

Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
cvcoelhosouza@uol.com.br

Resumo. O texto destaca algumas implicações sobre o conhecimento pedagógico-musical e sobre a relação entre tecnologias e área de atuação, temas extraídos do texto de Luiz Alberto Bavaresco de Naveda, apresentado no XIV Encontro Anual da Abem. As reflexões propostas contemplam a dicotomia existente nos cursos de licenciatura advinda da divisão em disciplinas – específicas de música e pedagógicas. Também discutem a noção de tecnologia num sentido amplo e no sentido mais usual, como tecnologia informacional, ainda não plenamente utilizada pelos educadores musicais e alunos. Apontam a educação musical a distância como um sistema que depende da abordagem educacional para aproximar professor e alunos do mesmo modo que a educação presencial. Ao final, uma experiência realizada em uma pesquisa sobre um programa de educação musical a distância é relatada, mostrando que novas abordagens na educação musical podem estar mais relacionadas à pesquisa e à democratização da educação em todos os níveis.

Palavras-chave: conhecimento pedagógico musical, tecnologias, novas abordagens

Abstract. This text emphasizes some implications about the musical and pedagogical knowledge and the relation of technologies with the professional area, both themes of interest of Luiz Alberto Bavaresco de Naveda's paper. The critique contemplates the present dichotomy of the undergraduate music teaching courses as a result of the division between music-oriented courses and pedagogical-oriented courses. It also discusses the notion of technology in general or in its strict sense as information technology not fully employed by music educators and students. Besides this, it stresses the distance music education as a system that depends on its educational approach to approach teacher and students in the same way as in face-to-face education. Finally, an experience carried out as part of a research about a program of distance music education is described arguing that new approaches in music education can be related to research and democratization of education in all levels.

Keywords: musical pedagogical knowledge, technologies, new approaches

O texto-base para o Fórum de Debate III – Educação Musical e Novas Abordagens –, de Luiz Alberto Bavaresco de Naveda (2005, p. 3), com uma maneira de enfocar muito interessante, apresenta um levantamento da produção registrada dos encontros da Abem, nos últimos cinco anos, observando “vestígios de onde as ações inovadoras não estariam tão fluentes e o

cotidiano pedagógico-musical não estaria apontando reflexão e criatividade” (Naveda, 2005, p. 2). A iniciativa inédita merece destaque por fazer, conforme o autor, “um rascunho aproximado das concentrações temáticas” do que tem sido discutido nos encontros anuais da associação, o que considero de extrema importância para a área de educação musical.

A partir desse trabalho é possível verificar a frequência de ocorrência e as ausências de focos nas ações e reflexões dos profissionais da área e, com isso, fazer, como Naveda, uma análise da situação dos projetos que têm sido desenvolvidos no país. É possível, também, observar a abrangência dos públicos-alvos/sujeitos dos trabalhos da Abem, desde crianças pequenas até profissionais da música e da educação musical. Esses fatos apontam para muitos tipos de ações em desenvolvimento e a possibilidade de expandi-las nas instituições escolares e não escolares, assim como demonstra a Abem como uma associação que cresceu junto dos interesses dos educadores, comprometida com os diversos níveis de ensino e formas de aprendizagem.

O texto de Naveda (2005) nos revela várias questões sobre educação musical e novas abordagens, entre as quais destaco algumas implicações sobre o conhecimento pedagógico-musical e sobre a relação entre tecnologias e área de atuação. Por isso decidi fazer neste trabalho considerações que são desdobramentos dentro desses temas, que estão inseridas no conjunto de condições que envolvem a minha experiência, e que, portanto, podem não cumprir um objetivo de generalização, mas, espero, podem estimular reflexões. Concluo levando em conta as problemáticas que levanto no texto, concordando com Naveda (2005, p. 18) que é necessário utilizar os meios e “planejar nossos projetos, permeá-los de valores, e realizá-los sem discernir interfaces com nossas práticas”.

