a) auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso "Música", como foi o próprio desenvolvimento nos estudos; b) quais foram os principais questionamentos e dúvidas, c) em que o trabalho pode influenciar na trajetória docente do professor(a); d) a concepção do professor(a) a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A carta para os professores esclarecendo sobre avaliação de aprendizagem, a qual está na íntegra no Anexo VI, continha todos os detalhes de apresentação das três tarefas. Nela, também, esclareci sobre a forma de entrega das tarefas, a divulgação dos resultados,

os mecanismos encontrados para os atendimentos presenciais, assim como divulguei o calendário dos atendimentos com o número provável de acadêmicos que iriam participar no curso, de acordo com as inscrições realizadas pelo NEAD.

Os critérios de avaliação, os quais chamei perante os professores de pontos observados foram:

Para os trabalhos de Natureza Prática Reflexiva Musical

Da 1ª Etapa

- Nitidez da gravação
- Clareza da linguagem usada
- Equilíbrio entre as partes, se houver mais de um instrumento ou voz

Da 2ª Etapa

- Nitidez da gravação
- Clareza da linguagem usada
- Pertinência dos pontos abordados com o conteúdo estudado
- Equilíbrio entre as partes (instrumentos ou vozes)
- Presença de forma na composição
- Realização de composição sem a utilização integral de cópia

Para o trabalho de Natureza Reflexiva sobre o Estudo Realizado (2ª etapa)

- Clareza e objetividade da linguagem
- Pertinência dos pontos respondidos com o conteúdo estudado
- Transposição da aprendizagem dos conteúdos
- Presença de elaboração própria

Para o trabalho de Natureza Reflexiva sobre a Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2ª etapa)

- Clareza e objetividade da linguagem
- Pertinência dos pontos relacionados com o conteúdo estudado
- Apresentação dos itens solicitados na descrição da tarefa (auto-avaliação, questionamentos e dúvidas, influências do trabalho e sua concepção de ed. musical) com as respectivas análises
- Presença de elaboração própria

Estes critérios observados são todos qualitativos, embora "pertinência dos pontos respondidos com o conteúdo estudado" e "transposição da aprendizagem dos conteúdos" quando se referem às oito questões objetivas da 2ª tarefa - Natureza Reflexiva sobre o Estudo Realizado tenham uma referência objetiva. Nestas oito questões os professores

poderiam não ter nenhum acerto como variar a quantidade de um até oito acertos. Para poder ter um resultado sobre essa quantidade de acertos de forma que eu pudesse atribuir algum tipo de valor que as diferenciasse, optei por verificar os dois critérios acima relacionados separando as nove gradações possíveis de acerto - nenhum, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete ou oito acertos - em três níveis de rendimento: insuficiente, suficiente e produtivo.

Os professores que tivessem nenhum, um, dois ou três acertos estariam com o rendimento num nível sofrível - insuficiente. Os que tivessem quatro e cinco acertos estariam com o rendimento razoável ou aceitável - suficiente, pois estariam com metade ou mais da metade dos acertos dentre as oito questões. Os que tivessem seis, sete ou oito acertos estariam com um rendimento bom - num nível produtivo. Todos estes níveis foram atribuídos somente na pesquisa, não sendo divulgados para os professores.

## **4. Organização do programa de EMUSAD**

### **4.1. Contatos de inserção no CLEB**

A maioria dos contatos que fiz com o NEAD foi através de *e-mails*. Desde o primeiro contato, em julho de 2000, consultando a coordenadora daquele núcleo sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa junto ao CLEB, bem como, de receber da instituição algum tipo de apoio, a Internet foi o principal meio de comunicação.

Em setembro daquele ano eu estava aguardando o resultado da seleção do programa PAPED da CAPES para o qual havia inscrito o projeto de pesquisa, com o orçamento totalmente voltado para os atendimentos presenciais. Antes de receber a notícia de que meu projeto havia sido selecionado estive em Cuiabá para fazer um primeiro contato pessoal com a coordenação do NEAD e com a coordenação do CLEB.

Houve a pronta aceitação da proposta, mas a mesma estaria condicionada a duas situações: ao atendimento a todos os professores, alunos do CLEB e ao orçamento. Aceitei o desafio de atender centenas de professores na pesquisa, tendo que modificar os encaminhamentos da mesma logo a seguir.

Foi também por *e-mail*, que consegui orçamentos de três grandes indústrias fonográficas brasileiras. Em 25 de setembro de 2000, foram encaminhados à coordenadora do NEAD, junto do orçamento de dois fascículos escritos, os orçamentos das indústrias para confecção de CDs ou de fitas cassete. No dia 19 de outubro, o orçamento foi considerado "plenamente possível a partir de março de 2001" (*e-mail* da coordenação do NEAD, recebido em 19/10/00, 09:18:09).

Foi a partir dos contatos feitos para cumprir as exigências do programa PAPED que o relacionamento com o NEAD se fortaleceu. Tudo ocorreu com um clima conciliador, algumas vezes, com desencontros, mas havendo sempre disposição para receber o curso de música no seio das atividades do CLEB. O *e-mail* foi o meio de comunicação que favoreceu a otimização dos contatos, havendo pouquíssimos telefonemas ou cartas. Exemplo dessa facilidade de comunicação está nos dados recebidos por mim sobre os Seminários de Integração. Estes foram eventos cujos dados foram passados pela Internet e com os quais planejei as viagens para o norte de Mato Grosso, a fim de colher informações sobre o CLEB e sobre os professores.

Foi em dezembro de 2000, que conheci algumas cidades que sediavam os trabalhos do CLEB em cada pólo. Pessoalmente pude apreender mais sobre a sistemática do curso, pois minha leitura, até aquele momento, não havia dado conta do seu real funcionamento. Naqueles seminários pude conhecer um pouco dos professores, conversar com muitos

deles e absorver algumas idéias gerais sobre o corpo discente do CLEB. Também tive contato com vários coordenadores de pólo e coordenadores locais.

A partir de janeiro de 2001, toda a minha atenção voltou-se para o programa de EMUSAD que estava a desenvolver. Sempre que as dúvidas sobre a sua aplicação me ocorriam eu procurava a coordenação do CLEB, através da correspondência eletrônica, contatos esses, que se estreitaram à medida que se aproximava a data de por em prática o programa.

Como estive em Cuiabá para providenciar a entrega do material - matriz do fascículo e matriz do CD áudio - no mês de junho, nessa oportunidade pude aprofundar meus conhecimentos sobre o curso, assim como receber orientações dos coordenadores de pólo sobre locais mais apropriados para os atendimentos, roteiros de viagem e indicação de pessoal para contato. Foi também essa ocasião que garantiu um encontro meu com o Colegiado do CLEB para esclarecimentos gerais e para discutir sobre dúvidas daquele órgão a respeito do meu trabalho quanto aos atendimentos presenciais e a inserção do programa de EMUSAD no currículo do curso. Sobre esta última discussão foi resolvido que as inscrições seriam abertas livremente aos interessados. A solução encontrada para a problemática da obrigatoriedade do programa para todos os alunos do CLEB, ao meu entender, foi excelente. Além de nenhum participante ter sido obrigado a realizar o curso, eu vislumbrava a possibilidade de ter bem menos alunos, o que em termos de pesquisa era mais vantajoso.

O NEAD responsabilizou-se pela divulgação e pelas inscrições do curso "Música". Não sei como foram esses dois processos, mas acredito que eles não tenham alcançado muito destaque para a orientação aos professores. Essa afirmação surge das impressões tidas posteriormente, quando professores relatavam-me que foram levados a se inscrever;

todos se inscreviam por ser um curso diferente, mas não sabiam bem o que era, ou porque deveriam fazê-lo. Com essa situação pude observar uma falha minha, que enquanto, criadora do programa, deveria ter feito um *release* para a sua divulgação. Mesmo assim foram cerca de 1100 inscritos, cujo número e lista recebi um mês após ter estado em Cuiabá, também por *e-mail*.

Quanto ao título do curso, "Música", houve por parte do Colegiado um questionamento. Alguns de seus componentes perguntaram-me se não seria melhor denominar o curso de Educação Musical para professores -já que os mesmos poderiam ter uma idéia equivocada sobre o que seria um curso de música. Poderiam ter a expectativa de um curso de instrumentos - aprender a tocar ou a cantar repertório para crianças. Eu insisti na proposta alegando que embora estivesse fazendo um trabalho de educação musical com os professores e que eles seriam convidados a refletirem sobre a educação musical das crianças, o que teriam que realmente pensar era sobre o papel da música nesta educação musical. Ademais, a música poderia entrar na área de Linguagens, como o próprio NEAD havia proposto. A educação musical, enquanto área aplicada da música, não estaria tão ligada aos estudos que os professores estariam empreendendo na época<sup>8</sup>.

Os atendimentos presenciais não tiveram uma resposta muito objetiva para o Colegiado do CLEB. Eu disse aos seus membros que faria os atendimentos a grupos de professores em cidades que receberiam professores de municípios próximos e que estaria buscando monitores para a pesquisa junto ao Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música - umas cinco pessoas, para ajudar-me. Baseados na experiência

<sup>8</sup> No 2º semestre de 2001 os alunos do CLEB estariam estudando os fascículos de Linguagem, dedicando-se totalmente a esta área. Um dos aspectos estudados é o conceito amplo de linguagem, incluindo as linguagens não verbais, inseridas no fascículo 1.



de ter um orientador para cada vinte ou trinta alunos, os membros do Colegiado acharam que o número proposto era muito baixo, que eu deveria investir em muitas pessoas.

Somente em agosto, quando eu já estava orientando os monitores em Cuiabá, portanto, já sabendo com quantas pessoas efetivamente poderia contar para os atendimentos presenciais, é que junto dos coordenadores de pólo houve a decisão das cidades em que seriam realizados os atendimentos. Nesta época entreguei aos cinco coordenadores de pólo e ao coordenador do CLEB o calendário que seria posto em prática, contando com dois atendimentos em datas diferentes para cada cidade.

#### **4.2. Contatos de viabilização do Curso "Música"**

A educação a distância tem como uma das suas características básicas para implementação a realização em grupo das atividades necessárias. Apesar de ter a participação individual, o fato de haver uma administração sistêmica faz com que diferentes atividades sejam feitas pelos grupos formados por diferentes pessoas envolvidas no projeto, que trabalham em colaboração, cada uma atendendo o foco de sua especialização. No caso desta pesquisa, embora estivesse sendo recebida por uma instituição que mantém um sistema de educação a distância, sua promoção teve um caráter bastante individual. Por esta razão encontrei algumas dificuldades, as quais talvez, não existissem se ela fizesse parte de um sistema, ou talvez, mesmo assim se pronunciassem devido às especificidades do trabalho de educação musical, ainda bastante desconhecido em nosso país.

A busca de um *designer* gráfico para participar da elaboração dos materiais não foi uma tarefa fácil. Fiz muitas tentativas buscando algo diferente para o fascículo "Música", mas esbarrei na dificuldade com os profissionais. Quando não recebia no início do contato uma resposta negativa, tinha problemas logo a seguir. Suponho que isso aconteceu com

peessoas que têm o costume de não demonstrar a falta de interesse por um trabalho porque, aparentemente, todos tinham vontade de fazer o empreendimento. Por isso, eu sempre acabava esbarrando no sumiço dessas pessoas, que após fazer-me esperar por bastante tempo, não apresentavam, nem mesmo, o orçamento solicitado.

Uma segunda dificuldade foi a falta de compreensão da proposta. Parecia que, quanto mais eu explicava, mais os profissionais procurados necessitavam de orientações. Quando finalmente fiz o acerto do trabalho de diagramação do fascículo, ainda assim, tive muitos empecilhos para serem superados durante o percurso.

Embora sem tantos problemas diretos com os envolvidos, outra questão que causou um certo desconforto para os encaminhamentos da pesquisa foi a situação dos direitos autorais iniciada em abril de 2001. Como nunca havia realizado este tipo de trabalho, a inexperiência trouxe alguns tropeços, mas aos poucos, os caminhos foram encontrados. Dois compositores baianos já haviam sido contatados pessoalmente e tinham concordado com o trabalho. Não sabendo como me dirigir aos autores com os quais não tinha contato, no início procurei o escritório do ECAD<sup>9</sup> em Salvador, o qual ficou de fazer uma consulta no Rio de Janeiro para ajudar na busca. Houve por várias vezes, o retorno a esse escritório sem que nenhuma ajuda fosse empreendida. Antes de viajar para as gravações no final de maio de 2001, ainda procurei o ECAD, onde uma funcionária tratou de sossegar-me, já que essa gravação era de estudo para uma pesquisa, não tendo fins lucrativos e comerciais. Mesmo assim, deixei uma pessoa encarregada de continuar mantendo contatos para conseguir os endereços pretendidos.

Ao retornar das gravações, verificando que os esforços junto ao ECAD estavam sendo inúteis, passei a buscar outros meios para chegar aos compositores de quem ainda

<sup>9</sup> Escritório Central de Arrecadação e Distribuição de Direitos Autorais (Instituído pela Lei Federal 5.988/73 e mantido pela Lei Federal 9.610/98).

não tinha permissão para gravar. Foram procurados neste período o escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional, regentes no Rio de Janeiro que já haviam realizado gravações da obra coral de Guerra Peixe, páginas na Internet e os resultados sempre eram os mesmos, negativos. Quando pude finalmente, chegar à sobrinha do compositor mencionado, a mesma se manifestou favorável à solicitação da pesquisa. Carta registrada foi o procedimento realizado com todos os autores, incluindo Milton Nascimento, através de sua gravadora. Somente um dos destinatários respondeu oficialmente minha solicitação. Diante do silêncio ocorrido pela parte dos compositores ou seus representantes entendi que havia consentimento e colaboração com o estudo e dei continuidade ao mesmo.

Para compensar os problemas, o trabalho de gravação do CD foi tranqüilo e harmonioso; tudo ocorreu na melhor maneira possível. Mesmo com algumas dificuldades inerentes ao processo de gravação em estúdio e à minha falta de experiência no ramo, creio que esta parte da organização do programa foi bem sucedida, por eu já ter relacionamento com as pessoas envolvidas e ter conhecimento do objeto de trabalho, a música.

Para que o material disponível para os professores não se limitasse somente ao fascículo e ao CD do programa, providenciei um material de apoio, composto de textos verbais e exemplos musicais para ser doado às bibliotecas dos cinco pólos do CLEB. Este pequeno acervo foi conseguido mediante à aquisição de livros e CDs, e, principalmente, da doação de livros, periódicos científicos e CDs, por instituições e pessoas do meu relacionamento. No Quadro 4 relaciono o material de apoio que ficou à disposição dos professores nas bibliotecas das cidades de Colider, Diamantino, Juara, Juina e Terra Nova do Norte.

Quadro 4 - Material de Apoio que foi doado às cinco bibliotecas do NEAD

- Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (maio de 1992: Porto Alegre)  
05 volumes
- ART - Revista da Escola de Música da UFBA. 1991. n. 18.  
05 volumes
- ART - Revista da Escola de Música da UFBA. 1995. n. 22.  
05 volumes
- Beyer, Esther S. W. 1996. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 3, ano 3, junho, (edição esgotada)  
04 cópias do texto.
- Beyer, Esther S. W. 1999. *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação.  
05 volumes
- ICTUS - Revista do Curso de Pós-Graduação em Música da UFBA. 1999. n. 1.  
05 volumes
- ICTUS - Revista do Curso de Pós-Graduação em Música da UFBA. 2000. n. 2.  
05 volumes
- Martins, Raimundo. (Ed.). 1993. *Fundamentos da Educação Musical I*. Porto Alegre: ABEM.  
05 volumes
- Mello, Cilene Leite de. 1999. *Aflosologia da voz*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá.  
05 cópias do texto
- Mello, Cilene Leite de. 1999. *A voz infantil*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá.  
05 cópias do texto
- Palhares, Tais Helena. 1999. *O ensino da Arte - Uma reflexão histórica*. Trabalho apresentado para o Curso de Pedagogia em Primavera do Leste. Cuiabá.  
05 cópias do texto
- Revista da ABEM. 1996. n. 3, ano 3, junho.  
01 volume (edição esgotada)
- Santiago, Diana, Nascimento, Uma. 1996. Ensinar 'disposições': o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar. *Revista da ABEM*, n. 3, ano 3, junho, (edição esgotada)  
04 cópias do texto
- Neschling, John et ai. 2000. Os Maias. Orquestra Sinfônica e outros. São Paulo: Som Livre. Disco Compacto (49'21").  
05 discos
- Soul Brothers et ai. 2000. South African Legends. Artistas da África do Sul. New York: Potumayo. Disco Compacto (47'47 ").  
02 discos (As 3 unidades que faltaram ficaram sob a responsabilidade da coordenação do CLEB).
- Villa Lobos, Heitor, Jobim, Tom. 1997. O cair da tarde. Ney Matogrosso. Rio de Janeiro: estúdio AR. Disco Compacto (51'21").  
05 discos

O curso de monitoria, criado em nível de extensão para atender a necessidade de formação de monitores para atuarem comigo nos atendimentos presenciais do programa, necessitou de um projeto específico para os trâmites internos da UFMT, assim como de documentos que explicitassem os devidos papéis na relação pesquisadora - monitores. Estes documentos, assim como a elaboração do calendário dos atendimentos presenciais, a distribuição das turmas e dos monitores nas respectivas cidades e o repasse da verba liberada pela CAPES para os pagamentos de passagens e diárias para a realização das viagens, foram encaminhados por mim no devido momento.

Como parte dos encaminhamentos feitos para que o programa pudesse ser realizado nas melhores condições possíveis, fiz os contatos com os locais de atendimento, nos respectivos Centros de Apoio do NEAD. Todos esses contatos foram realizados por telefone, alguns deles intermediados pelos coordenadores de pólo, em Cuiabá. Como resultado desta colaboração consegui em um Pólo, Juina, ter duas hospedagens e dois trajetos com condução especial sob os auspícios de prefeituras de três cidades. Em outro Pólo, Juara, também recebi a gentileza de uma prefeitura para o transporte entre três cidades para o atendimento.

A partir de agosto de 2001, foram inúmeros os contatos com o NEAD e com o escritório da indústria para agilizar a fabricação dos CDs. O calendário foi modificado várias vezes, sendo que o definitivo só foi elaborado a partir do dia em que os CDs foram efetivamente entregues em Cuiabá.

A existência das comunicações e as decisões feitas junto ao NEAD foram as mais determinantes para a realização da pesquisa. Exemplo disso foi quando eu começava a perder a tranquilidade por causa da demora da entrega dos CDs pela fábrica para o NEAD; a troca de *e-mails* com a coordenadora em exercício do CLEB fêz-me tomar a decisão de

suspender o segundo atendimento presencial em cada cidade e a manter a data de término do curso, já que estava com problemas em relação ao calendário do mesmo. Devido à minha inexperiência com um sistema de educação a distância do porte do CLEB, os conselhos e recomendações dos coordenadores foram importantíssimos e tiveram o máximo de aproveitamento.

## **5. Mediação Pedagógica**

Na educação presencial, apesar de se ter a chance de obter informações e produzir reflexões e experiências através de diferentes meios, o trabalho do professor fixa-se como figura principal da relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento. Na educação a distância esta intermediação é maior com a intervenção dos diferentes meios, já que o professor não tem contato físico constante e/ou direto com o aluno.

Essa concretização do processo educativo, focalizando as relações de conhecimento produzidas na condição de ensino, é denominada de mediação pedagógica. Para Gutiérrez e Prieto "mediação pedagógica [é] o tratamento de conteúdos e formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo. Isso dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento" (1994, 8). Os autores ressaltam em sua proposta, a qual os mesmos chamam de educação a distância alternativa, que a mediação pedagógica não deve apenas visar a transferência de informação. É certo que a relação começa no conteúdo mesmo, mas esse não deve ser o único objetivo de uma proposta que se pretenda fazer educativa.

Referindo-se ao texto escrito, os autores esclarecem que a mediação pedagógica para ser educativa deve estar organizada com três bases: tratamento com base no tema, tratamento com base na aprendizagem e tratamento com base na forma.

Ter em mente o tratamento do tema significa considerar que o estudante terá, através do material, uma visão global do conteúdo situando-se perante o todo desde o início de sua caminhada. O conteúdo precisa ser apresentado, desenvolvido de acordo com as necessidades de percepção e de ação do estudante e ser devidamente concluído. Isso significa que as estratégias de linguagem - incluindo o estilo, a relação dialógica, a presença de clareza, de definições objetivas dos conceitos, de expressividade - devem ser cuidadas.

O tratamento com base na aprendizagem é o que desenvolve os procedimentos cabíveis para que a aprendizagem seja efetivada. Para Gutiérrez e Prieto esta "fase apoia-se numa necessária sustentação teórica que abrange três pontos: 1. a auto-aprendizagem; 2. o interlocutor; 3. o jogo pedagógico" (1994, 78). A auto-aprendizagem defende a construção do conhecimento conseguida com a maior independência no manejo da própria aprendizagem, pelo estudante. Os contatos devem levar em conta o seu contexto e o seu encontro com a significação da realidade, sendo sustentados por procedimentos adequados para a situação de uma educação a distância.

Assim, deve-se priorizar a existência de poucos conceitos, num discurso pedagógico centrado na experiência dos estudantes, sustentado pelo processo de criação, partilhado com a alegria de construir o real, sem forçar o aluno a nada, respeitando os diferentes ritmos individuais, preparando para o imprevisível.

"A forma é um momento chave da mediação" (*id.*, 109). Esta afirmação de Gutiérrez e Prieto aponta para a importância da expressividade, da originalidade, da coerência e da beleza

dos materiais de educação a distância. A identificação do estudante com o produto pedagógico é que promove a sua apropriação e significação do saber em questão.

No programa de EMUSAD, a mediação pedagógica foi realizada através dos materiais postos à disposição dos professores, da correspondência trocada com os mesmos, dos atendimentos presenciais e dos atendimentos feitos à distância para eles. Estas maneiras de intervenção entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento musical serão detalhadas a seguir em uma forma seqüencial, embora alguns aspectos tenham sido concretizados simultaneamente.

### **5.1. A distribuição do material**

Pelo fato da confecção dos fascículos e dos CDs ter sido tarefa do NEAD, sendo que o mesmo detém a máquina administrativa, a distribuição do material esteve também sob a responsabilidade deste núcleo. Os fascículos, assim que ficaram prontos, foram encaminhados para os respectivos Pólos. Eu havia pedido que não fossem distribuídos sem os CDs. Estes sofreram um atraso na confecção e só chegaram em Cuiabá, em 19 de outubro de 2001, dois meses após a data prevista para o início do curso. Na semana seguinte, este material foi enviado para os cinco Pólos, sendo que a divulgação e entrega nas cidades ficou condicionada ao trabalho do pessoal local.

Com isso, durante os atendimentos presenciais da 1<sup>a</sup> quinzena de novembro, constatei que quase todos os professores ainda não tinham ouvido os CDs, muitos dos quais, ainda, nem tinham pegado o material no NEAD de sua cidade. Mas nesta época, um bom número de professores já tinha lido o fascículo porque os mesmos, apesar da minha recomendação de esperar os CDs, foram distribuídos logo que chegaram em algumas cidades. Estas pessoas tiveram a oportunidade de entrar em contato com o texto verbal antes do início do curso, mas



poucas declararam nos atendimentos presenciais que a dificuldade na apreensão do conteúdo era devido à falta das práticas musicais sugeridas no fascículo, ou as proporcionadas com a execução do CD. Das pessoas que já haviam lido o fascículo isolado, a maioria afirmava que os textos verbais escritos eram difíceis.

Alegando falta de tempo, muitos professores também não haviam lido o fascículo durante o período dos atendimentos presenciais. Quase que por unanimidade, os professores dos cinco Pólos estavam em novembro envolvidos com avaliações - suas, como acadêmicos do CLEB e de seus alunos nas escolas. Além disso, havia muitos cursos, encontros e/ou seminários promovidos pelas secretarias de educação, fatos que lhes deixaram sobrecarregados. Em muitos casos o primeiro contato com o material foi no dia do atendimento presencial; eu mesma ajudei a distribuir fascículos e CDs em algumas cidades.

## **5.2. A correspondência trocada com os professores**

Antes da confecção do material foram feitos alguns contatos individuais com professores que haviam me procurado por ocasião da aplicação dos questionários diagnósticos, em 2000. Para o início de agosto de 2001 programei uma primeira correspondência coletiva que seria uma carta de motivação (Anexo VU), enquanto o material ainda não estivesse distribuído. Solicitei ao NEAD a lista de todos os professores inscritos no Curso "Música" com os respectivos endereços, na qual pude constatar que estava incompleta após ter chegado em minhas mãos. Por esta razão não enviei as cartas pelo correio.

Separei os pacotes de cartas subscritadas individualmente, por pólo, e solicitei ao NEAD que fizesse a distribuição dos mesmos. A partir deste primeiro contato recebi vários telefonemas de professores para tirar dúvidas ou fazer solicitações. Foi o caso de seis pessoas que não estavam inscritas e que desejavam inserir-se no curso, ou de professoras que

desejavam a mudança da data do atendimento presencial, já divulgada pela coordenação geral do pólo e ainda não confirmada por mim, pois aguardava que o material fosse confeccionado. Nesta fase que antecedeu o desenvolvimento do programa e com menos intensidade, depois, o telefone foi um meio importante de comunicação, não só em função de dúvidas na organização ou de solicitações, como também, para esclarecimentos sobre os conteúdos.

A segunda correspondência enviada a todos os professores, também encaminhada pelo NEAD, foi a carta sobre avaliação de aprendizagem (Anexo VI) que seguiu para os pólos poucos dias após a distribuição dos CDs. Essas duas remessas não puderam seguir juntas para os destinos, porque havia necessidade de encaminhar à gráfica a carta com os devidos ajustes nas atividades solicitadas, de acordo com o tempo que ainda restava para o curso "Música". A medida que o tempo passava e aumentava o atraso de entrega dos CDs, essa carta era modificada. Seu conteúdo, ou seja, as tarefas solicitadas para a avaliação de aprendizagem com as respectivas datas de entrega e o calendário definitivo dos atendimentos presenciais foram alterados muitas vezes.

Essa correspondência também foi recebida pelos professores com atraso. Por esse motivo, em quase todas as cidades, durante o atendimento presencial, eu e os monitores tivemos que fazer a explicação sobre a avaliação de aprendizagem e alterar os prazos de entrega. Em alguns casos as cartas chegaram ao destino após o início do atendimento presencial sendo que nós mesmos fizemos a distribuição.

Durante o mês de novembro de 2001, apesar da baixa qualidade da telefonia no norte de Mato Grosso, que em muitas vezes deixava-me incomunicável, recebi alguns telefonemas de professores de pólos diferentes solicitando esclarecimentos sobre as tarefas da avaliação de aprendizagem. Em dezembro, já tendo os endereços dos grupos de professores que se

formaram para as atividades do programa, devolvi todos os trabalhos da 1<sup>a</sup> etapa de avaliação de aprendizagem com uma carta contendo o respectivo parecer e as recomendações para a 2<sup>a</sup> etapa junto com o questionário de avaliação do programa (Anexo III). Em janeiro, fevereiro e março de 2002, ainda mantive muitos contatos, principalmente, por carta, mas também, por telefone, fax e por *e-mail* com professores.

Em março de 2002, enviei uma carta esclarecendo aos professores o andamento da pesquisa, avisando-os que ficaria com os trabalhos escritos, e que, se alguém quisesse reaver o seu trabalho se comunicasse comigo para que eu fizesse a respectiva remessa. Juntamente com a carta enviei as respostas objetivas da tarefa de avaliação de natureza reflexiva sobre o estudo realizado com o material didático (Anexo VIII). Além das cartas com essa característica coletiva houve cartas individuais tratando de situações específicas, principalmente, daquelas relacionadas à entrega das tarefas de avaliação de aprendizagem. O correio foi seguramente, o meio de comunicação mais utilizado no desenvolvimento do programa e foi, também, muito eficiente, até mesmo, na entrega de correspondências retomadas.

Todas as fitas contendo as composições da 2<sup>a</sup> etapa da Avaliação de Aprendizagem foram devolvidas com o respectivo parecer em novembro de 2002. Seguiu anexa uma carta com o resumo dos resultados do programa, além de uma página para ser anexada ao material do curso contendo as respostas objetivas das atividades que foram propostas no fascículo (Anexo IX). Nesta mesma correspondência deixei espaço para sugestões ou observações aos professores que ainda o desejassem fazer, além de avisar-lhes que havia enviado cópias em CD de todas as composições para os coordenadores de pólo, com o intuito que estes disponibilizassem o material nas bibliotecas dos Centros de Apoio; cada pólo recebeu cinco

CDs contendo as composições gravadas em fitas cassete pelos professores, recebidas na 2ª etapa da avaliação de aprendizagem.

### **5.3. Monitoria**

Os sistemas de educação a distância tradicionais defrontam-se com uma questão muito importante nas relações de ensino que é a figura do tutor. Este é uma pessoa que atende certo número de estudantes orientando-os em sua trajetória de estudos, criando propostas alternativas para o material didático, produzindo um tratamento mais interativo visando a facilitação da aprendizagem.

No CLEB, o tutor é conhecido como orientador acadêmico. "É dele a responsabilidade de buscar favorecer à motivação, o questionamento, à reflexão sobre a prática e a compreensão crítica da realidade trabalhada pela aluna" (UFMT 1996, 69). É ele também que participa ativamente dos processos de avaliação no curso, mostra os problemas, indica soluções, participa da organização do curso em sua localidade de atuação, assim como de todas as atividades previstas pelo NEAD.

Quando me propus a fazer um programa de música para os professores, alunos do CLEB, um dos primeiros problemas enfrentados por mim, foi o do saber musical dos orientadores acadêmicos do NEAD. Embora não defendesse que eles tivessem de ser especialistas em música - situação que também seria impossível de ser encontrada - não conseguia apoiar-me na idéia de que pessoas, teoricamente, com o mesmo tipo de saber musical que o dos seus orientandos pudessem estar a orientá-los em alguma situação específica de ensino. Por isso voltei-me para a busca de alguma alternativa que pudesse ajudar-me nesta tarefa de ser professora-orientadora de centenas de pessoas. Eu, sozinha, não teria condições de atender a todos, em tantos lugares diferentes, em tão poucos meses.

Após muitas tentativas cheguei a uma solução para o problema, buscando-a junto ao Departamento de Artes da UFMT, mais especificamente, do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, que é oferecido por aquele departamento, do qual sou professora. Propus a uma colega, também professora do departamento, que assumisse comigo a responsabilidade institucional da formação de orientadores para o programa de EMUSAD através de um curso de extensão. A proposta foi prontamente aceita.

O curso teve como objetivo geral promover a formação de monitores para a educação musical a distância de professores das séries iniciais do ensino fundamental, sendo que os objetivos específicos eram que o monitor, após o desenvolvimento das atividades fossem capazes de 1) demonstrar compreensão das especificidades das atividades de educação a distância; 2) distinguir aspectos da formação musical de professores especialistas e de professores das séries iniciais do ensino fundamental; 3) demonstrar compreensão sobre formas de aprendizado e sobre como se estabelece a relação didática em música; 4) propor atividades de atendimento presencial de educação musical para professores de curso a distância conforme um programa dado.

Partimos, então, para o recrutamento de estudantes de música que se interessassem pelo trabalho. Em um momento de reunião geral dos alunos do curso para uma "tarde cultural", como é chamada uma récita do curso, fiz a divulgação da pesquisa e esclareci que estava precisando de monitores para colaborarem. As inscrições foram livres, com uma única exigência: somente seriam aceitas as pessoas que tivessem cursado a disciplina Didática IV, a qual trata das questões específicas do ensino de música. Com este quesito, certamente, não haveria candidatos(as) completamente despreparados(as) para enfrentarem questões pedagógicas relacionadas ao ensino específico.

O formato de curso de extensão foi de responsabilidade do Departamento de Artes que pôde associar a pesquisa, o ensino e a extensão envolvendo os três segmentos e cumprindo com isso, o papel da UFMT na liderança da formação profissional no estado de Mato Grosso.

### 5.3.1. A Seleção

Na época em que os estudantes de música foram convidados para participarem da pesquisa, eu estava envolvida com a gravação do CD e não tinha ainda disponível o material didático do programa de EMUSAD. Mesmo assim com ajuda de um dos candidatos, do NEAD e do Departamento de Artes consegui fazer cópias do fascículo e do material de apoio, distribuindo-as para os prováveis monitores da pesquisa. Fiz três reuniões para esclarecimentos de dúvidas e prometi-lhes que assim que o CD fosse gravado, faria cópias para que eles tivessem o acesso mais rápido ao material que ainda seria confeccionado.

De posse do material e das informações necessárias, os candidatos a monitores poderiam preparar-se e decidir se, realmente, aceitariam a proposta. Eu havia esclarecido que não poderia assumir nenhum tipo de pagamento pelo trabalho, e que faria apenas o repasse que lhes coubessem das diárias e passagens recebidas no programa CAPES/PAPED. Além do ganho intelectual e da experiência que teriam, a vantagem profissional seria o certificado de extensão emitido pela universidade.

Houve uma boa aceitação dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música - à proposta da pesquisa, sendo que muitos procuraram saber mais detalhes do trabalho que deveriam desempenhar. Alguns demonstraram certa desconfiança com o sistema de educação a distância argumentando que "são muitas as dificuldades de aprendizagem em música tendo o professor junto, como não seria sem ele . . ." Mas o problema que parece ter mais afetado e dividido a opinião desses estudantes foi a formação

em música dos professores do anos iniciais do ensino fundamental. O que para uns era necessidade, para outros, não passava de um esforço inútil, pela complexidade da tarefa, além de parecer uma "apropriação indevida" do campo profissional que lhes pertenciam. Para todos os questionamentos eu argumentei ou fiz esclarecimentos. Como isso, uma primeira seleção natural ocorreu com a desistência de alguns candidatos. Este fato também aconteceu por motivos pessoais, pois, algumas alunas, embora interessadas, tinham filhos pequenos e não contavam com quem pudesse cuidá-los enquanto viajassem. Outras pessoas não podiam viajar, porque tinham compromissos de trabalho. Duas alunas que estariam naquele semestre cursando a disciplina Prática de Ensino de Música III se candidataram e receberam autorização do Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música - para realizarem seus estágios nas atividades de monitoria da pesquisa. Houve duas ex-alunas, já graduadas no referido curso de licenciatura, que ao saberem da proposta, inscreveram-se, também, para fazer parte do projeto.

Pelo fato de não haver conhecimento total dos candidatos, tanto de minha parte, como da parte da colega professora que coordenou o curso, tendo receio que alguns deles não tivessem o preparo musical e didático necessário para atuar no programa de EMUSAD de uma forma positiva, marcamos uma seleção para ser realizada em agosto para definir quem viajaria para os atendimentos presenciais. A partir de então, o curso seguiria com os monitores que atuariam nos atendimentos presenciais, e também, com os demais, que não fariam as viagens.

Foram dois meses o tempo de preparo para a seleção dos monitores. Durante este período fiz contatos por carta, enviei-lhes fitas com as gravações do programa e as do material de apoio, motivei-os e lembrei-lhes que deveriam estudar todo o fascículo, fazer um diário de estudo, realizar todas as atividades musicais e todos os trabalhos requeridos no material.

Em agosto fiz a viagem de retorno a Cuiabá e encontrei-me com os inscritos no curso de monitoria, conforme havia sido combinado. Tínhamos programado três etapas de encontros presenciais, sendo que a primeira seria de 29 de agosto a 06 de setembro, a segunda de 16 a 25 de outubro e a terceira de 09 a 11 de dezembro. Este planejamento só foi mantido na primeira etapa. Mesmo assim, houve a alteração dos horários dos encontros. Estes, ao contrário de terem uma duração média de duas horas por dia em horários diferentes por causa da disponibilidade dos participantes, tiveram quatro a cinco horas de estudos diários, visto que quase todos estavam sem ocupação devido à greve na universidade. As duas candidatas já formadas também podiam participar do novo horário.

A seleção foi realizada concomitante com a primeira etapa do curso, a partir do dia 29 de agosto e finalizando no dia 05 de setembro. Compareceram aos encontros nove candidatos, que efetivamente retornaram ao processo. Suponho que o estudo exigido do material deve ter sido outro elemento de seleção natural dos candidatos.

Os cursistas já contavam com a seleção e por isso estavam preparados para um primeiro momento que constaria de uma entrevista aberta e coletiva com todos. Também, no primeiro dia os candidatos deveriam entregar-me seus diários de estudo e as respectivas gravações dos exercícios propostos no fascículo.

As linhas de conduta dessa avaliação dos monitores foram:

- O conhecimento dos conteúdos do programa de EMUSAD;
- A capacidade de reflexão crítico-pedagógica sobre esses conteúdos;
- As propostas de trabalho para as diferentes unidades.

As perguntas que guiaram a entrevista semi-estruturada seguiram o seguinte roteiro:

O monitor pode dar sentido à proposta pedagógica?



Como você vê o espaço de intervenção do monitor no processo de aprendizagem dos professores?

Como você acha que deve ser a sua preparação para os atendimentos presenciais?

Qual é a concepção de educação que você vê implícita na proposta?

Em que nível de saber acerca da educação musical você espera que o professor (aluno) deverá alcançar ao final do programa de música?

Quais são os pontos fortes do material?

Quais são os pontos fracos do material?

Como você trabalharia estes pontos nos atendimentos presenciais?

Que tipos de atividades devem ser abordadas nos atendimentos presenciais?

Como você compreende que pode ser o processo de avaliação dos professores que ficarão sob a sua orientação?

Estas questões foram feitas à medida que a interação entre as pessoas, assim como a oportunidade no assunto apontavam o momento. Esse primeiro encontro foi gravado em vídeo.

Os critérios de observação dos diários de estudo e das gravações foram: organização, clareza do discurso, pertinência dos pontos relacionados com o conteúdo estudado, presença de elaboração própria do candidato. Para as entrevistas considerei o pensamento autônomo crítico e reflexivo, a proposição de atividades, a compreensão da proposta, segurança no conteúdo musical e objetividade nas respostas.

Além desses itens, no primeiro encontro solicitei para o dia seguinte uma redação intitulada "A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental". O objetivo dessa atividade era somente verificar a expressão escrita dos candidatos, além de suas capacidades de atender à solicitação de tarefas extras. Como consequência desse trabalho, diretamente, eu

teria mais um instrumento de verificação da compreensão da proposta. Todos apresentaram esta tarefa, sem observar, no entanto, um tempo imediato. Algumas redações foram entregues no último dia dos encontros, tendo eu que enviar os pareceres depois, por carta.

Mesmo antes de saber os resultados uma das candidatas a monitora desistiu do curso. Muitas atividades do fascículo não constavam nos diários de estudo da maioria dos candidatos e foi entregue apenas um trabalho musical gravado. Essa situação causou-me surpresa, ao mesmo tempo que inspirou insegurança a respeito do trabalho que poderia ser realizado pelos monitores. Foi por essa razão que resolvi não apontar nomes de pessoas selecionadas logo após à entrevista e da observação dos diários de estudo. O grupo concordou em continuar o curso e só saber do resultado da seleção no último dia daquela etapa, além de propor encontros diários em todas as tardes para que o curso ficasse mais intensivo. Tomo como ponto de sorte a este respeito o fato dos candidatos estarem com seus horários livres visto que a maioria era aluno universitário e estávamos em período de greve. Optei por dar continuidade aos trabalhos, tendo mais tempo junto com os cursistas, podendo observá-los mais detalhadamente, principalmente no que se referia aos seus procedimentos didáticos e musicais.