Conhecimento pedagógico e musical

Enquanto pesquisadora da área de educação musical, enquanto professora de três licenciaturas tenho refletido, inclusive junto a colegas e alunos sobre a problemática do ensino de música, de forma geral, em muitos campos de atuação, mas não tenho encontrado muitos avanços, muitas saídas para a situação do ensino de música na escola básica em minha cidade. Com isso, tenho que concordar com a frase de Gimeno Sacristán (2002, p. 81), que diz: “os professores [de educação básica] trabalham enquanto nós [formadores de professores] fazemos discursos sobre eles”. Aquele autor ressalta que, embora todos sejamos professores, a nossa atividade na universidade é bem diferente da atividade da

escola básica, nossas relações de poder, nossos “preços” e nosso *status* e, principalmente, nosso modo de relacionamento com o conhecimento e a sociedade são outros.

Diante das condições de trabalho dos professores da escola básica, de salários baixos, de uma cultura escolar tão “viciada”¹ (nesse sentido com algumas similaridades com a universitária), nós falamos muito dos professores, de sua formação, mas ainda não conseguimos ajudá-los a pensar e fazer práticas de ensino de música muito diferentes; parece que não conseguimos propiciar novas abordagens para a aula de Arte. Coloco a música inserida na aula de Arte porque são poucas as possibilidades do ensino de música como disciplina autônoma do currículo da escola básica, e esse, também, é um problema, mas que não será destaque neste texto. Só vou lembrar, como afirma Penna (2003, p. 76), que “não há diferenças significativas entre a matéria escolar Educação Artística e a atual Arte quanto a uma garantia real de presença do ensino de música na educação básica”.

Na verdade, o sistema escolar ainda não assumiu uma outra visão do ensino de Arte, como, também, ainda não compreendeu a importância da música como uma forma de conhecimento significativo para a formação geral dos estudantes. Os professores da educação básica se deparam com uma escola autoritária, que define o que e como devem trabalhar, que lhes impõe inúmeros empecilhos para atuar com uma rotina de trabalho produtiva e efetiva, e com isso acabam não tendo certeza do valor de suas práticas, da importância de seus trabalhos para a formação de seus alunos, num processo de grande autodesvalorização. As políticas educacionais já se impuseram de tal forma na educação básica, que o valor do ensino de Arte, do conhecimento em música, especificamente, se tornou nulo no passado recente, e agora, por mais que alguns segmentos se empenhem em transformar a situação, o sistema escolar não consegue abrir-se para formas diferenciadas de trabalho na escola, não consegue sustentar as propostas oficiais (especificamente os PCN e Referenciais Curriculares), não consegue interferir de forma mais efetiva em outras práticas sociais carentes de atenção. Nesse sentido é bom observar como nossas práticas de formação na universidade têm

¹ Dentre os “vícios” da cultura escolar podem ser destacados: o baixo incentivo para a leitura, conseqüentemente para a atualização reflexiva mais aprofundada; a separação do conhecimento em áreas de maior e menor importância para os estudantes; o simples reconhecimento, mas não uma necessária conscientização, das múltiplas formas de aprender e da existência de diferentes tipos de conhecimentos; a falta de motivação de uma grande parte dos professores e dos estudantes para o ato de buscar pelo novo e de aprender por si; a preferência pelo formato de aula com a postura de auditório – platéia e palestrante; a avaliação como forma de progressão no ensino e, portanto, de coerção na participação das atividades escolares; a utilização da música com forte predominância das funções de entretenimento, instrumento didático e reforço das normas sociais.

influenciado nas decisões relacionadas com a música na escola básica, quanto os professores daquele segmento encontram-se no meio das contradições entre universidade e escola e quanto ainda carecemos de novas abordagens.