Combinamos uma estratégia de trabalho para todos os encontros, nos quais faríamos uma síntese a cada dia. Também haveria o estudo mais aprofundado de cada unidade conduzido por algum dos participantes, escolhido em encontro do dia anterior.

No final da primeira etapa de encontros presenciais do curso de monitoria, seis candidatos demonstraram condições de atuarem como monitores no programa de EMUSAD. Os outros dois foram lembrados que poderiam continuar o curso, mas não fariam viagens. Ressaltei que esta decisão tinha sido tomada durante o processo e que não haviam sido selecionados, porque o critério mais forte foi a segurança com os conteúdos musicais, cujas

dificuldades não poderiam ser sanadas a curto prazo. As duas alunas que estariam cursando a disciplina de prática de ensino foram selecionadas, atuando no curso, como estagiárias da Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música.

Nesta ocasião não tínhamos certeza de quando seriam os atendimentos presenciais, mas já sabíamos que essas datas não seriam a partir de 7 de setembro, como havia sido planejado no primeiro calendário.

### 5.3.2. Os encontros presenciais

#### *1ª etapa*

Desde a entrevista, realizada no primeiro dia de trabalho da primeira etapa, que todos demonstraram estar conscientes da necessidade de preparação para atuarem junto aos professores no interior do estado. A possibilidade de trabalhar com uma metodologia de livre escolha permitindo-lhes experimentar novas ações, baseadas no bom senso - pois os monitores deveriam ser capazes de abordar o mesmo assunto de várias maneiras, utilizando diferentes recursos - foi um dos pontos discutidos que lhes motivaram bastante.

Foram tratados nesta etapa assuntos diversos sobre os atendimentos aos professores. Entre estes destaco a postura física, o uso de termos técnicos da área de música no discurso verbal, a necessidade de provocar questionamentos evitando, porém, entrar em discussões de caráter religioso, enfatizando a relatividade dos conceitos éticos e estéticos.

Os encontros transcorreram com grande interesse dos oito participantes, tendo sempre a presença da colega de trabalho, coordenadora do curso de extensão.

A seguir, sintetizo os encontros havidos na 1ª etapa.

31.08.2001

- Apresentação dos resultados da pesquisa realizada em dezembro de 2000, obtidos através da aplicação de questionários respondidos pelos professores.
- Aplicação de uma dinâmica de grupo conduzida pelo monitor G .
- Discussão da unidade orientada pelo monitor H - "Atividades Básicas do Fazer Musical".
- Avaliação em grupo da atuação do monitor H.
- Questionamento em relação às respostas dos monitores e as questões desta unidade registradas nos diários de estudo os quais foram entregues no primeiro dia.
- Apreciação auditiva da peça "Tema de Infância".

### **03.09.2001**

- Leitura das sínteses do encontro anterior.
- Discussão da unidade "Audição e Desenvolvimento" orientada pelo monitor C.
- Avaliação em grupo da atuação do monitor C.
- Apreciação auditiva das peças "Rondó" e "Toque da Bahia".
- Exercícios em grupo com o motivo rítmico de "Toque da Bahia".
- Discussão sobre eventos temporais e não temporais em música, segundo a teoria de Louise Serafine.

### **04.09.2001**

- Leitura das sínteses do encontro anterior.

<sup>1</sup> Para poder citar livremente os monitores optei por mante-los no anonimato e diferencia-los apenas por letras.

- Solicitação para que os monitores formulem questões para algumas unidades que foram determinadas.
- Discussão da unidade "Produção Sonora e Música" orientada pelo monitor A com as respectivas questões elaboradas.
- Avaliação em grupo da atuação do monitor A
- Discussão da unidade "Ação e Compreensão" orientada pelo monitor D com as respectivas questões elaboradas.
- Avaliação em grupo da atuação do monitor D.
- Discussão da unidade "Criação e Processo Educativo" orientada pelo monitor B com as respectivas questões elaboradas.
- Avaliação em grupo da atuação do monitor B.
- Solicitação, para o próximo encontro, da elaboração de uma avaliação escrita das reuniões, da orientação e do curso, em geral, além de uma auto-avaliação.

05.09.2001

- Leitura das sínteses do encontro anterior.
- Realização de um teste, orientado pelo monitor D, com a situação hipotética de atendimento do monitor às dúvidas de diferentes unidades existentes entre os professores presentes em um mesmo encontro.
- Entrega de um texto com avisos e tarefas para o próximo período de trabalho a distância.

- Divulgação dos resultados da seleção para as viagens, sendo salientado aos monitores com mais dificuldades a necessidade de sua permanência no curso, mesmo sem ter que realizar as viagens.

- Divulgação do provável calendário e o nome do monitor que deveria atender cada cidade. Cada monitor faria dois atendimentos a cada cidade, um em outubro e outro em novembro. Ficou combinado que eu iria atender a primeira cidade, Barra do Bugres, no dia 15 de outubro, onde tinha 27 professores inscritos. Os prováveis três encontros com os três grupos diferentes de nove pessoas seriam todos gravados em vídeo para analisarmos a partir do dia 16 de outubro.

- Distribuição para os dois grupos que acabavam de se formar, dos seguintes textos publicados pela ABEM em outubro de 1999, nos Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Musical:

Claudia Bellochio. O curso de Pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música.

Maria Cecília de A. R. Torres e Jusamara Souza. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência.

Cássia Virgínia Coelho de Souza e Cilene Leite de Mello. Arte e Educação I: a experiência da música no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso.

- Distribuição de algumas obras como empréstimo para uso dos dois grupos de monitores e leitura da carta que deveria ser enviada aos professores sobre avaliação de aprendizagem. Devido ao horário, não houve discussão sobre esta atividade.

- Devolvidas as redações disponíveis e feitas as despedidas da etapa.

## *2ª etapa*

A 2ª etapa presencial do curso de monitoria aconteceu diferentemente do que estava previsto. Havíamos planejado encontros de duas horas de duração, em dias determinados, pensando na possibilidade de a greve na universidade ter acabado. Como isto não aconteceu, novamente fizemos encontros intensivos, todas as tardes, de segunda a sexta-feira. Desta vez modificamos às vezes, os horários, porque já nessa época, algumas pessoas tinham assumido outros compromissos. Mesmo assim tivemos muito tempo para reflexão e ação sobre o que deveria ser nosso trabalho de atendimento presencial.

A medida que o tempo passava, mais nos preocupávamos, eu especialmente, com o atraso da entrega dos CDs e a conseqüente mudança de planos quanto aos atendimentos presenciais. O atendimento de 15 de outubro, em Barra do Bugres, o qual seria uma experiência, porque seria gravado em vídeo para ser discutido antes dos outros atendimentos, foi suspenso. As professoras daquela localidade haviam solicitado mudança no calendário; como eu não tinha certeza de quando os CDs seriam entregues e de quando teríamos o material distribuído, optei por deixar a data em aberto. Prosseguimos os encontros como na etapa anterior, desta vez, com menos um componente do grupo, que não retornou ao trabalho por ter mudado de cidade.

Foram, então, realizadas as atividades que consistiram em:

16.10.2001

- Exercício individual solicitando uma realização gestual e sonora com variação de andamento, de forma (modelo), de sonoridade (causada pelos gestos).

- Exercício em duplas solicitando a audição cuidadosa de timbres, direção e movimento dos sons.
- Exercício em duplas solicitando uma realização gestual envolvendo coordenação motora, diferentes timbres e frase rítmica.
- Exercício de leitura expressiva com diferentes trava-línguas, solicitando acompanhamentos rítmicos gestuais, variação de entonação das frases e forma diferenciada de apresentação.
- Ensino da canção Bambu-tirabu e realização de uma brincadeira de roda com ela. Foi solicitado a cada monitor que propusesse uma variação da brincadeira.

17.10.2001

- Análise do plano de trabalho do monitor D.
- Iniciada a discussão da primeira parte do texto de Mariana Maggio - "O tutor na Educação a Distância" intitulada "quem é o tutor?".
- Solicitação de uma proposta de exercício gestual na forma Rondó para cada monitor.

18.10.2001

- Realização de análises auditivas das músicas levadas pelos monitores.
- Realização de análises auditivas de diversas músicas do disco de Cajú e Castanha, dando ênfase para a música "Mulher de amigo meu".
- Realização de questões para discussão: o que poderia ser modificado na música?

Qual é a validade dessa modificação?

<sup>2</sup> Esta música foi executada por um grupo de professores do CLEB no Seminário de Integração realizado em Alta Floresta, em dezembro de 2000, e obteve muito sucesso, com uma platéia envolvida, cantando junto do grupo e aplaudindo bastante.



- Verificação das respostas para as perguntas sobre o conteúdo musical que constam da avaliação de aprendizagem dos professores.

- Continuação da discussão sobre o texto de Mariana Maggio.

### **19.10.2001**

- Discussão do formato dos atendimentos presenciais.
- Realização da brincadeira Bambu-tirabu. Foi solicitado a cada monitor que escrevesse a notação da música desta brincadeira.
- Realização de comentários de algumas análises auditivas entregues por escrito.
- Realização de cartazes contendo as frases que podiam sintetizar as reflexões sobre o texto de Mariana Maggio.

### **22.10.2001**

- Realização das atividades orientadas pelo monitor A dentro do formato escolhido para o seu atendimento presencial.
- Discussão das atividades propostas.
- Realização de algumas análises auditivas de músicas escolhidas pelos monitores.
- Entrega dos fascículos e dos CDs publicados para cada monitor.

### **23.10.2001**

- Realização das análises auditivas de peças que constam no programa, mas que ainda não haviam sido estudadas no grupo.
- Discussão sobre as diferentes concepções de música, a importância do fazer, da compreensão e da didática no ensino de música. Ressaltada a questão dos objetivos na orientação didática.

- Discussão sobre a questão da noção de alturas solicitada no fascículo e as conseqüentes dificuldades de compreensão do assunto por parte do professor, e, de facilitação de meios para essa compreensão por parte do monitor.

- Realização das atividades orientadas pelo monitor E dentro do formato escolhido para o seu atendimento presencial.

- Discussão das atividades propostas.

24.10.2001

- Discussão da parte da dissertação de mestrado de Margarete Arroyo - Processos Cognitivos e Estilos Musicais: Fundamentos para uma Educação Musical Intercultural - que apresenta a teoria de Louise Serafine.

- Realização das atividades orientadas pelo monitor F dentro do formato escolhido para o seu atendimento presencial.

- Discussão das atividades propostas.

25.10.2001

- Realização da análise auditiva de exemplos levados pelo monitor D.

- Realização de exercícios de improvisação - gestual ou com instrumentos alternativos.

- Realização das atividades orientadas pelo monitor B dentro do formato escolhido para o seu atendimento presencial.

- Discussão das atividades propostas.

- Realização das atividades orientadas pelo monitor C dentro do formato escolhido para o seu atendimento presencial.

- Discussão das atividades propostas.

26.10.2001

- Encontro para resolver as questões de organização das viagens - passagens, diárias, calendário, folhas de presença, registros das observações, endereços e telefones de contato, reconhecimento do território através do mapa e do atlas de Mato Grosso, compreensão melhor da organização do CLEB.

29.10.2001

- Apresentação e troca de materiais didáticos e outros materiais que poderiam estar numa lista de referências e/ou servir para apoio aos atendimentos presenciais.

30.10.2001

- Realização de atendimentos às dúvidas e discussão dos possíveis problemas a serem encontrados.

31.10.2001

- Foram marcados os próximos encontros, com horários alternativos em caso de greve ter acabado, e realizada uma confraternização.

Esse período foi muito bom, porque, além do entrosamento didático que foi criado entre os participantes do grupo, refletindo a cada passo, discutindo todas as questões que surgiam, positivas ou negativas, houve também, um amadurecimento notório em todos e, finalmente, vislumbramos segurança para o trabalho de atendimentos presenciais.

### *3ª etapa*

Após já terem ocorrido algumas viagens de atendimentos presenciais, no dia 19 de novembro, um encontro foi marcado com a finalidade de fazer uma pequena avaliação geral

dos atendimentos havidos até então. A reunião foi regada de euforia total. Todos os monitores estavam radiantes, porque suas primeiras viagens tinham sido ótimas, houve boa aceitação por parte dos professores, tinham gostado de seus próprios desempenhos, e, sobretudo, tinham sentido que era possível fazer um bom trabalho de educação musical com os professores. "Foi ótimo, mas foi muito pouco tempo", diziam.

Dentre os problemas encontrados era comum a todos o fato da maioria dos professores não terem estudado o fascículo ainda na época dos atendimentos, e, também, haviam achado o trabalho difícil, bem diferente do que imaginavam. Poucos tinham tentado realizar as atividades musicais propostas.

No dia 20 de novembro, testamos o formulário de observação da composição que fazia parte da 1ª etapa da avaliação de aprendizagem. Discutimos alguns itens, havendo sugestões para mudanças que foram acatadas para serem inseridas no modelo definitivo.

Naquela época estava acontecendo o Seminário de Educação 2001, promovido pelo Instituto de Educação da UFMT, do qual estava participando grande número de professores acadêmicos do NEAD. Nesta ocasião recebi muitos trabalhos da 1ª etapa da avaliação de aprendizagem, os quais não foram entregues no atendimento, conforme havia sido solicitado, devido ao já citado atraso da entrega do material e da entrega das cartas. Eu e os monitores tivemos oportunidade de manter alguns contatos com pessoas com quem tínhamos estado nos atendimentos ou com quem ainda nos reuniríamos na continuação das viagens para o interior do estado. Logo após o término do Seminário retornamos a essas viagens para fazer outros atendimentos presenciais.

#### *4ª etapa*

A partir do dia 03 de dezembro, ainda com os horários mais livres devido à greve na universidade, nos encontramos para uma nova fase do trabalho na qual fizemos os relatos sobre as viagens havendo prestação de contas, apresentação dos relatórios e realização das avaliações das composições referentes à 1ª etapa da avaliação de aprendizagem. Esta última tarefa foi árdua porque foi grande o volume de fitas cassete recebidas com as gravações das composições e o grupo não estava acostumado a este tipo de observação de atividades.

Houve muitos problemas de localização dos trabalhos, porque os professores não mantiveram rigor nos endereçamentos de suas correspondências, assim como das datas de entregá-los. Ainda depois do dia 10 de dezembro, data em que foram remetidas as fitas recebidas com os respectivos pareceres por serviço de Sedex, chegaram algumas composições da 1ª etapa de avaliação de aprendizagem.

Nesta etapa a euforia já não era dominante, pois o primeiro contato com a nova experiência havia passado. Havia tranquilidade nos relatos, alguns um pouco marcados pela diferença de envolvimento das pessoas com o trabalho nos diferentes lugares, alguns com certa decepção pela atitude de recepção passiva de informação por parte dos professores - que desejavam apenas receber explicações ("aulas") - ou por estes não terem feito tentativas de realização das atividades musicais propostas no fascículo. Mesmo assim, todos os monitores estavam contentes e afirmavam ter gostado muito do trabalho.

No dia 7 de dezembro encerramos o curso para monitores tendo por parte dos participantes uma avaliação positiva, no sentido de juntar críticas embasadas na experiência para respaldar os trabalhos que viriam após aquele momento. Nos dias que seguiram ainda

mantivemos muitos encontros para tratar dos pareceres e das correspondências que deviam ser enviadas para os professores.

### 5.3.3. Os contatos a distância

Os meses de julho e agosto foram destinados ao preparo para a seleção dos candidatos que desejavam ser monitores da pesquisa. Além das cópias recebidas do material básico em junho, eles também, receberam cópias do material de apoio e sugestões de leituras no período que antecedeu o primeiro encontro presencial. Neste período procurei motivar-lhes com cartas passando os endereços e telefones de todos os participantes, lembrando-lhe das datas de nossos encontros, e, também, colocando-lhes atualizados sobre o andamento da organização do curso.

A parte mais significativa do curso, feita a distância, foi em setembro quando os estudos foram intensificados. Para esta etapa o grupo, dividido em dois, dedicou-se a cumprir as exigências que fiz no último dia da 1ª etapa do encontro presencial, as quais foram lembradas por carta enviada no dia 14 de setembro. Constava das exigências que não era permitido faltar as atividades propostas e que as desistências somente seriam aceitas até 15 de setembro, devendo o monitor fazer uma exposição de motivos, por carta, a todos os participantes do curso. Esta iniciativa era necessária para que todos pudessem ter ciência da situação, e sugerissem substituições para as viagens que ficassem sem indicação de monitor.

Cada grupo ficou encarregado de fazer reuniões semanais, eleger um coordenador, estudar o fascículo, discutir todas as unidades, relatar as discussões, praticar e gravar todas as propostas de produção musical e enviar relatórios e gravações para mim, a cada semana. Além disso, individualmente, todos tinham que preparar planos de atendimentos e fazer análises auditivas das músicas citadas no fascículo. Estas exigências fizeram-se necessárias

para assegurar que os monitores tivessem um contato muito íntimo com o material, podendo alcançar um domínio tal que desse a si próprios, a mim e aos demais colegas segurança sobre o trabalho que seria realizado.

Os dois grupos corresponderam às exigências e demonstraram um interesse pelo estudo através das trocas de correspondência comigo, por carta e por *e-mail*. Nas cartas em que enviava meu parecer sempre tinha que "cobrar" algumas tarefas, que faltavam de alguma parte. Mesmo assim foi surpreendente a troca de experiências, a seriedade dos trabalhos e a vontade dos participantes; nada mais assemelhava-se com a situação de insegurança encontrada no primeiro dia de encontro presencial.

Como exemplo desta troca apresento trechos de relatórios dos monitores e pareceres e cartas minhas.