Enquanto educadora musical que teve formação profissional inicial em um bacharelado em Música, quero refletir um pouco sobre a licenciatura. Ressalto que o fato de alguns professores da licenciatura não se considerarem educadores musicais porque não se motivam pelos fundamentos que regem as práticas pedagógicas, não se interessam por discutir e trabalhar as questões relacionadas com a educação nos sentidos epistemológicos, didáticos, históricos e sociológicos, não lhes tira a importante referência de serem educadores musicais, não só por estarem atuando profissionalmente como professores, como também, e principalmente, por estarem influenciando pessoas e intervindo nos sistemas sociais, legitimando práticas e favorecendo políticas sobre música e educação.

A dicotomia existente nos cursos de licenciatura advinda da divisão em disciplinas – específicas de música e pedagógicas – tem acentuado a problemática da nossa divisão de trabalho – músicos e educadores musicais –, o que, em meu entender, ajuda a manter a situação da música na escola básica e influencia na formação social de concepções e de valores sobre educação musical. Dadas as características do trabalho de professores, as condições que lhes oferece o sistema escolar e, principalmente, as formas de carreira e de remuneração, os profissionais que se envolvem com a educação musical ficam à margem das profissões intelectuais relacionadas com a música por não serem considerados pelos pares de outras áreas (ou subáreas) os melhores produtos do sistema artístico-musical. A afirmação de Travassos (2005, p. 17) sobre uma licenciatura específica, mas que pode se entendida, amplamente, para as outras licenciaturas, explica bem este fenômeno.

A licenciatura em Educação Musical tem *status* ambíguo. [...] padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo *status* do professor de música, associado ao baixo *status* de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”). Quem se candidata a uma carreira mais próxima à formação musical encarada como musicalização universal e democrática também fica mais distante da “música”. Musicalizar amplamente entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato.

As questões que permeiam as práticas dos professores de música na escola básica não interessam aos formadores que trabalham nas disciplinas diretamente relacionadas com a música na licenciatura. É como se o ato de ensinar, a ação de ser professor estivesse garantida somente pelos saberes de música do indivíduo, como se caminhando nessa perspectiva a motivação, a aprendizagem musical significativa e as questões sócio-pedagógicas que envolvem o ensino fossem alcançadas e estivessem asseguradas, independentemente de outros fatores. Não resta dúvida de que um professor com qualidades no saber fazer música tem muito mais probabilidades de alcançar suas metas no conhecimento dos alunos, mas na situação sobre a que reflito aqui, preocupa-me o distanciamento entre as várias atividades existentes no currículo da licenciatura, que tem como principal objetivo a formação de professores de música, e as práticas de ensino de música, na escola básica e na sociedade, em geral, que ficam muito distanciadas das práticas de ensino de música na universidade. Voltando a citar Gimeno Sacristán (2002, p. 85), ressalto que atuamos como pensamos, mas não podemos esquecer que os conteúdos de nosso pensamento não são a mesma coisa que os conteúdos da ciência: “Ainda que o pensamento não seja a ciência, pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar”; o autor continua: “o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”.

Quero com isso interrogar sobre a função social do professor universitário, como profissional da música e da educação musical ativo, reflexivo e transformador. Se por um lado temos um docente de música que não se interessa em refletir sobre os conhecimentos pedagógicos, sabemos que, por outro lado, nós, que deliberadamente nos denominamos de educadores musicais, temos investido nesses conhecimentos e, talvez, esquecido do papel primordial da música na prática pedagógica dos professores que estamos formando. Em minha opinião, precisamos investir mais na reflexão-ação de nossas próprias práticas, para encontrarmos novas abordagens e atingirmos de maneira mais equilibrada (e eficaz) os conhecimentos pedagógicos-musicais do professor de música, em qualquer nível de ensino. Talvez nossa forma de entender o ensino de música seja o principal enfoque para tratar a educação musical; este tipo de investida já é, por si, uma nova abordagem.