Auto-avaliação de um monitor:

*O aprendizado deste trabalho está sendo bastante proveitoso. Apesar de algumas dificuldades se apresentarem, estas foram discutidas com o grupo de trabalho. Outras idéias se somaram para a solução de algumas dificuldades. A falta de alguns exercícios tenha ocorrido talvez pela necessidade de termos priorizado outros assuntos. O que não faltou foi o empenho para estudar todo o fascículo. Quando propomos nossos encontros para estudarmos juntos, nosso trabalho tornou-se mais interessante a medida que o grupo propuseram novos exercícios, onde todos participaram otimamente. Os nossos encontros com a professora nos proporcionou meios para compreender melhor os objetivos desta fase da pesquisa e muito das nossas dúvidas foram melhor compreendidas.*

Trecho da resposta a esta auto avaliação:

*Esses comentários estão bons mas não chegam exatamente a dizer sobre o seu estudo, o seu aprendizado. Parece mais uma análise da situação do grupo, de que da sua situação. Talvez porque você usou a primeira pessoa do plural o tempo todo. Você fala de você ou de vocês?*

*Na próxima vez escreva sobre você. Consciência do que faz e do que precisa fazer você já tem. Falta expor isso e correr atrás, é lógico!*

*Continue!!*

Parecer sobre uma execução individual de "Minha Terra" apresentada em fita cassete:

*Cuidado, você apresenta problemas de afinação no encaminhamento das frases, principalmente, quando o movimento é em direção ao agudo. Não tenha medo e aplique seus conhecimentos das oficinas vocais para sustentar os sons com boa respiração e conseguir uma boa afinação.*

*Há problemas rítmicos, também. Na adequação do canto ao pulso da música feito no play-back você atrasa ou adianta. Quando há variação de andamentos, preste atenção para fazer o ritardando junto do acompanhamento instrumental.*

Trecho de uma das cartas enviada aos monitores:

*Anexa está a versão final da carta aos professores esclarecendo como é a Avaliação de Aprendizagem e contendo o calendário de atendimentos presenciais. Este AINDA NÃO É O DEFINITIVO por causa do atraso da confecção dos CDs. Surgiu uma cidade a mais, Nova Monte Verde, com 48 professores que me fez mudar e remanejar as pessoas. Espero que não haja bronca sobre isso. Pensei muito em todos quando mexi no calendário. O único problema é o atraso das viagens porque os professores ainda não estão com o material. Os CDs estão enrolados, mas estou vendo se faço, por aqui, algumas cópias para "quebrar o galho" e iniciar a pesquisa o mais rápido possível. Espero que você analise bem o documento e ache o caminho certo para trabalhar em suas atividades presenciais, de forma que os professores sintam-se mais seguros para fazerem a avaliação.*

*Segue a síntese do dia 04/09 e a lista dos materiais de apoio do curso, cuja consulta você pode "cobrar" dos professores porque estão nas bibliotecas dos Centros de Apoio do Nead.*

*Não perca este material todo que estou enviando. Aconselho a fazer uma pasta e consultá-la quando precisar. É bom também tirar conclusões a respeito do que esta sendo feito e discutido.*

*Abraços e bom trabalho!*

Trechos dos relatórios enviados em 14 e 21 de setembro pelo Grupo 2

*Adotamos a seguinte metodologia de estudo:*

- Os monitores deverão estudar previamente as unidades correspondentes a cada etapa, inclusive os exercícios de produção ou execução sonoro/musical;*
- As unidades não serão lidas nos encontros, mas quaisquer dúvidas, sugestões e questionamentos serão discutidos em grupo;*
- As atividades musicais que requerem gravação terão prioridade na seqüência das atividades do dia, sendo sempre realizadas no primeiro momento, salvo quando, para tanto, se fizer necessária alguma discussão teórica;*
- Os textos adicionais (que não constam no fascículo), serão reproduzidos para que cada monitor faça uma leitura individual antes da discussão em grupo. . .*

*Terminadas as gravações, revisamos as unidades de maneira completa, observando atentamente cada parágrafo para localizar possíveis dúvidas, e a maior dificuldade encontrada relaciona-se com o conteúdo "Teorias do Desenvolvimento Musical".*



*Chegamos ao consenso de que precisamos de maior fundamentação teórica sobre o assunto. Assim, procuraremos os textos e livros deixados pela pesquisadora com a professora Eda para posterior discussão. . .*

*Ouvindo as gravações, percebemos, ainda algumas falhas: a intensidade piano nem sempre é respeitada no ostinato, por exemplo. Infelizmente não nos atentamos para alguns detalhes no momento de cada execução, mas, na próxima etapa, procuraremos caprichar ainda mais nas gravações. (Relatório de 14/09)*

*Estas gravações foram mais tranqüilas que as da Iª etapa. No entanto, alguns monitores não estavam seguros da melodia e tivemos que gravar várias vezes. Terminadas as gravações, revisamos as unidades de maneira completa. Ninguém apontou dúvidas. Foi lido um texto sobre gênero musical modinha, da Internet. ... Na avaliação do encontro reconhecemos que houve falta de preparo de alguns monitores para o estudo desta etapa, conforme combinado no primeiro encontro. (Relatório de 21/09)*

Parecer dos relatórios de 14 e 21/09 - Grupo 2

*Parabéns! Os relatórios demonstram uma excelente organização do grupo! E um amadurecimento nos estudos.*

*Vejo que a avaliação está ajudando vocês a identificarem onde estão os problemas. Espero que, verdadeiramente, haja esforço para MODIFICAR A SITUAÇÃO encontrada. Afinal, é esta a função da avaliação!*

*No relatório 2 faltaram as observações de crianças brincando com a respectiva análise e registro de uma brincadeira. Mesmo os professores da rede estadual estando em greve, há outras possibilidades de encontrar crianças brincando na escola, não há?*

Trechos dos relatórios enviados em 14 e 21 de setembro pelo Grupo 1 :

#### *Ação e compreensão*

*Pontos discutidos:*

- *Grave*
- *Piano*
- *Motivo*
- *Ostinato*
- *Improviso*
- *Solo*

*O sujeito interage com a música por meio do compositor, da composição, da interpretação e da audição. A ação musical é cognitiva, de acordo com Serafim(1991) existem dois tipos de cognição: o específico e o universal. O específico pertence a um determinado estilo e o universal é comum a todos, (ficou um pouco duvidoso pra nós, se puder prof a. gostaríamos que nos esclarecesse um pouco mais).*

*Na música assim como na matemática ou na linguagem, os símbolos são utilizados e organizados de forma específica. Assim são interpretados pela inteligência, que se caracteriza de diferentes formas. ...*

#### *Atividades básicas do Fazer Musical*

*Pontos discutidos:*

- *Elementos musicais - melodia, harmonia e ritmo.*
- *Parâmetros Sonoros - altura, intensidade, timbre e duração.*
- » *Elementos da nossa música (tonai).*

*Atualmente, nós temos mais recursos para que se faça a audição. A tecnologia permite que uma música seja tocada várias vezes, através de um cd.*

*As atividades básicas musicais são: compor, executar e ouvir. Os parâmetros sonoros são: altura, intensidade, timbre e duração sendo que os elementos sonoros são melodia, ritmo e harmonia (na nossa música ocidental). (Helatório de 21/09)*

#### *Conhecimento Escolar e Educação musical*

- *leitura do texto;*
- Pontos discutidos:*
- *intensidade;*
  - *Andamento;*
  - *Pausa;*
  - *Ritmo;*
  - *A importância da arte para as crianças;*
  - *O "fazer" musical;*

*A reflexão deve estar constantemente sendo executada tanto pelo professor como pelos professores. Quando a criança se identifica com a música, será estimulada à participação nas atividades musicais.*

*O educador musical deve abrir caminho para a criação musical das crianças, o fazer vem após o pensar. O professor deverá oportunizar a criança à criar de forma consciente e estruturada ou seja, fazer e executar, de forma que o conhecimento elaborado seja uma ação perceptiva, lógica. (Relatório de 14/09)*

*Parecer dos relatórios de 14 e 21/09 - Grupo 1*

*O grupo apresentou relatórios interessantes por conterem reflexões sobre os textos. No entanto, alguns pontos discutidos parecem não apresentar a profundidade necessária para professores que irão orientar pessoas adultas, que são também professores. Recomendo que novas reflexões sejam feitas e que os pontos discutidos e anotados reflitam verdadeiramente as idéias principais dos textos em questão.*

*A expressão 'o fazer vem após o pensar' transparece um equívoco do grupo a respeito do fazer musical, tanto quanto da leitura do texto. Em que o grupo se apoia para fazer esta afirmação?*

*Recomendo um estudo mais aprofundado da unidade Conhecimento e Escolar e Educação Musical e o retorno desta parte com outras reflexões mais detalhadas desmanchadas de equívocos. ..*

*Sugiro que além das reflexões sobre os textos e das gravações que devem estar sendo encaminhadas, os membros deste grupo avaliem e discutam as atividades das reuniões. É importante verificar os pontos que não deram certo, e o por quê, assim como os pontos positivos e negativos do estudo que estão empreendendo, também.*

*No relatório 2 na unidade Atividades Básicas do Fazer Musical foi afirmado que melodia, harmonia e ritmo são os elementos da nossa música ocidental. Correto, mas fique claro para o grupo que não são somente estes elementos que podem ser considerados. Outros elementos com timbre, forma e textura, também podem estar presentes na música.*

*O que significa a expressão "a educação musical criativa de forma elaborada, autônoma e compreensiva"? (pontos discutidos da unidade Formação de Conceitos)*

*Verifiquem que o sujeito interage com a música por meio do ato de compor, de interpretar e de ouvir. O compositor NAO É ação musical. Ele é a pessoa que produz, ele é o próprio sujeito da ação musical.*

*Os estilos são princípios que as comunidades musicais elegem para entender uma produção sonora como música. Não existe um estilo universal, comum a todos. Mesmo na música chamada erudita, o estilo clássico, o romântico ou o modernismo, por exemplo, tem características diferentes conforme a localidade e o respectivo grupo cultural. Com isso, podemos verificar que a organização dos sons em um contexto dentro de um fluxo temporal é mais significativa do que a entidade física do som considerada isoladamente, sem a idéia de um mover-se no tempo de alguma maneira. Também existem várias maneiras de organizar os sons, vários estilos porque existem muitas formas de viver nas culturas.*

*O que pode ser específico ou universal, segundo Serafine são os processos cognitivos (as formas de compreender) em música. Mesmo podendo ser determinados, esses processos não são imutáveis. Eles mudam com o tempo, com as transformações culturais, sociais e biológicas do homem. Portanto, os processos cognitivos estão na mente, na organização das pessoas, não nas peças musicais em si.*

*Mas os estilos precisam conviver entre si assimilando ou rejeitando características uns dos outros, fazendo com que haja mudança constante. Isso só acontece porque existem diferenças interculturais e processos cognitivos genéricos que podem ser vistos historicamente dentro de uma cultura. ESCLARECI OU COMPLIQUEI?*

*Estou levando material para estudarmos mais profundamente esse assunto em outubro. Estou, também, aguardando as gravações e curiosa com o resultado da estória "um dia na vida de Joãozinho".*

Trecho de uma das cartas enviada aos monitores:

*Espero que você esteja bem e que continue estudando bastante.*

*Esta è a ultima correspondência que envio nesta etapa de estudos à distância. Estarei viajando para Uberlândia na próxima semana e de lá, vou para Cuiabá. No dia 13 já estarei por aí. Talvez estejamos no final da greve por causa dos últimos acontecimentos. Se houver retorno às aulas obedeceremos ao calendário que já temos e algumas atividades da Licenciatura no período da tarde serão sacrificadas. Se a*

*greve existir, ainda no dia 16, vamos continuar naquele sistema de estudarmos a tarde toda, a partir das 14 h., como da vez anterior.*

*A coordenadora de Barra do Bugres telefonou e pediu para mudar a data do seu atendimento que seria no dia 15. Como estamos ainda com o problema do CD concordei com a proposta deles e fiquei de dar um retorno de qual dia seria o encontro (para nós, de teste). Assim, talvez, um dos dias durante os nossos encontros seja ocupado com aquela cidade. Mas tudo bem, não deixaremos de ter o teste, só não o teremos no início das reuniões. Mas temos muito o que trabalhar, discutir nossos planos, nossas dúvidas e fechar definitivamente o calendário.*

#### Parecer de um trabalho apresentado em fita cassete - Grupo 2

*A fita esta bem clara e só tem problema de corte no final.*

*Na gravação com as garrafas podemos encontrar problemas (normais, por serem instrumentos rústicos) de afinação. Como o grupo resolveria isso junto aos professores? Este exemplo não poderia servir para os esclarecimentos sobre tom e afinação existentes no texto? Pensem em como aproveitar isso.*

*A composição 1 da p. 41 está muito boa. A 2 tem timbres muito parecidos na gravação o que torna a audição muito confusa. Mas a composição é boa porque o diálogo solicitado está muito claro. Qual é a forma pensada pelo grupo neste exemplo?*

*PAIDO MATO é apresentada como uma composição?*

*O exercício da p. 54 é bem descritivo constando de sons do ambiente. Ele não é uma composição, por que?*

*A música de fundo sumiu e depois voltou. Isto foi proposital? Por que?*

*O corte no final foi abrupto não deixando claro o que aconteceu para terminar.*

*Parabéns grupo continuem trabalhando com seriedade que vocês irão longe!*

#### Parecer de um trabalho apresentado em fita cassete - Grupo 1

*Muito boa a gravação!*

*Muito boa, também, a execução de seus trabalhos! Lindos!*

*Alguns problemas podem ser encontrados na improvisação porque o violão que mantinha o ostinato, não segurou o desenho até o final. As vozes (cantoras) atrapalharam o instrumento) (ista). Percebam que a célula repetida tem quatro movimentos, o motivo inicial é repetido uma vez na mesma altura e depois repetido duas vezes fazendo um intervalo diferente(4<sup>a</sup>). As vozes tinham que sentir isso e entrar dentro de um tempo que pudessem realizar suas improvisações sem desestabilizar o acompanhamento. Somente a 1<sup>a</sup> voz que improvisou conseguiu trabalhar sem deixar tensão para o músico. Trabalhem pensando nessas entradas, sintam a música!*

*Na segunda improvisação o violão também estava improvisando?*

*Digo isso porque ele não teve realizações repetidas muito igualzinhas!*

*No final, o penúltimo acorde poderia ter feito o termino da música pois acabaria com uma dissonância, muito mais interessante que o retorno para a tônica, tão batido, feito para terminar. Ouçam isso e vejam se não concordam comigo.*

*Qual foi a formação entre vozes e violão no penúltimo acorde? Que cadência seria essa?*

Na última carta, enviada antes de retornar à Cuiabá, em outubro, confirmei a data do próximo encontro presencial, devolvi trabalhos e comentei sobre a situação dos atendimentos presenciais diante do atraso da fabricação dos CDs, além de enviar um texto de Mariana Maggio - O tutor na Educação a Distância - para ser lido e posteriormente discutido.

Em novembro, no período em que estivemos viajando para fazer os atendimentos presenciais, tive alguns contatos por telefone com os monitores, sendo que a maioria foi para resolver algum problema na organização dos atendimentos. Somente um telefonema foi realizado por um dos monitores para contar-me sobre o desenvolvimento do seu trabalho e da sua satisfação em tê-lo realizado.

#### **5.4. Os atendimentos presenciais do programa de EMUSAD**

Como expliquei anteriormente, os atendimentos presenciais foram feitos em algumas cidades que, conforme o número de professores e a sua localização, serviram de sedes para o curso "Música". O número de professores destinado a ser atendido em uma cidade foi dividido em grupos, geralmente, composto de 12 a 18 pessoas cada, os quais teriam atendimentos em horários já definidos. Os professores deveriam se inscrever em um grupo de acordo com o horário desejado, sujeitando-se ao limite de vagas para aquele horário. Os orientadores acadêmicos do NEAD das cidades que serviram de sede ficaram responsáveis pela distribuição dos horários que melhor atendessem aos professores, bem como pelas inscrições.

Eu e os monitores atendemos todas as cidades que serviram de sede, sendo que fiquei com o maior número de locais, aqueles mais distantes, com maior dificuldade de acesso e/ou grande número de professores inscritos. Cada monitor atendeu em duas cidades e eu atendi em

onze. No total foram atendidas quase 600 pessoas oriundas de trinta e quatro localidades. O número exato não é possível de ser afirmado, visto que muitos professores não assinaram as listas de presença ou houve esquecimento de passar estas listas em alguns locais.

O primeiro calendário de atendimentos presenciais, que continha a proposta original de duas visitas a cada local, está no Anexo X. O último calendário, definido assim que os CDs foram entregues no NEAD, em Cuiabá, que foi efetivamente cumprido está na carta de avaliação de aprendizagem (Anexo VI).

Como eu e os monitores estivemos viajando para diferentes pólos regionais, os relatórios dos atendimentos não são apresentados pelo pólo. Apresento-os identificados pelo relatório a partir das letras referentes à cada monitor e quando estiver fazendo o meu próprio relato apresento-me como pesquisadora. Adotei um formato geral para todos os relatórios tentando manter os enfoques pessoais de cada monitor. Por isso, as partes não são apresentadas exatamente da mesma maneira.

No impedimento de apresentar muitos registros visuais dos atendimentos ocorridos nas diferentes cidades dos cinco pólos, as fotografias a seguir representam alguns momentos dos atendimentos presenciais, assim como oferecem exemplos do envolvimento dos professores com o fazer musical.



Fig. 3.



Fig. 4.



Fig. 5.



Fig. 6.

As figuras 3,4,5 e 6 mostram professores de diferentes localidades em atividade nos atendimentos presenciais-fotografados pela pesquisadora ou pelos monitores.

#### 5.4.1. Monitor A

Os ATENDIMENTOS

Os atendimentos foram realizados em Matupá e Arenápolis. Em Matupá foram atendidas quatro turmas, com 9, 8, 11 e 7 pessoas cada. Em Arenápolis os professores dividiram-se em três turmas, com 8, 23 e 6 pessoas. A 2ª turma foi maior, porque era formada de professores da cidade de Denise que estavam dependendo do mesmo transporte. Não houve objeção em atender mais alunos, mas realmente, foi muito mais difícil atender essa turma, a começar pelo espaço físico disponível que não comportava movimentação de um número grande de pessoas.

O objetivo geral dos atendimentos foi propiciar à apreensão dos conceitos teóricos a partir de exercícios práticos, dirimir as dúvidas dos professores em relação aos conteúdos do curso "Música".

Os objetivos específicos foram:

Vivenciar em grupo e discutir as atividades básicas do fazer musical;

Explorar e compreender os parâmetros sonoros em atividades práticas específicas;

Imaginar as paisagens sonoras de diversos ambientes e discutir se elas influenciam a produção musical e como podemos usá-las nas aulas de música;

Discutir as características da voz infantil;

Explorar maneiras de grafar os sons e de interpretar esta grafia;

Explorar e compreender os elementos musicais abordados no fascículo;

Discutir o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental (de que maneira a música está presente e como se dá o aprendizado musical).



## ATIVIDADES PLANEJADAS

## 1 - apresentação

O monitor pede que cada aluno entreviste um colega para, depois, apresentá-lo à turma.

O monitor também entrevista e é entrevistado.

## 2 - "caneta sonora"

O monitor explica que a caneta que traz nas mãos produz som, de acordo com nossos comandos motores. Ele dá um exemplo, movimentando a caneta e produzindo vocalmente um som. Em seguida, explica que a caneta passará de mão em mão e cada aluno fará o som que quiser, sugerindo novos elementos como pausas, variações na intensidade, etc.

## 3 - "quadro sonoro"

O monitor desenha uma tabela com o número de casas um pouco maior que o de alunos presentes. Cada aluno é convidado a ir ao quadro, escolher uma casa e desenhar um som, da maneira que ele quiser. Algumas casas ficarão em branco, representando o silêncio. O monitor, então pede a todos os alunos que escolham sons para caracterizar os desenhos mais abstratos. Feito isso, pede o auxílio de um aluno para fazer a execução dos sons consecutivos. Depois de repetir algumas vezes, o monitor sugere que alguns sons soem forte ou fraco, mais agudo ou grave, criando com os alunos os sinais que representarão os novos elementos. Outras variações podem acontecer, como a execução dos sons em cânone, ou com um grupo repetindo uma linha da tabela em ostinato ou, ainda com um trecho feito por um solista.

## 4 - exercício para criação, execução, audição e gravação

O monitor leva um envelope com palavras recortadas de revistas e jornais, que façam parte dos assuntos abordados no fascículo (crianças, paisagem, lua, silêncio, mata, tempestade, afinação, pulso, repetições, tambor, bem-te-vi, ruído, bicho, cidade, floresta, etc). Cada aluno

escolhe duas palavras. Em seguida, são formados os grupos que devem elaborar uma história que contenha elementos dos recortes daquele grupo. O monitor indica os instrumentos musicais disponíveis e convida os alunos a experimentá-los. A partir da história elaborada, o grupo cria a música, sem narração verbal escrevendo a partitura da mesma. Os alunos são orientados a usar os elementos estudados no fascículo, identificando-os na partitura. A peça não precisa ser longa. Em seguida, o grupo testa os instrumentos ali disponíveis e, se preciso, improvisa algum. Depois de um breve ensaio, o grupo mostra a partitura aos colegas, para que estes imaginem o que virá pela frente e, finalmente, apresenta a música, que estará sendo gravada pelo monitor. Os ouvintes são convidados a expor o que sentiram e quais imagens a música lhes sugere. São questionados ainda, sobre o que o grupo quis representar e quais as palavras ou frases que receberam. Todos os grupos procedem da mesma maneira e, em seguida, ouve-se a gravação com as músicas em seqüência, sem cortes. Discute-se o resultado.

#### 5 - "roda de troca"

Em círculo, cada aluno é convidado a demonstrar ao grupo uma atividade que sabe ou que já realiza com as crianças, nas aulas. Cada exercício é repetido até que todos consigam executá-lo. Ao final o grupo discute se e como os exercícios apresentados podem ser utilizados para a compreensão musical dos alunos.

#### 6 - discussão das dúvidas do fascículo

A partir das dúvidas dos alunos, o monitor promove pequenos debates com o grupo, baseando-se no fascículo e nos exemplos musicais. Os temas relacionados aos objetivos específicos do atendimento deverão ser abordados, ainda que ninguém mencione dúvidas em relação a eles.

#### REALIZAÇÃO

Não houve muitas diferenças no atendimento de cada turma de Matupá. O plano de atendimento foi seguido, mas como já era esperado, houve algumas alterações. O fato de os alunos já se conhecerem tornou a apresentação mais rápida e, depois de uma breve conversa informal sobre o curso de música iniciou-se outra atividade.

Na "caneta sonora" aconteceram reações como timidez e repetição do som emitido pelo monitor, mas a atividade foi excelente para descontrair e, também para que os professores se conscientizassem do que já sabiam acerca da relação do som com o movimento. A atividade "quadro sonoro" foi muito instigante, pois foi realizada a análise da melhor maneira de representar cada som, foram realizados cânones acrescentando variações em todos os parâmetros sonoros.

Na atividade criação, execução, audição e gravação foi percebido que alguns grupos reproduziram o modelo do quadro sonoro em suas partituras. Por isso foi discutida a partitura de "Cuíca", pensando em ter outros modelos de grafias para apresentar em Arenápolis, pois o quadro sonoro dificulta o registro de sons simultâneos.

A atividade de criação foi, sem dúvida, a mais prazerosa para todos os professores, pois o brilho em seus olhos quando ouviam a gravação e a descontração nos ensaios escondidos dos outros grupos, testando instrumentos e criando estórias declarava o envolvimento e a satisfação com a atividade, que lhes permitiam voltar a uma atitude da infância. Neste momento os professores compreenderam, também, a proposta da atividade "Pai do Mato" em que a maioria compôs uma música com letra e acompanhamento instrumental. Eles entenderam que a composição ou produção sonora se baseia em organizar sons, e que música não se resume aos modelos tradicionais, com instrumentos musicais tradicionais, letra e ritmo de estilos conhecidos.

Foram deixados textos extras para subsidiar o trabalho destes professores e mostrados livros de jogos musicais e CDs, como os da "Palavra Cantada". Mas foi enfatizado que aquelas eram apenas sugestões, porque cada professor deveria criar sua metodologia com base no material do curso e na bibliografia citada.

Não foi possível fazer a atividade "roda de troca" por causa do tempo disponível. Também não houve tempo para discutir dúvidas do fascículo. Mas no decorrer das atividades foi experimentado com os professores alguns elementos musicais abordados no programa. Eles não haviam anotado dúvidas específicas, e afirmaram que acharam tudo muito difícil, pois esperavam uma coletânea de música infantil para reproduzir com as crianças na escola. Não acreditaram e nem se interessaram muito pela nova proposta de ensino de música, quando receberam o material, mas no encontro presencial muitos disseram ter compreendido seus equívocos e recebido motivação para estudá-la e aplicá-la em suas aulas. Muitos disseram que gostariam que houvesse mais encontros, pois a partir dali é que começaram a entender a proposta do curso.

Em Arenápolis, no início do atendimento da primeira turma não havia quadro de giz e aparelho de som, de modo que houve comentários dos textos adicionais que seriam deixados à disposição dos professores e da prática musical na escola. Foi interessante dar aos professores a oportunidade de falar, discutir entre si e refletir sobre essa prática e a proposta do fascículo. Eles contaram suas experiências em sala de aula, do que havia acontecido quando tentaram estudar música, de um pastor que dava aula de religião e não permitia músicas na escola que não fossem os hinos de sua igreja e muito mais. Houve uma aproximação muito maior entre professores e monitor. Esta conversa tomou tempo, mas mesmo assim a outra turma pequena iniciou-se com a discussão e foi excelente. Houve muito aprendizado do monitor, também. Na

turma grande foram feitas as atividades numa sala maior, porém mais desconfortável. Quando perguntado o motivo de não haver contato com a pesquisadora, os professores disseram que se sentiram distantes, que o material foi distribuído, mas não houve uma explicação do que deveriam fazer com ele. Disseram que geralmente há um atendimento na distribuição do material, mas deu mesmo para perceber é que eles deixaram para fazer tudo na última hora. No final, numa avaliação oral, os professores demonstraram compreender à proposta do curso e reconheceram o equívoco em realizar à atividade "Pai do Mato" com nervosismo, porque tinham "ouvido falar" que deviam fazer uma música com melodia e acompanhamento e, por isso, ficaram desesperados atrás de alguém que tocasse violão e foram até para um estúdio gravar.

Além da mudança de ordem e da exposição de partituras diferentes de música do século XX que foram levadas para os atendimentos desta cidade, não houve muitas diferenças em relação aos atendimentos de Matupá.

#### COMENTÁRIOS

Pode-se perceber que as pessoas estão dispostas a melhorar seu trabalho e, através dele, querem melhorar a sociedade, o mundo. Houve o aprendizado que é importante deixar que cada um mostre o que está buscando, como foram suas experiências, e, ao decorrer do atendimento ir relacionando os conteúdos com as experiências dos professores. Isso torna o aprendizado muito mais interessante e significativo para todos, os alunos aprendem com os próprios colegas, trocando experiências e o professor aprende muito, também.

Ficou claro neste trabalho que os professores que já atuam no ensino fundamental e médio reproduzem a prática musical, porque não sabem como usar a música de outra maneira. Nem têm os motivos para fazê-lo. A música é usada para diversão, para organização e para

auxiliar à fixação de conteúdos de outras disciplinas. Nunca (e nunca mesmo) para criação, expressão e aprendizagem da linguagem musical.

#### 5.4.2. Monitor B

##### Os ATENDIMENTOS

Os atendimentos ocorreram nas cidades de Tangará da Serra e Rosário Oeste. Na primeira cidade o encontro foi realizado na Escola Ayrton Senna, com 13 professoras daquele local ou vindas das cidades de Sapezal, Nobres e Diamantino. Em Rosário Oeste houve dois grupos, que se reuniram no Centro de Apoio do NEAD, um composto por 7 professores atendidos no período matutino e o outro, do período vespertino, composto por 6 professores.

O objetivo geral do atendimento foi envolver os professores com os quatro pontos fundamentais do fascículo: a concepção em música, o fazer em música, a compreensão em música e a didática para o ensino de música.

Os objetivos específicos foram:

Desenvolver atividades musicais práticas dando ênfase aos assuntos propostos no fascículo;

Possibilitar uma vivência musical através de jogos, brincadeiras, canto, audição, improvisação;

Orientar os professores no estudo de música;

##### ATIVIDADES PLANEJADAS

1 - Fazer a apresentação de cada um pedindo que esta seja feita através de uma melodia inventada para o seu próprio nome, sem haver repetição de propostas anteriores. A cada apresentação todos devem repetir da mesma forma como foi realizada.

2 - Pedir que cada professor demonstre uma música ou brincadeira com música, que realize no seu dia-a-dia, ensinando a todos. Verificar a altura cantada, o andamento, o ritmo, o timbre, a intensidade das propostas discutindo com os professores.

3 - Proporcionar à audição de "Tirésias na Terra do Sol", do CD da 2ª bienal da UNE (União Nacional dos Estudantes), pedindo atenção a todos os elementos musicais e que haja anotação dos pontos percebidos. Discussão em grupo das diferentes formas de audição.

4 - Reproduzir com instrumentos alternativos "Toque da Bahia" nas pausas sugeridas no CD - em grande grupo e depois em dois grupos, conforme os timbres dos instrumentos agrupados pelos professores.

5 - Ouvir a música "Cuíca" acompanhando a leitura da sua partitura. Depois pedir uma improvisação para cada grupo realizar junto da gravação desta música.

6 - Ensinar a música "Trenzinho" de Carlos Alberto Pinto Fonseca. Pedir a identificação de intensidades, melodia, tema, alturas e do ostinato. Fazer expressão corporal cantando a música.

#### REALIZAÇÃO

Em Tangará da Serra todos fizeram a primeira atividade proposta demonstrando uma boa afinação. Na segunda atividade houve bastante interação pois foram propostas muitas músicas infantis novas. Todos usaram gestos, expressões faciais e dinâmica vocal. Foram ouvidas as músicas "Cuíca", "Toque da Bahia", "A Lua", "Rondó", "Bambalalão", "Havia uma barata" e feitas em cada uma a análise auditiva dos elementos percebidos. Nas composições "Cuíca" e "Toque da Bahia" além de ouvir, reproduzir e analisar, improvisaram novos ritmos com os instrumentos disponíveis. No "Rondó" conseguiram identificar a divisão das partes e a forma da música. Em "Bambalalão" e "Havia uma Barata" houve a identificação de quantas alturas diferentes compunham as músicas, mas não foi possível identificar quais eram as alturas.

A única reclamação recebida foi sobre a falta de tempo para estudar, mas mesmo assim, foi possível perceber que os professores haviam lido o fascículo e escutado o CD. Houve discussão de exercícios que tiveram dúvidas, de textos do material, sendo que alguns tinham feito o mobile de chaves proposto no programa.

Finalizando, o "Trenzinho" foi cantado e foi ensinado "Bambu Tirabu". Um menino de 10 anos que havia acompanhado sua mãe adorou as propostas, realizou todas e com melhor qualidade na execução do que as professoras.

Somente o grupo de Sapezal apresentou a tarefa da 1ª etapa da avaliação de aprendizagem durante o atendimento presencial, conforme havia sido solicitado na carta sobre avaliação.

Os professores de Rosário Oeste já iniciaram o atendimento antecipando que não tinham lido o fascículo, nem ouvido o CD. Este foi entregue naquele dia. A carta de avaliação ainda não era do conhecimento desses professores e o processo de avaliação foi explicado naquele momento.

As propostas musicais dos professores incluíram músicas de comando, religiosas, cantigas de roda usando gestos, com muitos problemas de afinação. Poucos mostraram desinteresse. A fala de uma professora, cansada e quase sem voz é um exemplo:

*Eu nem sei o que estou fazendo aqui, já dou aula há 26 anos e meu marido até perguntou o que vou fazer lá. Respondi que iria aprender música e ele riu de mim.*

Foram ouvidas as músicas "Abatwuama", "A Lua", "Rondó", "Bambalalão", "Havia uma barata" e feitas em cada uma a análise auditiva dos elementos percebidos. O momento da execução de "Toque da Bahia" não foi realizado por três pessoas, pois não conseguiram repetir o ritmo dado. Na improvisação feita para "Cuíca" houve muito prazer dos professores que apontaram ter verificado que a música não é tão complicada como eles pensavam.



Para encerrar foram ensinadas "Trenzinho" e "Bambu Tirabu". Todos cantaram sendo que o acompanhamento feito com o teclado ajudou muito na afinação. Foram deixadas muitas copias de material, incluindo músicas que não eram conhecidas.

#### COMENTÁRIOS

*"Estudei piano sete anos e nunca tinha aprendido tanto música como hoje "*. Este foi um comentário feito por uma das professoras em Tangará da Serra, no final da aula.

Em Rosário Oeste os professores ficaram motivados, pediram muitas explicações e obtiveram o comprometimento da coordenadora em ajudar-lhes nos estudos.

#### 5.4.3. Monitor C

##### Os ATENDIMENTOS

As cidades atendidas foram Diamantino e Guarantã do Norte. A primeira contou com a participação de 46 professores e a segunda de 72.

O objetivo geral dos atendimentos foi proporcionar uma vivência musical maior dos conteúdos propostos no fascículo "Música", facilitando assim a compreensão e ajudando na formação musical dos professores das séries iniciais.

Os objetivos específicos foram:

Explorar os parâmetros sonoros: altura, intensidade, timbre e duração;

Trabalhar os elementos: melodia e ritmo;

Escrever uma história sonora;

Trabalhar a grafia e organização sonora;

Definir pulso;

Estimular a produção de improvisação;

Explorar a melodia;

Verificar o que é motivo;

Explorar o canto e afinação.

#### ATIVIDADES PLANEJADAS

1 - Todos em círculo e sentados no chão, o monitor pede que algum professor sugira um pulso. Depois da sugestão, passar uma bola para o amigo da direita dentro do pulso. Quando o monitor disser: "pare" o professor que estiver com a bola na mão diz seu nome no pulso correspondente.

Variação: continua-se o pulso; pede-se aos professores que pensem em uma melodia para seu nome, quando o monitor disser "pare" o aluno vai cantar seu nome fazendo uma melodia que foi criação sua.

#### 2 - "Guli Guli"

Melodia que integra voz e gestos - os participantes devem estar de pé para aprender e executar a brincadeira.

Divide-se em grupos e faz-se a mesma música, mas agora de forma diferente. O monitor, com cartões coloridos propõe novos elementos para serem inseridos à melodia: ritmo, ostinato, altura, intensidade, solo e improvisado. Os grupos escolhem a cor e não podem dizer aos outros grupos o que foi proposto para incrementar a sua melodia. Após um ensaio, os grupos se apresentam e os outros devem dizer qual foi o novo elemento que foi proposto para inclusão na melodia. Abre-se uma discussão sobre os novos elementos.

#### 3 - "Andando na Linha"

Pede-se aos professores que pensem em sons e possibilidades sonoras. Enquanto pensam o monitor traça linhas com interrupções entre elas no chão e de cores diferentes. Onde não há traços corresponderá ao silêncio. Em seguida pede-se aos professores que escrevam nas

linhas quais sons querem que reproduzam naquele espaço determinado. Dá-se um tempo para experimentar os sons. Dividi-se os grupos para fazer as explorações e representar os sons de acordo com o seu entendimento. Após, pode-se executar juntos, sendo que há duas ou mais linhas no chão para fazer com que vários grupos executem na mesma composição.

Em seguida pede-se aos professores que falem o que pode ser observado nesta composição.

#### 4 - Composição

Baseado nessa atividade anterior narra-se uma peça ou um conto de modo que não tenha movimento corporal e que tenha sons organizados. Deve-se organizar a composição e grafar em uma folha de papel pardo, de forma bem visível para que os outros grupos acompanhem a execução após a apresentação. Deve-se repetir as composições para o acompanhamento das grafias usadas.

#### 5 - "A Lua"

Ensaia-se a música "A Lua", primeira e segunda voz e depois, as duas vozes juntas.

#### 6 - Busca sonora

Os professores tem 10 minutos para pesquisar fora da sala objetos que poderão se transformar em instrumentos. Após trazerem os materiais, cada um vai definir como serão divididos os grupos sonoros, ex: só metais, só madeiras etc. Após a divisão cada grupo fará uma composição que contenha: ostinato e improvisação. Podem-se utilizar mais recursos na composição, mas o que é explorado nesta atividade deve ser o ostinato, a improvisação e a grafia. A atividade deve ser grafada com cuidado por causa da improvisação. Deve-se abrir um espaço para tal e encontrar um símbolo para representá-la.

Variação: Após a execução o monitor propõe uma composição só para ser apresentada. Se achar conveniente, pode abrir para discussão, como para uma melhor execução ou mesmo para entender a composição.

#### 7 - "Cobra-cega sonora"

O monitor faz um caminho no chão com fita adesiva e pede que formem grupos. Escolhe um representante de cada grupo para ser a cobra-cega. Enquanto faz o caminho no chão, os grupos vão definindo sons diferentes que indiquem o comando de ir para frente, ir para trás, lado direito, lado esquerdo. Depois de tapar os olhos do representante do grupo, coloca-o bem na saída do caminho desenhado pelo monitor (no chão) e com os sons definidos anteriormente, vai indicar por onde ele deve andar. Ganha quem chegar em menos tempo no fim da linha.

#### 8 - "Minha Canção"

Cantar "Minha Canção", de Chico Buarque e dividir em dois grupos para que um grupo cante a primeira sílaba reforçando os nomes das notas.

#### 9 - Composição

Fazer uma composição com ostinato articulando com improvisação em momentos planejados.

#### 10 - "Bambu"

Cantar e jogar com eles. Enquanto cantam o monitor esbarra em um deles e esse fica em posição de estátua e assim segue até o final. Quando terminar e todos estiverem em posição de estátua molda-se a cena desejada e depois elege-se os observadores.

#### 11 - Improviso Rítmico

O monitor sugere um pulso e depois que todos estiverem pulsando juntos indica-se quem propõe uma improvisação rítmica. Depois de cada execução os demais devem tentar repetir a improvisação.

## 12 - Trava Línguas

O monitor sugere trava línguas para os grupos e eles escolhem uma melhor forma de apresentar. Pode-se colocar ritmos, melodias e trabalhar intensidade, timbres etc. Os grupos é que vão decidir.

### REALIZAÇÃO

Atividades Básicas do Fazer Musical - enfocando as atividades do "fazer" musical (compor, executar e ouvir). Análise do "Tema de Infância" (tema, timbre, intensidade e duração). A formação de orquestra foi enfocada partindo de material oferecido para a pesquisa.

Ação e Desenvolvimento - enfocando "forma" (ABACA), refrão, região grave, média e aguda. Fêz-se a análise auditiva do "Rondó" verificando também andamento e motivo.

Conhecimento Escolar e Educação Musical - "Toque da Bahia" reprodução sonora com palmas e batidas nas mesas.

Criação e Processo Educativo - trabalhou-se a diferença entre composição e improvisação. Foram realizadas composições pelos grupos enfocando ostinato e improvisação. As Atividades nº 9 e 11 foram realizadas.

Descoberta e Prazer - Fêz-se uma busca de materiais sonoros com a atividade "busca sonora" proposta no plano de atendimento presencial.

Idéias Musicais e Registro - Foi realizado o acompanhamento da execução de "Amanhecer" seguindo a partitura.

Sons e Escuta - Foram discutidas a maneira de ouvir, fontes sonoras e paisagem sonora. Foi realizado trabalho em grupo das atividades 3, 4 e 7 do plano de atendimento presencial.

Canções e Brincadeiras Cantadas - Feita a execução de "A Lua" como na atividade proposta no plano de atendimento presencial. Como também atividades rítmicas e melódicas com trava-línguas. Realizada análise auditiva para a compreensão do movimento ascendente e descendente.

#### COMENTÁRIOS

Ao início das aulas já foi possível perceber que os professores presentes tinham acabado de receber o fascículo "Música". A maioria não teve nenhum contato anterior com o material antes das aulas.

O plano de aula sofreu algumas alterações principalmente na parte de audição e percepção auditiva, que foi um dos pontos principais do desenvolvimento das atividades. Na primeira atividade proposta já surgiram muitas dúvidas sobre pulso e era necessário o esclarecimento para que as atividades propostas fossem realizadas.

Foi necessário o esclarecimento de termos técnicos usados no fascículo: ostinato rítmico, harmônico e melódico, altura, intensidade, ritmo, solo, pulso, forma tema, composição e improviso. O fator explorado para compreensão foi a audição musical trabalhando a percepção e também a parte corporal antes das atividades em grupo.

No final das aulas eram feitas as considerações finais e somente em Guarantã do Norte é que os professores escreveram o seu parecer. Destes, seguem alguns exemplos:

*Bom, eu achei o curso muito bom pois o mesmo tratava-se de assuntos importante que não temos o conhecimento. As dinâmicas realizadas foram ótimas o que eu não gostei foi da duração do mesmo que é um tempo muito curto poderia ter outros encontros quer dizer ter continuidade.*

*O curso é bastante interessante mas acredito que esteja m pouco fora da nossa realidade, sei que é importante sabermos as teorias, mas precisamos de coisas novas, músicas diferentes e gostaria muito que houvesse um curso com mais práticas musicais fabricação de instrumentos para pudéssemos fazer com os alunos.*

*A partir desse encontro já vejo motivos para dar seqüência ao curso. Amanha já vou trabalhar o que aprendi com os meus alunos.*

*Para nós professores das séries iniciais tem uma grande ajuda pois muitas vezes temos que trabalhar até a parte psicológica de nossos alunos e com este fascículo podemos trabalhar sem sombras de dúvidas o nosso aluno como um todo, tanto na expressão corporal como na intelectual.*

#### 5.4.4. Monitor D

##### Os ATENDIMENTOS

Foram feitos atendimentos em duas cidades - Colider e União do Sul. Na primeira cidade estiveram presentes professores daquele local e de Nova Canaã do Norte. Professores que viriam das imediações não conseguiram chegar devido a impossibilidade de tráfego nas estradas por causa da chuva. Os grupos foram pequenos tendo de 4 a 8 pessoas por grupo.