Como nos afirma Lima (2003, p. 85), não serão regras e leis que resolverão os maiores problemas da educação musical, mas

enquanto o ensino musical não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir das suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória. Especificidade, habilitação, compreensão de linguagem formação continuada, capacitação, são os requisitos principais para a formação de um profissional integrado ao sistema de ensino previsto na LDB nº 9394/94 e aos demais ordenamentos existentes ou que futuramente venham a ser criados. Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo para obter sustentação exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classe e das políticas de ensino, para que o sentido real da educação musical seja atingido, propiciando-lhe uma dimensão funcional e uma aplicabilidade social.

Tecnologias e educação musical

A outra questão que destaco nesta oportunidade é a afirmação de Naveda: "Tradição e tecnologia não estão em posições opostas, elas são complementares."; certamente que o autor citou sua visão ampla de tecnologia, mas decidiu apoiar-se numa posição que dá sentido à tecnologia através dos suportes tecnológicos, principalmente, centrados na tecnologia informacional, como afirma, porque verificou a importância de "uma discussão que tentasse dissolver as fronteiras entre prática pedagógico-musical e tecnologia informacional" (Naveda, 2005, p. 18).

Mesmo sabendo dessa opção, quero lembrar que tecnologia é uma palavra, relativamente nova, que representa um domínio do conhecimento humano que tem se estendido por milhões de anos. A base desse conhecimento iniciada com as técnicas de fazer fogo, de cortar pedras, de formatar utensílios, de construir armas, de instalar armadilhas, de elaborar pinturas junto aos relevos das cavernas nos revela com clareza que o ser humano está em constante movimento de conservação e de superação de suas práticas.

Indo ao máximo da realização de uma ação, conforme ela é tida pelo hábito e pelo costume, obtendo as respostas possíveis para uma determinada situação, a tendência humana é considerar alguns procedimentos e modos de sentir e pensar sobre eles como formas de relacionamento com a ação que necessitam ser preservadas. Por outro lado, o aumento constante de informação, a vontade de conhecer e de explorar o desconhecido e o novo, o desejo de encontrar o diferente, o necessário, o eficiente, o eficaz, também proporcionam a produção de uma outra maneira de realizar a ação ou achar uma solução para um problema detectado, quase sempre, desenvolvida a partir da forma habitual. Isso não quer dizer que somente o sentido de permanência predomine ou que há um movimento do conheci-

mento, contínuo ou evolutivo, sempre. Não é possível avaliar benefícios e problemas da forma de realizar a ação e de todo o conhecimento daí proveniente sem considerar a dinâmica e a inter-relação daquela situação na sociedade e no momento histórico em que está inserida.

Dessa forma é oportuno ressaltar a afirmação de Naveda (2005) da complementaridade entre tradição e tecnologia. O que parece um pouco problemática, e aqui, lembrando que o autor optou por fazer suas reflexões centradas no que chama de tecnologia informacional, é a certeza que ao "entender e se utilizar dos suportes tecnológicos dominamos os trânsitos de conteúdos, apropriamo-nos de uma maneira prática das possibilidades amplas de nossa atuação pedagógica, da renovação das nossas convicções, tradições e inventividade" (Naveda, 2005, p. 18).

Com essa frase fica parecendo que a ausência nos documentos da Abem de projetos pedagógico-musicais relacionados com as novas tecnologias – as tecnologias da informação e comunicação (TIC) – implica a falta de domínio sobre os conteúdos, de limitação da atuação pedagógica. O fato de, em nosso contexto brasileiro, em nossos diferentes brasis, as TIC, chamadas por Naveda de tecnologia informacional, ainda não serem plenamente utilizadas pelos educadores, não quer dizer que exista uma relação direta entre entendimento e utilização dos suportes com uma prática pedagógico-musical de qualidade ou que não haja novas abordagens na educação musical que está sendo divulgada pela associação. Discordo, também, que a "reação (ou o que em certos momentos aparenta ser uma "tecnofobia") gerada por esta transição agressiva na base de nossa própria inteligência" (Naveda, 2005, p. 12) seja, simplesmente, um desejo de ignorar as TIC, que tem como fundamento a dificuldade de relacionamento com os computadores.