Em União do Sul só participaram dos atendimentos os professores daquela cidade. Os de Feliz Natal não puderam ir devido à uma programação na cidade marcada no mesmo dia. Também não chegou um grupo da zona rural pela dificuldade de deslocamento com as chuvas. Nesta cidade houve atendimento a apenas um grupo.

O objetivo geral foi praticar atividades pertinentes à proposta do fascículo "Música" nas três atividades musicais - criar, executar e ouvir.

##### ATIVIDADES PLANEJADAS

1 - dinâmica de apresentação

Apresentação do monitor ao grupo e do grupo ao monitor e aos colegas de outros locais. Cada apresentação deve ser feita de uma maneira personificada com voz e gestos no centro do círculo, a qual será imitada pelos colegas.

#### 2 - o som acompanha bola

Objetivo - produzir sons variados e incluir o silêncio. Explorar timbres produzidos pela voz.

Um professor manda a bola rolando para um colega produzindo ao mesmo tempo do deslocamento da bola um som com a voz. O receptor da bola procede da mesma maneira até a bola ter passado por todos os membros do grupo. O silêncio deve ser incluído de alguma maneira.

#### 3 - imaginando o desenho do som

Objetivo - imaginar e criar um movimento como se estivesse escrevendo o som no ar, dando-lhe uma forma.

A caneta deve passar por todos do grupo. Quando o objeto tiver na vertical deverá haver uma pausa. Quando na horizontal, produzem-se sons, movimentando-os acompanhando com o movimento da caneta, como se tivesse fazendo uma grafia.

#### 4 - quadro sonoro

Objetivo - representar os sons através de símbolos visuais.

Selecionar alguns sons produzidos nas atividades com a bola ou com a caneta. Na lousa representar os sons com símbolos, entre os quais deve estar a pausa. Logo após o grupo deve fazer a execução dos sons sugeridos pela grafia, verificando a pertinência da mesma. Deverá haver uma regência para que a execução tenha uma coerência no grupo.

#### 5 -jogo de palavra e palmas



Objetivo - perceber num pulso e num andamento dados alturas e intensidades diferentes.

Cada um dos componentes do grupo escolhe uma palavra e a repete acompanhando um pulso dado, fazendo variações de altura ou de intensidade através de um código corporal estabelecido pelo grupo.

#### 6 - atividades propostas no fascículo

Objetivo - favorecer à apreensão dos elementos musicais trabalhados no fascículo "Música".

Propor atividades, explicar, dar exemplos ou empreender o que for necessário para a apreensão musical dos professores.

#### 7 - audição

Objetivo - favorecer à percepção auditiva dos elementos da música.

Ouvir atentamente e fazer comentários do que foi percebido. Acompanhar a música identificando o seu pulso. Identificar todos os elementos presentes na música estudados no fascículo.

#### 8 - improvisação e ostinato

Objetivo - fazer improvisações e ostinatos.

Dividir o grande grupo em pequenos grupos. Um componente deve propor um ostinato enquanto os outros improvisam em seqüência acompanhando o ostinato dado.

#### 9 - composição

Objetivo - Promover a realização de composições.

Com a utilização de voz e instrumentos os grupos devem decidir o que e como realizar numa composição. A mesma deve ter algum tipo de registro para a apreciação dos colegas.

10 - comentários e dúvidas

Objetivo - esclarecer pontos que não ficaram claros.

Abrir ampla discussão entre os professores.

11 - execução

Objetivo - promover a execução vocal.

Cantar a música "A Lua" e o cânone "Estrela" com o grupo incluindo uma 2ª voz

#### REALIZAÇÃO

Na cidade de Colider, já no início do atendimento, foi possível perceber que não havia sido feita a leitura do fascículo e que muitos professores não tinham escutado o CD. Como não houve a leitura, as dificuldades foram trabalhadas a partir dos problemas que iam aparecendo durante as atividades.

As atividades incluídas no planejamento foram realizadas com o primeiro grupo, dando ênfase à manutenção de um pulso constante. Algumas atividades foram incrementadas com elementos corporais, como por exemplo, o ostinato feito com movimentos do corpo. No demais grupos as atividades foram as mesmas do planejamento, sendo que as dificuldades apresentadas eram semelhantes - quanto ao ritmo, pulso, termos desconhecidos e audição identificando tema e forma das músicas.

O grupo de União do Sul apresentou maior dificuldade em relação aos conteúdos do fascículo apesar de muitos já o terem lido. Foram realizadas todas as atividades planejadas com o acréscimo de outras atividades, tais como o canto e a identificação das alturas de "Havia uma barata", a brincadeira com a bola - à medida que cantavam a referida canção infantil passavam a bola de mão em mão no círculo acompanhando o pulso.

#### COMENTÁRIOS

O trabalho proporcionou uma experiência de contato com uma forma diferente de ensinar elementos básicos de música para professores com pouca experiência de ensino desta linguagem. Apesar de todas as dificuldades houve um crescimento no que se refere à elaboração de planejamento de atividades e quanto à preparação previa que deve sustentar a aula. Os grupos mostraram interesse pelo conteúdo e pelo trabalho. Todos solicitaram outros atendimentos presenciais e afirmaram que estariam lá, novamente. Alguns depoimentos escritos comprovam:

*Para quebrar o preconceito de quem pensa que para se trabalhar com música nas salas de 1ª a 4ª séries foi muito bom.*

*Achei muito legal, pois conheci muitas coisas que não conhecia e foi muito importante, assim podemos decifrar muitas confusões que fazemos através da música*

*A partir de hoje creio que escuto melhor.*

*Não compreendi tudo, pois nosso tempo foi curto, o pulso, ritmo, ostinato, enfim, já é possível iniciar um trabalho com meus alunos, na medida do material que podemos ter acesso e/ou confeccionar alguns instrumentos.*

*Ao ler o fascículo eu pensei que seria, monótono, sem sentido, mas com a aula prática tive outra visão e compreensão do fascículo e do CD.*

*Eu achei muito interessante essa aula, embora tenha sido muito diferente do que eu pensei, achava que ouviria músicas infantis, com temas variados, mas foi muito melhor do que isso, porque descobri sobre fazer música '.*

*Quisera que todas as aulas fossem presenciais, os resultados seriam bem mais progressivos.*

#### 5.4.5. Monitor E

Os ATENDIMENTOS

O trabalho foi realizado em duas cidades - São José do Rio Claro com 47 pessoas e Sorriso com 32 pessoas. Em São José do Rio Claro o grupo foi dividido em quatro turmas, duas pela manhã, uma à tarde e outra à noite. A primeira turma com 12 professores, a segunda

com 10, a terceira com 14 e a quarta turma com 11 professores. Em Sorriso o grupo de professores foi dividido em três turmas, manhã, tarde e noite. A primeira turma com 18, a segunda com 8 professores e a terceira turma com 6 professores.

Todo trabalho realizado foi embasado no fascículo, seguindo o objetivo geral que este propunha, ou seja, levar os professores a uma compreensão maior sobre a educação musical.

Foram feitas as mesmas atividades em todas as turmas, que reagiram de forma parecida, por estarem todos os professores no mesmo nível de conhecimento musical, porém nunca iguais. Houve algumas mudanças de atividades de turma para turma, em razão de alguns terem um aproveitamento maior que outros.

Para a execução deste trabalho foram usadas dinâmicas em grupos para que o entendimento pudesse ser mais completo.

Objetivo dos atendimentos - Mostrar novas atividades musicais, buscando a compreensão em música e o fazer em música.

#### ATIVIDADES PLANEJADAS

##### 1 - "Colocando ritmo F"

Formar uma roda onde todos estão de pé ou sentados e farão um ritmo juntos; cada aluno vai falar seu nome de maneiras diferentes e no ritmo estipulado.

##### 2 - "Colocando ritmo II"

Formar uma roda onde todos estarão de pé e cada aluno entrará na roda e fará seu nome cantando e usando gestos, sendo imitado por todos a seguir.

Objetivo - Fazer a apresentação e integração do grupo e estimular a criatividade musical.

##### 3 - "Bambu Tirabu"

Ensinar a música aos professores, na qual cada um durante a execução falará o seu nome. Depois brincando de roda e de mãos dadas cantaremos a melodia e falaremos os nomes no sentido horário; a cada nome falado, a pessoa vira-se cruzando os braços. Isso acontecerá até o último falar o nome. Quando acabar, pedir para que alguns façam um ostinato sendo que os outros continuam cantando normalmente, mas fazendo o ritmo com sons do corpo.

Objetivo - Propor a integração do grupo, a execução cantada, noções de altura, duração, andamento, ritmo e ostinato.

#### 4 - "Escravos de Jó"

Relembrar a música com os professores e a execução da brincadeira. Sentados no chão em roda, cada pessoa com um objeto à sua frente cantará a música e passará o objeto com a mão direita para o vizinho da direita que pegará outro objeto passado pelo vizinho da esquerda.

Objetivo - Exercitar a pulsação, o andamento, o senso rítmico, a atenção e a memória.

#### 5 - "Toque da Bahia"

Ouvir a música do CD, na faixa 1 e fazer a execução como pede no fascículo na página 23, que é repetir o trecho nas pausas existentes entre cada parte.

Objetivo - Exercitar o senso rítmico.

#### 6 - "De onde vem o som?"

Expor os instrumentos, dividir os grupos que vão escolher os instrumentos e se posicionar em algum lugar na sala, enquanto um aluno com os olhos vendados irá identificar os sons, em que lugares estão e que tipo de instrumentos. Farei várias perguntas do tipo: Que tipo de som é esse? Em relação aos outros sons este é forte ou fraco? Quantos instrumentos?

Quais os instrumentos? Combinar um código com os professores (com sons) para os erros e acertos.

Objetivo - Explorar os vários timbres, a percepção sonora e a improvisação.

#### 7 - "Andando na linha"

Faz-se algumas linhas no chão com giz ou fita crepe e entre elas alguns espaços que significarão "silêncio". Cada linha terá um som diferente (som grave, agudo, piano - sussurrado, forte - gritado). Dividir em dois grupos, fazendo com que cada grupo passe em uma linha fazendo algum tipo de som que será estipulado pelos próprios professores.

Objetivo - Estimular a memória, a percepção sonora dos parâmetros sonoros, explorando o silêncio na música e uma forma de escrita na música.

#### 8 - "Fazendo sons"

Distribui-se 30 ou 40 tubinhos de filme sendo 15 ou 20 produzindo tipos diferentes de sons de acordo com os seus conteúdos. Todos os professores tem a oportunidade de manuseá-los e cada um deve encontrar um par de tubinhos com sons idênticos. Em grupos fazer uma composição com os sons escolhidos e escrevê-la. Foram levadas propostas de temas para a composição.

Objetivo - Identificar sons semelhantes, fazer uma composição na qual tenha ostinato e estimular à percepção sonora e a grafia.

#### 9 - Parlendas - "Chuva Choveu"

Perguntar o que é parlenda. Ensinar a parlenda "Chuva Choveu" e como ela é conhecida. Em seguida cantar batendo palmas no pulso e ir mudando os gestos (andar batendo o pé, estalar os dedos, bater na carteira); depois cantar uma frase e fazer silêncio na outra.

Objetivo - Vivenciar o andamento, a altura, a intensidade, o silêncio e o pulso. Fazer a execução cantada.

10- "1 2 3 4 com o corpo"

Todos de pé fazendo movimentos e sons com o corpo. Começar com a seguinte proposta: 1- palma em cima da cabeça, 2- batida no ombro, 3- batida das mãos na perna e 4- batida de um pé no chão. Aprendida essa parte os professores irão criar mais duas partes diferentes. Com isso será criado um modelo para entender a forma Rondó - ABACA.

Objetivo. Estimular à percepção sonora e aprender a forma Rondó.

11 - "Rondó"

Ouvir a música que está no CD, faixa 5, e prestar atenção nas partes da música e suas mudanças.

Objetivo: Entender como é a Forma rondó na música.

12 - "Trava-língua"

Dividir em grupos e cada um vai escolher um trava-língua. Transformá-lo usando o que estudaram do fascículo, como: ritmo, timbres, duração, altura, intensidade, melodia, pausa, etc, incluir também a forma musical. Escrever a composição para que um grupo possa cantar o que o outro fez.

Objetivo - Permitir ao professor uma vivência maior em relação à composição, aos parâmetros sonoros, a grafia e a forma musical.

13- "Cobra-Cega"

Fazer alguns riscos no chão com a fita crepe, no qual alguns professores irão andar de olhos vendados, enquanto outros irão guiá-los apenas por sons transformados em códigos já combinados antes.

Objetivo - Estimular à percepção sonora e a audição.

14 - "Havia uma Barata"

Montar o instrumento de garrafas e fazer a execução da música com ele.

Objetivo - Manusear o instrumento de garrafas e aprender as notas musicais.

15-"História Sonora I"

Dividir em grupos e cada grupo vai fazer uma composição sonora, para isso será usada a base para composição da página 41 do fascículo. Cada grupo fará a partitura do que compôs.

Objetivo - Estimular a composição e a escrita musical.

16-"História Sonora II"

Procurar sons fora da sala (ex: carro, vento, grito de criança) ou dentro e montar uma história sem narração verbal, somente com os sons. Cada grupo fará a partitura do que compôs.

Objetivo - Permitir aos professores um contato direto com os sons a sua volta que antes não eram percebidos, estimular à percepção sonora, à escrita da partitura e o uso dos parâmetros sonoros.

17 - "Ostinato e Improviso"

Dividir em grupos e ambos terão que compor um ostinato sendo que cada aluno fará uma improvisação com um instrumento.

Objetivo - Explorar os vários instrumentos alternativos, criar um ostinato e uma improvisação com eles.

18-"Amanhecer"



Sentados em roda e com a partitura que está no fascículo na página 42. Dividir em grupos para cada som (voz) da partitura fazendo a execução pela primeira parte e repetindo até que todos estejam seguros.

Objetivo - Familiarizar o professor com leitura e execução de partitura.

#### 19- "Cuíca"

Todos assentados em roda com instrumentos alternativos para fazerem a execução da composição Cuíca, que está no fascículo na página 59. Começar pela primeira parte até aprenderem e depois passar para a segunda e assim sucessivamente.

Objetivo - Executar a partitura da composição Cuíca, mostrar aos professores que se pode produzir uma música com instrumentos alternativos.

#### 20 - "Vamos Perguntar?"

Formar uma roda assentados, onde irá passar um objeto enquanto se canta a parlenda "Juca Pinduca". Ao final da parlenda quem estiver com o objeto fará uma pergunta.

Objetivo - Aprender a parlenda, estimular perguntas.

#### 21 - "A Lua"

Ensinar e cantar a música "A Lua". Dividir em duas vozes.

Objetivo - Executar a música a duas vozes.

#### REALIZAÇÃO

Em todas as turmas foi dado início ao atendimento com a atividade "Colocando ritmo F ou "II. Os professores em quase todas as turmas ficaram envergonhados e não criavam, só repetiam. A atividade "Bambu tirabu" foi realizada em todas as turmas. Em algumas turmas não foi feita a parte de cruzar os braços e nem o ostinato. A atividade "Escravos de Jô" foi realizada apenas com a primeira turma em São José do Rio Claro. Algumas pessoas não

tinham uma boa coordenação motora, outras não prestavam atenção e outras não conseguiam decorar os movimentos, conseqüentemente, não conseguiam fazer no pulso correto; por isso não foi possível alcançar os objetivos desta atividade. A atividade "Toque da Bahia" foi realizada com todas as turmas de Sorriso e com apenas uma de São José do Rio Claro. Alguns professores tiveram dificuldades em repetir o ritmo gravado no CD. A atividade "De onde vem o som" também foi realizada apenas com a primeira turma de São José do Rio Claro. Os grupos que estavam com os instrumentos ficavam se movimentando na sala para que a pessoa pudesse descobrir os sons. A sala era muito pequena e por isso ficou fácil descobrir onde estava a som, a sua intensidade, a altura, etc.

A atividade "Andando na Linha" foi realizada em todas as turmas. Foram colocados alguns pedaços de fita adesiva no chão, com uns intervalos entre elas, e era pedido para que os professores descobrissem o que significava esses espaços, uns falavam que eram intervalos, outros, silêncio e outros pausa. Depois cada aluno colocou um som com intensidade, altura, e escreveu de um modo que todos pudessem entender. Eles conseguiram entender como pode ser feita uma partitura, onde todos ajudaram a compor e também conseguiram diferenciar os parâmetros sonoros e o silêncio na música.

A atividade "Fazendo sons" foi realizada com todas as turmas. Foram dadas aos professores idéias para que fizessem uma composição com os tubinhos. Essas idéias eram palavras ou frases escritas em um papel, que eles escolhiam sem saber o que estava escrito. Depois da composição pronta, todos os grupos se apresentavam e ao final de cada apresentação os colegas que estavam assistindo, tentavam descobrir sobre o assunto que influenciou cada grupo. Todos os grupos grafaram suas composições, tendo como exemplo a atividade anterior e a partitura da composição "Amanhecer". Algumas turmas conseguiam

encontrar os pares mais rápido do que as outras. Na hora da composição alguns grupos sentiram mais dificuldade que outros, mas todos conseguiram compor e escrever o que fizeram.

A atividade "Chuva Choveu" foi realizada em todas as turmas. Primeiro foi explicado o que era Parlenda. No canto houve algumas mudanças de andamento, de intensidade e de altura. Foram intercalados gestos e silêncio no lugar de algumas frases.

Somente a segunda turma de São José do Rio Claro não teve a atividade "1234 com o corpo". Foram feitas mais duas partes que os professores criaram, podendo entender melhor como é a forma rondó. Alguns tiveram dificuldade motora na execução. Depois que terminava a atividade da forma musical, era colocado o CD com a música "Rondó" para que os professores pudessem compreender melhor a forma musical.

A atividade "Trava-Língua" foi realizada em todas as turmas. No início havia sempre muita reclamação, por acharem que não conseguiriam fazer nada musicalmente, mas todos conseguiram. Teve alguns grupos que colocaram música já conhecida, mesmo sabendo que era para criar algo novo. Cada grupo apresentou sua música. Na quarta turma de São José do Rio Claro, um grupo se destacou por compor duas músicas no mesmo tempo que todos levaram para compor uma.

A atividade "Cobra-cega" foi realizada somente com o terceiro grupo de São José do Rio Claro. Na hora de ajudar os colegas com os sons, apenas alguns professores participaram. A atividade "Havia uma Barata" foi realizada em todas as turmas. Primeiro houve a recordação da música com os professores, depois os próprios professores colocaram a água nas garrafas para poderem afinar, o que aconteceu com um pouco de dificuldade, mas em todos os momentos houve ajuda do monitor. Os professores conseguiram tocar apenas a

segunda parte da música e alguns com dificuldade. Em todas as turmas, com exceção de uma em Sorriso, metade dos professores participaram e a outra não se interessou.

A atividade "História Sonora I" foi realizada em todas as turmas, com exceção da quarta turma de São José do Rio Claro com a qual foi feita a "História Sonora II" e da primeira turma da mesma cidade que não foi realizado. Na "História Sonora I" todos tinham a base para a composição, que estava no fascículo. Deveriam usar um instrumento alternativo e o som com a boca, mas na hora da execução a maioria usou vários instrumentos alternativos. Todos fizeram uma partitura de sua composição e apresentaram para os colegas. Na "História Sonora II", os professores saíram de onde estavam e foram ouvir os sons que estavam acontecendo do lado de fora. Todos tiveram que compor uma história com os sons que ouviram. Cada grupo apresentou sua composição.

A atividade "Improvisação" foi realizada com dois grupos de cada cidade. Os grupos foram formados por dois professores, cada um com um instrumento alternativo da sua escolha. Cada grupo escolheu um pulso e enquanto um elemento do grupo permanecia fazendo o pulso o outro fazia uma improvisação e depois trocavam. Houve alguns grupos que não conseguiram fazer a improvisação mesmo havendo explicação e mostrando um exemplo de como poderia ser feito; continuavam fazendo o mesmo que o pulso.

A atividade "Amanhecer" foi realizada com apenas uma turma de cada cidade. Dividiu-se em grupos e cada um fez uma parte (voz) da partitura. Foi executado com cada grupo a sua parte e depois as partes foram juntadas. Os grupos que ficaram com a parte falada não conseguiam acompanhar o pulso, se perdiam na contagem e o grupo que ficou com o pulso também se perdia. Tudo foi feito num andamento bem lento, para que todos pudessem acompanhar.

A atividade "Cuíca" foi realizada apenas com o quarto grupo de São José do Rio Claro. Foi dividido em grupos por instrumento e foram feitas sete partes da composição. Começando pela primeira parte bem devagar para que todos pudessem entender o que estava sendo feito, e assim foi executada até a sétima parte. Muitos não conseguiam olhar a partitura e executar. No final da atividade foi colocado o CD para ouvir outra execução.

A atividade "Vamos perguntar", também foi realizada com todas turmas, mas em algumas turmas não foi feita com a parlenda "Juca Pinduca" por falta de tempo, ficando apenas com um momento para que eles pudessem perguntar. Não houve nenhuma pergunta em relação ao fascículo, pois ninguém tinha feito a leitura. Muitos tiveram dúvidas em relação à composição "Pai do Mato".

No final de cada atendimento foi feita em todas as turmas a execução da música "A Lua". Foi ensinada a música para quem não sabia e os que já conheciam ajudavam cantando junto. Todos aprenderam e cantaram muito bem, mas não deu para fazer as duas vezes por falta de tempo.

#### COMENTÁRIOS

Em todas as turmas tinham professores muito interessados e que estavam dispostos à tudo para aprender e adquirir novos conhecimentos, mas haviam também alguns professores que estavam ali sem interesse algum. Apesar disso o rendimento de todas as turmas foi ótimo, com exceção da terceira turma de São José do Rio Claro que não teve quase nada de aproveitamento, porque a minoria estava interessada no atendimento, apesar de terem feito todas as atividades. Mas essas atividades foram feitas às pressas, sem pensar muito no que estavam fazendo, porque a única coisa que parecia interessar no momento para essa turma era ir embora.

Todos gostaram muito das atividades e alguns falaram que nunca tinham visto a educação musical desta forma, como foi passado a eles. Alguns disseram ter aprendido muito com o atendimento, apesar de não terem lido o fascículo, conseguiram assimilar muito bem o conteúdo transmitido.

Parece que os professores de Sorriso estavam mais interessados nas atividades e no aprendizado do que em São José do Rio Claro. Em Sorriso, muito dos professores vinham dos sítios e cidades vizinhas. Os atendimentos de um modo geral foram muito proveitosos para os professores e para o monitor. Todos que estiveram ali conseguiram adquirir outros conhecimentos em educação musical e vão colocá-los em prática nas escolas onde trabalham..

#### 5.4.6. Monitor F

##### O ATENDIMENTO

No dia 06 de novembro, houve o atendimento presencial aos professores do município de Barra do Bugres, pertencente ao Pólo de Diamantino, na sala do NEAD que fica na Prefeitura Municipal. Participaram 22 professores da rede pública divididos em dois grupos. O 1º grupo teve atendimento das 12 às 15 h. e o 2º das 15:30 às 19 h.

O objetivo geral foi atender as dúvidas dos professores propiciando-lhes à compreensão musical através da prática.

##### ATIVIDADES PLANEJADAS

#### 1 - "Bambu Tirabu"

Em roda, todos de mãos dadas e girando, enquanto cantam a canção. E dito inicialmente o nome de alguém; após a cada repetição esta pessoa dirá o nome de seu vizinho até que a roda seja concluída. A pessoa que tem seu nome falado deverá ir até o centro da roda, fazer uma expressão corporal e ser imitada pelos demais.

Objetivos - promover a integração da turma e a apresentação das pessoas.

## 2 - composição com os sons do papel

Inicia-se a atividade dando uma folha de papel a cada pessoa. É solicitado que cada um descubra quais as possibilidades de sons podem ser produzidas com esse material. Depois que houver a exploração os sons do papel serão apresentados. É solicitado que façam uma estória sonora em grupos a partir da escolha dos sons que exploraram.

Objetivos - desenvolver a percepção auditiva de timbres. Promover a atitude de composição.

## 3 - reconhecimento dos sons

O monitor coloca vendas nos olhos de alguns professores, caminha pela sala com cada um deles deixando-os em diferentes locais, um bem distante do outro. São distribuídos tubinhos que produzem sons diferentes para todos. Cada professor que não tem os olhos tapados e que estará parado em algum lugar da sala ficará com um tubinho que produz som igual ao de um colega que não pode ver. Cada professor que tem os olhos vendados deverá achar o seu par orientado pelos sons que são produzidos no momento. Quem ficar por último pagará uma prenda combinada no grande grupo antes do exercício.

Objetivos - reconhecer timbres em meio a diversos sons.

## 4 - andando sobre a fita

São colados no chão pedaços de fita crepe com interrupções e duas linhas. É pedido que cada pessoa escolha um som que queira produzir e escreva no pedaço da fita. Em seguida em duplas ou até quatro pessoas devem andar sobre a fita num fluxo contínuo que deverão encontrar juntos produzindo os sons escolhidos, parando quando a fita é interrompida e voltando a fazer sons de acordo com o fluxo encontrado pelo grupo.

Objetivos - desenvolver a integração musical dos professores, bem como a percepção auditiva.

#### REALIZAÇÃO

Ao entrar na sala para o primeiro atendimento houve a apresentação e já foi possível perceber uma certa dúvida sobre o curso de música e o fascículo. Houve reclamação da falta de tempo e do atraso do material. Alguns professores não puderam ouvir o CD ou até mesmo ler o fascículo.

Antes da integração inicial foi colocada a música "Rondó" para ser ouvida. Foi observada a forma musical e algumas partes da peça foram cantadas. Todos conseguiram realizar o pedido e ficaram surpresos. Em seguida houve a integração do grupo havendo interesse e sugestões de idéias para a realização da brincadeira. A motivação continuou crescente durante todas as atividades.

Ao término do atendimento fizeram uma festinha de confraternização. Durante esta foi observado que os professores comentavam, cantavam e sugeriam idéias entre si para o trabalho de música.

O 2º grupo apresentou um nível de conhecimento maior, foi mais questionador, mesmo relatando que tiveram pouco tempo para ler e ouvir. Após os questionamentos houve a atividade de integração do grupo. Todos se apresentaram e deram idéias. A cada ação prática desenvolvida procurava-se discutir a finalidade e a ação musical. A curiosidade e ansiedade foram despertadas. Muitos professores tinham idéias totalmente contrárias sobre o ensino de música, pensavam que teriam de ler partitura, tocar instrumentos tradicionais, cantar, mas puderam ver que existem diversas maneiras de se fazer música na escola. Houve a solicitação



do retomo do monitor em outras ocasiões. Ao término do atendimento também houve comemoração.

#### COMENTÁRIOS

Foi muito gratificante poder ver o entusiasmo dos professores, sentir o despertar deles para a educação musical. Houve crescimento pessoal e musical do monitor principalmente por poder compartilhar com outras pessoas um novo horizonte musical.

#### 5.4.7. Pesquisadora

##### Os ATENDIMENTOS

Os atendimentos foram realizados em seqüência, num primeiro período de viagens. Indo de uma cidade à outra, comecei em Juruena, seguindo em Castanheira e Juina, pertencentes ao Pólo de Juina, Juara, Novo Horizonte do Norte e Porto dos Gaúchos, pertencentes ao Pólo de Juara e Tapurah, que pertence ao Pólo de Diamantino. Num segundo período de viagens os atendimentos começaram por Terra Nova do Norte, seguida de Peixoto de Azevedo, pertencentes ao Pólo de Terra Nova do Norte, e Nova Monte Verde e Alta Floresta, pertencentes ao Pólo de Colider.

Conforme pode ser verificado no Anexo VI - Carta sobre Avaliação de Aprendizagem - todos os municípios deveriam atender muitos professores, alguns oriundos de outras cidades. Somente Tapurah, Juruena e Novo Horizonte do Norte tiveram programado um grupo de professores, com 8, 16 e 17 pessoas respectivamente. No primeiro período de viagens além das faltas individuais, faltaram professores da cidade de Cotriguaçu. No segundo período faltaram professores de Nova Bandeirantes e Marcelândia. Os professores deste município tinham solicitado uma mudança de local de atendimento, mas a Secretaria de Educação não

liberou o ônibus para o deslocamento dos mesmos. Somente uma professora por esforço pessoal compareceu ao atendimento em Terra Nova do Norte.

O objetivo dos atendimentos foi orientar os professores em atividades de música pertinentes ao programa de EMUSAD.

#### ATIVIDADES PLANEJADAS

Como eu não sabia quais seriam as dúvidas e os problemas que surgiriam nos encontros presenciais fiz um primeiro plano de atendimento, que foi se modificando e adaptando-se às questões mais peculiares dos professores. A partir de uns cinco ou seis grupos atendidos o plano tomou um formato mais delineado e pôde ser repetido adaptando-se somente ao desenvolvimento de cada grupo.

O primeiro plano contou com música de fundo colocada meia hora antes do horário do atendimento, assim como música nos intervalos. Este procedimento foi esquecido a partir do segundo grupo, em Castanheira, não só pela observação que não alcançou "um clima" musical desejado entre os professores, como pelas circunstâncias que foram configurando locais, materiais e tempos diferentes para os atendimentos.

As atividades programadas para os primeiros atendimentos foram:

1 - trabalhar voz, respiração, postura e pulso através da canção "A Canoa não virou" de Edino Krieger.

2 - fazer percussão corporal no pulso e um ostinato rítmico em dois grupos diferentes enquanto cada um apresenta o seu nome da maneira que achar melhor, preferencialmente, cantando.

Verificar durante a atividade quais os conceitos veiculados no fascículo podem ser trazidos para a prática, promovendo discussão sobre eles.

3 - conversar com os professores sobre seus locais de trabalho, suas atividades, o curso, as questões da avaliação.

4 - realizar a apreensão da forma rondó através da percussão corporal. Partes dadas: A - palmas acima da cabeça, batidas com as duas mãos nos dois ombros, batidas com as duas mãos nas duas coxas, batida do pé direito no chão. B - a mesma seqüência em movimento retrógrado. Executar ABA e ABABA. Dividir o grupo e solicitar que cada um invente uma parte, fazendo de uma maneira diferente a percussão tentando trocar (inversão), variar (variação) ou inserir os elementos totalmente novos. Após a apresentação de cada grupo e dos respectivos comentários formar a execução ABACA, repetindo A e B no grande grupo e cada pequeno grupo fazendo o C que criou.

5 - ouvir o "Rondó" e promover os comentários.

6 - fazer ostinatos rítmicos com o corpo criados por professores.

7 - improvisar individualmente com a voz, dentro das regiões solicitadas - grave, média ou aguda enquanto o grande grupo executa um dos ostinatos do exercício anterior.

8 - pedir para os grupos saírem da sala e combinarem códigos sonoros para os movimentos de deslocamento enquanto marca-se o chão com os caminhos a serem percorridos. Ao retornar para a sala cada grupo, sem falar, deve orientar o trajeto das marcas feitas no chão a alguns de seus elementos. Estes devem estar com os olhos fechados e se guiar através dos códigos que foram combinados.

9 - realizar uma composição escolhendo os sons dos códigos do exercício anterior e os sons de alguns dos instrumentos em exposição.

10 - fazer a composição sugerida na página 42 do fascículo.

11 - ouvir, analisar os elementos possíveis de serem percebidos e cantar "Minha Terra".

12 - Realizar a leitura da partitura de "Amanhecer".

Atividades que foram incluídas ou substituíram outras no atendimento:

13 - explorar os sons dos instrumentos expostos, observar suas características e as diferentes formas de extrair os sons, agrupando por afinidades em categorias determinadas pelos professores.

14 - cantar o cânone do "Shnô", de R. Schorenberg em uníssono e, se possível, a duas vozes. Pedir identificação do pulso, ritmo, cantar provocando diferença de timbres da voz.

15 - mostrar o instrumento de cerâmica<sup>3</sup> pedindo que as lâminas sejam organizadas em seqüência conforme os sons. Cantar a seqüência da escala maior a partir de dó para que os sons sejam melhor percebidos antes de haver a busca no instrumento. Comparar o processo com o instrumento de garrafas que deverá ser construído por cada professor. Tocar e depois cantar "Dó, Ré, Mi, Fa".

16 - cantar, marcar o pulso com palmas ou instrumentos, fazer em diferentes intensidades a música "Minha Canção". Cantar sozinho, cantar em grupos (no movimento ascendente e no movimento descendente), cantar em fila iniciando com uma pessoa na primeira frase e acrescentando pessoas a cada frase da música. Cantar fazendo gestos combinados (Dó - corpo curvado e pernas flexionadas, braços soltos para trás e para frente, Ré - pernas retas, braços soltos abrindo e fechando, Mi - corpo reto, braços batendo de lado na perna, Fa - cotovelos na cintura cruzando os braços alternadamente, Sol - braços abertos para

<sup>3</sup> Este instrumento, construído pelo professor Júlio Feliz, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é chamado de ladrilhofone, sendo baseado no padrão do xilofone, com suporte de madeira e lâminas de piso de cerâmica afinadas numa escala Maior.

os lados, cotovelos flexionando, abrindo e fechando em direção ao peito, Lá - braços abertos para os lados, girando a mão com a palma para baixo, Si - braços abertos para o lado, cotovelos flexionando abrindo e fechando em direção à testa com as palmas das mãos voltadas para cima, Dó - Braços esticados abrindo e fechando para cima).

17 - distribuir textos para os grupos e solicitar que façam histórias sonoras que os representem. Os temas das mesmas após a apresentação devem ser identificados pelos colegas. Textos: "Veja" de Thelma Shan, "Trenzinho do Caipira" de Ferreira Goulart, trava-línguas "Laia, Lelé e Lili", canção popular tradicional "A Linda Rosa Juvenil".

18 - fazer uma composição livre ou a partir de um tema dado (A manhã do curso, a tarde ou a noite do curso, um dia de passeio, voltando a ser criança, etc.)

#### REALIZAÇÃO

Em quase todos os atendimentos aos diferentes grupos, os professores chegaram demonstrando um certo desânimo, munidos de cadernos, sentando-se nas posições já tradicionais de sala de aula. Nos lugares que havia sido possível arrumar a sala com as cadeiras em círculo antes do atendimento, por muitas vezes alguns professores chegavam e as colocavam em fila. No começo dos atendimentos havia timidez, mas todos faziam o que era solicitado e aos poucos se envolviam com as atividades demonstrando bastante motivação. Depois, por raríssimos momentos senti desânimo ou rejeição de algum professor para as atividades. Em alguns locais foi possível pedir no final uma avaliação oral sobre o atendimento. Nestas, a frase comum era "foi bom, mas foi pouco". Poucos professores fizeram pareceres mais específicos para o encaminhamento de algumas atividades.

Apesar de ter havido variações decorrentes das situações encontradas ou do desenvolvimento dos grupos, a estrutura do atendimento manteve-se a mesma. Em alguns

lugares foram inseridas atividades, modificadas ou retiradas. A estrutura que foi mais constante a partir do quinto e sexto grupo foi a seguinte:

1 - conversar e fazer recomendações sobre o uso da voz na escola (respiração; aquecimento vocal necessário, principalmente para o início do turno matutino; negatividade do grito; prejuízos do canto infantil realizado em tons graves), fazendo alguns exercícios respiratórios e vocais.

Essa atividade chamou muita atenção dos professores. Muitos falaram sobre os seus problemas vocais ou sobre situações vexatórias vividas com professores que lhes impediram de cantar por se desagradarem de suas vozes ou afinações de alguma forma. Alguns reconheceram que agem errado com seus alunos e outros ficaram bastante preocupados devido já sentirem a voz cansada e rouca, portanto contendo problemas.

2 - cantar e analisar auditivamente a canção infantil "Dó, Ré, Mi, Fa".

Quantas partes? Quantos sons? Quantas frases? Localizar no instrumento de cerâmica os sons que correspondem aos da canção. Identificar as alturas equivalentes a esses sons.

Os professores ficaram encantados de saberem as notas musicais e principalmente, de descobrirem-nas no ladrilhofone. Mas esta atividade deixou dúvidas, pois senti que a maior parte dos grupos ainda não tinha adquirido segurança auditiva, embora afirmassem que haviam "entendido" o processo.

3 - abrir um espaço para esclarecimentos de dúvidas sobre o fascículo e sobre a avaliação de aprendizagem.

Para minha surpresa quase ninguém havia estudado, ou mesmo, lido o fascículo, até o dia em que aconteceu o atendimento presencial. Nos últimos atendimentos pude notar uma certa familiaridade com os textos. A justificativa sempre era a mesma: estavam todos, na

época, muito atarefados, cheios de compromisso com o NEAD e com as secretarias de educação, os quais não cessavam de enviar "tarefas" novas. Em Alta Floresta uma professora disse:

*"Quem está fazendo esse curso é louco! Não temos tempo pra nada! "*

Por isso as discussões saíram diferente do que imaginei. Detive-me a justificar o atraso do início do curso, a esclarecer sobre as tarefas de avaliação e a discorrer sobre algum assunto que pudesse surgir no momento relacionado ao programa de EMUSAD. Quase sempre os assuntos circulavam entre a necessidade de se adquirir conhecimento musical para poder atuar junto às crianças, a dificuldade de acesso aos materiais sobre o assunto, a surpresa de poderem entender que as paródias, do jeito que são feitas na escola, são construções muito pobres e limitantes.

Em Nova Monte Verde surgiu a discussão sobre os dons musicais e os talentos especiais de quem faz música. Infelizmente, naquele atendimento eu não dei oportunidade para que a discussão fosse encaminhada livremente e sem conflito, como havia acontecido até aquele momento em todos os outros atendimentos. Aconteceu que eu impedi que a professora que se opunha às minhas idéias conquistasse o seu espaço de argumentação ou, talvez, conseguisse mudar a sua opinião, simplesmente, porque paralisei a discussão. Eu cheguei a desculpar-me com a professora no final do atendimento, mas este fato aborreceu-me bastante; pois num único pequeno contratempo pude sentir o quanto professores estão sujeitos à conflitos e desencontros que podem fazê-los atrapalhar um percurso de aprendizagem, mesmo que não aceitem, como eu, uma prática com um tipo de contradição no próprio fazer pedagógico.

4 - executar, compor e entender forma (princípios da repetição, variação, inovação, inversão), pulso e ritmo.

A partir da execução de uma proposta dada com gestos corporais (A) o grupo reflete, compõe e executa: com os mesmos instrumentos corporais e variando com novos gestos ou movimentos (B); com os mesmos instrumentos e gestos realizados de forma retrógrada (que os professores preferiram chamar invertida) (C); com os mesmos instrumentos e gestos realizados de forma variada (D).

Esta atividade, por envolver movimentos corporais encheu os professores de animação, ao mesmo tempo que colocou à mostra as dificuldades motoras que tinha grande parte deles. Por isso a Parte A era sempre feita num andamento bem lento com uma certa repetição para que os movimentos fossem introjetados. Aos poucos o andamento era acelerado e então as outras partes podiam ser feitas sem muita dificuldade. Foi possível perceber enquanto os grupos ensaiavam suas criações que havia muita vontade de inovar nos movimentos, mas a execução não os permitia. Por outro lado, após as primeiras práticas corporais da parte A e B, pelo fato de ter exposto as seqüências e os mecanismos de alteração dos seus elementos, que modificavam as partes, na lousa configurando a forma, houve uma grande identificação dos professores com a atividade. Parecia que naquele momento, usando processos cognitivos para facilitar-lhes a aprendizagem corporal eu falava a "língua" que eles entendiam.