Como certifica o autor há em nosso país um movimento de crescimento das ações de inclusão digital. As pessoas até têm acesso às máquinas e eu acredito que possam aprender a manipulá-las com certa facilidade. Os celulares estão possibilitando a verificação que a aquisição é possível e que sua manipulação pode ser aprendida rapidamente. Os receios sentidos em relação ao computador já não são tão intensos como antes, talvez nem sejam significativos. Sem bases científicas faço essa afirmação tomando como referência a observação da grande quantidade de jovens e, também, de adultos que se relacionam com as TIC sem nenhum problema. Havendo um acesso, mesmo que relativo, o senti-

mento negativo, o medo fica para trás rapidamente, tal como a maioria dos sentidos e significados que dão forma à vida na sociedade hoje, logo são incluídos como coisa do passado; a questão está mais relacionada com a forma social como as tecnologias são incluídas nas vidas das pessoas.

Em termos de população brasileira em geral, e aqui voltando ao foco da educação básica, pública pela condição desta ser obrigação do Estado, há uma grande maioria de alunos e professores, pertencentes a classes de baixa renda, que vive numa situação diferente. Para estas pessoas a exclusão em relação às TIC persiste pelos ônus financeiro e, também, pedagógico e temporal. As despesas do acesso discado à Internet ou o alto custo das conexões rápidas, a falta de controle e manutenção das máquinas nas instituições públicas, a ausência de objetivos educacionais que promovam uma aprendizagem significativa com o computador, a pulverização constante de propostas dos “amigos da escola”, ou seja, dos projetos externos que, entre outras “inclusões”, oferecem aulas de informática, dificilmente apontam para um trabalho efetivo e duradouro com as TIC.

Estas, para atuarem como instrumentos de produção de conhecimento, para assumirem o papel transformador proposto no texto de Naveda (2005) precisam de professores e de escolas que saibam produzir conhecimento. No que diz respeito ao campo da educação musical, o professor que está na escola básica também está comprometido com as suas funções sociais da mesma maneira que o professor de outras áreas. Por isso precisa atuar de uma forma mais consistente, que não sustente uma concepção de música somente por um prisma, seja de maneira tão comum, funcional e sem valor ou, no oposto, tão preocupada com leitura e técnica, descomprometida com a construção do conhecimento musical num sentido amplo, dos seus alunos específicos que estão inseridos numa determinada sociedade. Assumir qualquer uma das duas posições também é uma atitude de exclusão, pois dificilmente irá gerar uma educação musical que promova melhores condições de participação cultural e política na sociedade. O professor que não consegue construir sua prática musical de uma maneira reflexiva e crítica provocando mudanças nas condições

sociais da atividade musical, não consegue entender e utilizar de forma adequada os suportes tecnológicos. Estes não nos fazem mais qualificados a não ser que tenhamos o conhecimento em nosso poder e, naturalmente, os suportes em nosso alcance. Tal como afirmam Sampaio e Leite (2000, p. 100),

O conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se refere a aspectos locais e globais – e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Transformação do conhecimento e proposta pedagógica

A relação entre novas tecnologias da informação e comunicação e educação, atualmente, configura-se com um vínculo muito forte entre elas, atribuído à educação a distância. Pelo senso comum, esta implica, necessariamente, a utilização das TIC. Como neste texto estou tratando da educação escolar, a educação a distância a que me refiro é a modalidade de educação que tem como característica principal a distância física entre professor e aluno. Ela está estabelecida em um sistema,² que requer a oferta de propostas de ensino tendo como característica básica a comunicação entre professor e aluno realizando-se através de meios.³

Na educação presencial, mesmo havendo a utilização de diferentes meios, quem realiza a mediação pedagógica principal é o professor. Na educação a distância, devido aos vários tipos de estratégias de aprendizagem,⁴ reconhece-se a necessidade de apoio pedagógico de outro meio para o mediador pedagógico principal (Sherry, 1996). 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 apóiam um mediador pedagógico principal e oferecem recursos variados para os diferentes tipos de aprendizagem dos estudantes.