5. - ouvir e analisar: Rondó. As perguntas que serviram de roteiro foram:

O que você sentiu? Você gostou? O que essa música lhe faz lembrar? Qual é o instrumento? Quais são as regiões utilizadas pelo autor? Há partes diferentes? Há repetição? Quantas vezes? Há variação? Em que parte(s)?



Nesta atividade as respostas foram muito positivas porque ficou bastante fácil apreender a forma rondó após ter vivenciado a sua elaboração na atividade anterior. A música fez professores de alguns lugares, como Juara, lembrarem de Chiquinha Gonzaga ou de canções antigas, do tempo de suas avós. O timbre do piano não era conhecido de todos os professores e por muitas vezes o assunto sobre timbres de instrumentos de orquestra acabavam emergindo deste ponto. Neste caso eu colocava o exemplo de "Tema de Infância" aproveitando para mostrar as entradas dos naipes e/ou instrumentos dizendo os nomes correspondentes. Em Juina, houve um grupo que fez confusão entre piano e órgão. Infelizmente, eu não tinha exemplo sonoro do órgão, mas por sorte, tinha fotografias de minha filha junto a um órgão em uma igreja de Salvador. O instrumento foi apreciado visualmente, chamando a atenção seus tubos e os diversos teclados. Há muita curiosidade sobre instrumentos entre os professores.

6 - executar e improvisar: a partir de um motivo fazer um ostinato.

A partir da exploração do instrumento (agogô ou triangulo) se não for espontâneo o surgimento de um ostinato rítmico, a criação de um motivo que se repetirá, transformando-se num ostinato é induzida. Todos realizam individualmente uma improvisação vocal livre (ou com outros instrumentos) acompanhando o ostinato num tempo determinado pelo grupo.

Em quase todos os grupos houve muita inibição inicial para realizar as improvisações. Em alguns casos os resultados foram de extrema beleza e espontaneidade. Em outros, as pessoas detinham-se a imitar algum colega ou a realizar alguma música já existente. Apesar da atenção das pessoas estar sobre a importância de fazerem suas próprias criações, esta produção não é natural na maioria dos professores e eles demonstraram necessitar muita prática. Os ostinatos foram apreendidos com mais facilidade. Alguns professores tinham dificuldade para

manter o pulso, atrapalhando-se com as improvisações realizadas em conjunto, mas quase todas as pessoas que se propuseram a criá-los e executá-los, fizeram adequadamente.

#### 7 - pesquisa sonora e composição.

Todos exploram as possibilidades dos instrumentos expostos (agogô, triângulo, cencerros em 5 alturas diferentes, flauta de pan, apitos, gaita, ladrilhofone, caxixis). Em alguns momentos parecia que o grupo de professores era um grupo de crianças explorando instrumentos, tal era a euforia e volúpia de tirar sons dos pequenos instrumentos.

Em todos os locais que fiz atendimentos pude gravar em vídeo os produtos finais das composições dos grupos. Esta atividade foi muito interessante porque despertou na maioria uma reflexão sobre a importância da criação e o quanto as habilidades das crianças são contidas ou podadas porque não são lhes dadas a oportunidade de construir um projeto musical próprio.

Os comentários dos professores que realizaram este trabalho foram de surpresa com o material, o qual acharam difícil. Houve surpresa com o atendimento presencial e o relato de quase todos foi que ele tinha sido extremamente gratificante. Alguns relataram que imaginavam um curso igual a tantos outros que lhes são oferecidos, com "musiquinhas" para ensinar aos seus alunos. Em Peixoto de Azevedo uma professora relatou que recentemente tinha participado de um curso sobre música na escola que era nesse formato. Em Juara a receptividade dos grupos foi tão grande que um grupo de uma escola, independente do grupo do NEAD pediu que eu ministrasse um curso de música para eles, alegando que poderiam remunerar-me caso eu aceitasse ficar na cidade por mais tempo. Eu agradei a proposta mas esclareci que tinha um objetivo de pesquisa e que naquele momento todos os meus esforços estavam voltados para ela.

A maioria dos professores sugeriu que noutra oportunidade o atendimento presencial fosse realizado mais vezes ou com maior duração. Em Tapurah a sugestão foi que se fizesse um atendimento presencial antes da distribuição do material. Mesmo com toda a animação, dizendo que havia valido à pena, muitos professores ainda insistiram em dizer: "não entendo nada de música!"

#### COMENTÁRIOS

A experiência de viajar pelo norte de Mato Grosso, em si, foi muito gratificante. As paisagens que vi, as diferenças que vivi, as pessoas que conheci ficaram na lembrança como uma das maiores experiências de minha vida. Isso, somado ao prazer de oferecer aos professores a oportunidade de conhecerem um pouquinho melhor a educação musical fizeram a pesquisa valer mesmo antes de ter os seus resultados.

Foi com este estado de contemplação que voltei para casa, contente, embora apreensiva com o que poderia vir pela frente. Apesar da alegria eu já tinha percebido algumas situações que não ocorreram do jeito que eu gostaria que acontecessem, outras confirmaram algumas hipóteses de trabalho e outras surgiram para estabelecer um novo olhar sobre o programa de EMUSAD. Para estas três situações posso apontar o pequeno desencontro com uma professora que marcou muito a minha consciência didática, os atendimentos que foram bons, porém insuficientes para proporcionar um pequeno hábito de fazer música em pessoas que demonstraram estar bastante arraigadas aos costumes escolares, sobretudo ao processo de escrita e aos usos da música em suas práticas diárias já tomados como naturais na vida escolar. Durante a viagem pude constatar que um curso a distância para formação de professores em serviço, além de representar a oportunidade de certificação, significava uma forma de atualização no trabalho, que no caso da música, precisava de muito esforço. Apesar de haver

propostas, estas ainda são muito incipientes e não parecem tentar mudar a situação instituída, parecem querer mais a permanência. Por que os profissionais que trabalham com a música para as secretarias de educação e os estabelecimentos de ensino relacionados com a educação musical escolar não têm incrementado ações que possam reverter a concepção de música somente como instrumento para o educador?

Os atendimentos presenciais de um curso de música a distância para professores mostraram-me vários desafios, entre eles, o de superar a concepção muito arraigada de um mestre ministrando aula, como no formato tradicional, e o de estabelecer um novo encaminhamento para o tratamento da música na escola que implique em redesenhar as práticas pedagógicas, a começar pela universitária.

## **6. As tarefas para a avaliação de aprendizagem**

Assim que tive certeza da distribuição do material para os professores enviei uma carta informando-lhes sobre as tarefas que deveriam ser cumpridas nas duas etapas da avaliação de aprendizagem apontando três diferentes tipos de ação - de natureza prática reflexiva musical (devendo ser gravada em fita cassete, individual e/ou em grupo); de natureza reflexiva sobre o estudo realizado (devendo ser escrita e individual); de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental (devendo ser escrita e individual).

A carta (Anexo VI) foi impressa imediatamente após a entrega dos CDs em Cuiabá, porque eu estava aguardando este material para fazer a definição das atividades de avaliação que já estavam planejadas. Sua distribuição aos professores foi realizada pelo NEAD. Em muitas cidades a carta de avaliação não havia chegado, ainda, quando os atendimentos presenciais ocorreram; estes começaram cerca de 20 dias após a entrega dos CDs em Cuiabá.

### **6.1. Tarefa para a avaliação de natureza prática reflexiva musical**

A avaliação de aprendizagem foi realizada em duas etapas. Na 1ª etapa os professores tiveram somente uma tarefa - natureza prática reflexiva musical - que constava de uma gravação em fita cassete contendo a 1ª versão da composição baseada na estória "Pai do Mato". Foi solicitado aos professores que fizessem a composição individualmente ou em grupo de até 10 pessoas, sendo que a mesma deveria ter sido entregue na ocasião do atendimento presencial. Somente dois grupos conseguiram seguir esta recomendação. As demais gravações foram enviadas posteriormente, por carta, para Cuiabá. As correspondências chegaram até o dia sete de dezembro, data anteriormente marcada para a devolução das fitas com os pareceres.

A avaliação foi realizada por mim e pelos seis monitores, cada um examinando as composições oriundas dos locais para os quais prestou atendimento presencial. De posse do formulário de avaliação (Anexo XI) ouvimos cada composição, preenchendo-o. Também cronometramos e registramos alguma coisa inesperada que se destacasse e não fosse contemplada nos itens do formulário.

Os pontos observados e anotados no formulário de avaliação da 1ª etapa (critérios de avaliação) incluíram-se dentro dos três pontos que foram divulgados aos professores, ou seja, a nitidez da gravação, clareza da linguagem usada e equilíbrio entre as partes - se houvesse mais de um instrumento ou voz na composição.

Após a audição das fitas e do preenchimento dos formulários de avaliação cada avaliador fez os pareceres que lhe cabia (ver exemplos de parecer no Anexo XII), baseado nas informações que havia registrado. Todas as gravações, com os respectivos pareceres foram devolvidas aos professores no dia 10 de dezembro, via carta expressa (Sedex). Nesta

correspondência, eu os lembrava da data e local para envio das tarefas da 2ª etapa e encaminhava o questionário de avaliação do programa, o qual solicitava que fosse preenchido e devolvido, também, junto dos trabalhos.

Apesar de todos os imprevistos que atrapalharam o planejamento do curso no que se ao tempo de duração do mesmo, o prazo de entrega dos trabalhos para a 2ª etapa não pôde ser alterado. De acordo com as recomendações do NEAD as festas de final de ano e as férias dos professores se aproximavam e não seria possível estender o curso para janeiro.

Na 2ª etapa da avaliação de aprendizagem, os professores tiveram que realizar, em grupo, a segunda versão da composição baseada no texto "Pai do Mato", além de fazer as duas tarefas escritas individuais - de natureza reflexiva sobre o estudo realizado e de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental. Os trabalhos foram recebidos pelo NEAD, em Cuiabá, e remetidos para Salvador na segunda semana de janeiro de 2002.

De posse do material pude observar que faltavam muitas gravações da 2ª etapa, além da maioria dos trabalhos escritos. Resolvi fazer uma carta para cada grupo que enviou a gravação da sua segunda versão da composição, ignorando os outros grupos por entender que haviam desistido de fazer o curso. Nesta carta acusei o recebimento da fita, assim como esclareci aos interessados quais as avaliações escritas, de caráter individual, estavam faltando, lembrando-lhes que a condição para receber o certificado do curso de extensão era a apresentação de todos os trabalhos. O resultado desta chamada foi positivo e até meados de março, gradativamente, fui recebendo muitos trabalhos. Alguns foram enviados para Cuiabá e depois remetidos para mim, outros enviados diretamente para Salvador. Alguns grupos que não tinham cumprido com nenhuma tarefa desta etapa, provavelmente, por ficarem sabendo da

oportunidade, também enviaram suas fitas gravadas e trabalhos escritos. Certos locais, pela falta de endereços completos, tiveram que ser contatados por fax ou por telefone, havendo, nestes casos, também, quase que total retorno dos trabalhos faltosos.

Sendo assim, para efeito do relatório do curso de extensão considerei os trabalhos recebidos até o final de março de 2002. Os 279 professores que realizaram todas as atividades da avaliação de aprendizagem, na 1ª e 2ª etapas tiveram o direito ao certificado do referido curso. Fiz uma solicitação aos coordenadores do curso de extensão, na UFMT, para que os outros professores que não cumpriram com todas as atividades de avaliação também recebessem um certificado pela participação na pesquisa.

Há um número bem diferenciado de trabalhos para cada atividade, não havendo equivalência na quantidade de pessoas que realizaram as diferentes avaliações. Por essa razão, apesar de não dar um tratamento estatístico aos dados, para que houvesse um equilíbrio numérico entre todas as atividades da avaliação de aprendizagem considerei os 279 professores que fizeram todas as atividades, também na pesquisa. Os demais, por não terem feito todos os trabalhos, não são levados em conta na apresentação e análise dos resultados da avaliação de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão da participação dos professores nos trabalhos solicitados, a Tabela 14 apresenta o número de professores que os fizeram, indicados por pólo. As atividades estão representadas pelas siglas NPRM - Natureza Prática Reflexiva Musical; NRSER - Natureza Reflexiva sobre o Estudo Realizado e NRSEMSIEF - Natureza Reflexiva sobre a Educação Musical nas Series Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 14 - Número de professores por Pólo que fizeram os trabalhos

POLO	1ª etapa		2ª etapa			
	NPRM		NPRM		NRSER	NRSEMSIEF
	Grupos	Professores participantes	Grupos	Professores participantes	Professores que fizeram a avaliação	Professores que fizeram a avaliação
<i>Diamantino</i>	11	85	5	28	28	28
<i>Colider</i>	20	97	11	41	44	37
<i>Juara</i>	16	113	10	70	77	66
<i>Juína</i>	17	108	15	102	8	84
<i>Terra Nova do Norte</i>	26	145	14	64	69	64
<i>Total</i>	90	548	55	305	314	279

Na 2ª etapa todas as avaliações foram feitas por mim. Os grupos que tiveram suas composições avaliadas na 1ª etapa pelos monitores deram-me um pouco mais de trabalho. Embora tivesse acompanhado o processo naquela ocasião, relacionando os pareceres ao produto sonoro que ouvia tive um pouco de dificuldade para entender os pensamentos dos avaliadores. Esse fato, apesar de apresentar uma questão importante para a reflexão sobre a avaliação, não se configurou como um problema para a minha avaliação dos trabalhos. Encaro como fato natural, que poderia ter ocorrido até mesmo com algumas das composições que eu tinha avaliado na 1ª etapa, pois, a visão e circunstâncias diferentes da época da 2ª etapa fizeram-me ter um outro olhar sobre as composições. Alguns meses depois da época da 1ª etapa eu já me encontrava num outro estágio de estudo e, por consequência, de visão de ensino, e, por isso, já enxergava as composições com mais distanciamento, ao mesmo tempo em que podia ouvi-las com menos crítica destrutiva e com mais reconhecimento de suas virtudes.



Nesta etapa, tal como na anterior, os pareceres das composições - que em função do desdobramento de alguns grupos efetivaram-se num total de 55 produções - foram elaborados com base nos apontamentos feitos no formulário de avaliação (Anexo XIII). O formulário para a avaliação da segunda versão da composição incluiu os pontos observados (critérios de avaliação) que foram divulgados aos professores, ou seja, a nitidez da gravação, clareza da linguagem usada, pertinência dos pontos abordados com o conteúdo estudado, equilíbrio entre as partes - se houvesse mais de um instrumento ou voz - o tratamento da forma na composição e a realização de composição sem a utilização integral de cópia.

## **6.2. Tarefa para a avaliação de natureza reflexiva sobre o estudo realizado**

A avaliação de aprendizagem de natureza reflexiva sobre o estudo realizado - exigida somente na 2ª etapa - foi constituída de dez questões que deviam ser respondidas numa folha escrita e individual. O que pude constatar na análise do material desta avaliação é que a grande maioria dos professores resolveu as suas questões em grupo. Esta observação foi feita, porque o material foi enviado num mesmo envelope e continha as respostas das pessoas que faziam parte dos grupos definidos para a realização da outra atividade de avaliação, a composição musical.

Os trabalhos escritos da 2ª etapa não foram devolvidos aos professores. Em março de 2002, enviei uma carta solicitando à correção dos nomes para a emissão do certificado de extensão e avisei aos que desejassem, que devolveria os trabalhos; mas não recebi nenhuma solicitação sobre isso. Naquela oportunidade enviei uma folha com as respostas objetivas da avaliação de natureza reflexiva sobre o estudo realizado e informei que no final do ano estaria devolvendo as gravações com os respectivos pareceres, bem como, um resumo dos resultados

da pesquisa e as respostas objetivas dos exercícios propostos no fascículo. Isto foi feito em novembro de 2002. Nesta ocasião, cada grupo recebeu o aviso que todas as composições que tive contato na 2ª etapa estavam gravadas em cinco CDs, cujas cópias tinham sido remetidas para os coordenadores de pólo, em Cuiabá, para que as disponibilizassem nas bibliotecas do respectivo lugar de atuação.

### ***6.3. Tarefa para a avaliação de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental***

A avaliação de aprendizagem de Natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental - realizada somente na 2ª etapa - foi uma reflexão escrita individual que devia incluir: a) auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso "Música", como foi o próprio desenvolvimento nos estudos; b) quais foram os principais questionamentos e dúvidas; c) em que este trabalho pode influenciar a trajetória docente do professor(a); d) a concepção do professor(a) à respeito de educação musical para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta avaliação escrita os professores dissertaram livremente, sendo que, grande maioria, ocupou-se de refletir somente sobre os itens solicitados na descrição da tarefa, identificando-os ou não, na redação. Grande parte, mas não a totalidade das respostas é individual, pois mesmo aqui, algumas respostas foram feitas em grupo.

Vale ressaltar que esta atividade foi a que a maioria dos professores não tinha entregado na data prevista e me deu dificuldade para recolhe-las. Os trabalhos recebidos em janeiro de 2002, quase todos, constavam das outras duas atividades de avaliação de aprendizagem (a fita com a composição e as respostas das 10 questões), e/ou continham anexados os questionários de avaliação do programa preenchidos. Após ter feito o

levantamento do que faltava fiz cartas aos professores lembrando-lhes das atividades que ainda estavam pendentes, dando-lhes novos prazos para entrega dos trabalhos. Após esta chamada geral, tive ainda que me comunicar com alguns professores por carta, fax, *e-mail* ou telefone para explicar que ainda faltava a terceira tarefa, dissertativa e individual. Este processo foi mais complicado, porque alguns professores, após terem sido contatados, afirmaram não terem entendido quais eram as tarefas exigidas, e outros, insistiram que tinham enviado corretamente; quando na verdade, não o tinham realizado ou haviam enviado duas vezes uma mesma tarefa (as respostas das 10 questões da 2ª tarefa) sem ter feito a reflexão escrita solicitada na 3ª tarefa.

Houve um caso em que, após eu ter mandado um fax para um grupo comunicando a necessidade do envio da 3ª tarefa por cinco professores participantes que ainda estavam em falta, recebi o recado que eles já haviam realizado a tarefa solicitada. Como verifiquei não ter recebido as tarefas telefonei para um desses professores para esclarecer o fato. Para minha surpresa, fui atendida com nervosismo e irritação pela solicitação, havendo exaltação do professor, que responsabilizou a organização do curso pela situação, além de afirmar que todos os professores já haviam mandado as tarefas em questão. Tudo o que fiz foi tentar acalmar os ânimos do professor e esclarecer o mal entendido, explicando-lhe a tarefa que faltava e combinando com ele que enviaria por fax novamente a carta sobre a Avaliação de Aprendizagem que explicava todos os seus passos. Assim acertado, tentei em seguida enviar o fax, e, novamente fui surpreendida, agora, recebendo a resposta negativa justificando que o aparelho estava com defeito. Em outro momento fiz outra tentativa, que também, foi frustrada. Dias após recebi por carta os trabalhos de dois componentes deste grupo, sendo que um deles enviava a tarefa solicitada, e o outro, novamente, apresentava as respostas das 10 questões da

2ª avaliação. Por este fato é possível acreditar que, realmente, não houve entendimento de uma parte dos professores sobre a 3ª tarefa, assim como, é possível suspeitar que a dificuldade é decorrente de uma falta de experiência com análises sistematizadas.

Na terceira parte informo os resultados das duas avaliações que foram as principais indicadoras para responder minha questão de pesquisa - a avaliação de aprendizagem e a avaliação do programa. Após oferecer os resultados faço a análise dos mesmos discutindo as categorias encontradas, as quais orientam para as respostas das questões e para a conclusão que se encontra logo na seqüência, na 4ª parte - Finalização da Pesquisa.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)