² Sistema – “Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada”, segundo o Novo Dicionário Aurélio, 2ª edição.

³ Meios são quaisquer suportes que permitam a sua utilização para realizar o processo educacional em suas diferentes maneiras de ser concebido.

⁴ Seja qual for a linha que fundamenta a educação é possível reconhecer que há vários tipos de estratégias de aprendizagem, técnicas ou métodos que as pessoas usam para facilitar a forma de utilizar o pensamento para aprender.

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. Gutiérrez e Prieto (1994, p. 23) 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”.

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. Esse 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. Nessa 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 se vale de abordagens distintas, de acordo com as diferentes concepções de educação e necessidades da população. “Cada região tem desenvolvido sua própria forma de educação a distância de acordo com os recursos locais, público-alvo e a filosofia das organizações que promovem a instrução”⁵ (Sherry, 1996, tradução minha).

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. A noção de proximidade, como afirma Almeida (2003), está muito mais relacionada com a abordagem educacional, seja esta presencial ou a distância. Tanto uma como a outra pode fazer uso de qualquer recurso, pode proporcionar uma rede de informação e de comunicação, pode ampliar ou bloquear a aprendizagem dos alunos.

A amplitude da distância é dada pela concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica, a

qual separa ou aproxima professor e alunos. Existe um conjunto de aspectos indicadores da coerência com a concepção epistemológica que interferem na distância e direção comunicacional criada entre professor e alunos, os quais se fazem presente tanto na educação presencial como na educação a distância. A distância, que pode afastar ou aproximar as pessoas, se refere à mediação pedagógica. (Almeida, 2003, p. 334).

Pode parecer que o exemplo que vou dar a seguir seja uma apologia ao trabalho do educador musical para não utilizar as tecnologias da informação e comunicação, mas esse entendimento é equivocado. Na verdade quero aproveitar a oportunidade para dar exemplos de trabalhos musicais que, para mim, demonstram aprendizagem significativa, apresentando alguns pontos de minha pesquisa sobre educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental que por uma questão de contexto não tiveram como mediador principal da aprendizagem o computador e a Internet. O objetivo dessa divulgação, também, pretende contribuir para a reflexão sobre outro tema que envolve tecnologias, áreas de atuação e proposta pedagógica, a educação musical a distância.

Devido à escassez de formadores especialistas nas diferentes linguagens da Arte e a carência de atenção dada a elas nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, que atuam nas primeiras séries ou ciclos do ensino fundamental (pedagogia), a trajetória da área, especificamente da música, nesse nível de ensino é bastante deficiente. Entendendo que, por essa razão, há necessidade de se promover a modificação das concepções sobre o ensino e práticas de Arte e de música na escola, a partir das primeiras séries, a formação do professor constituiu-se como um dos objetos da pesquisa, de que aqui relato alguns pontos.

O sistema de educação a distância também foi escolhido para ser estudado na formação musical de professores porque prescinde da relação professor-aluno no ambiente tradicional da aula para favorecer a aprendizagem. Essa particularidade trouxe a oportunidade de elaborar, oferecer e investigar um programa de música para estudantes de um curso de formação de professores residentes em diversas regiões do Estado de Mato Grosso, e, com isso, proporcionar a reflexão sobre a educação musical a distância (Emusad) naquele estado. A pesquisa contou com a participação de 279 voluntários, professores em serviço, oriundos de 22 municípios, alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª à 4ª séries), modalidade a distância, oferecido pelo

⁵ “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”.

Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Os estudos dos licenciandos foram feitos a distância, individualmente ou em grupo, tendo como mediadores pedagógicos principais textos escritos, reunidos num fascículo, e exemplos musicais, gravados em um *compact disc* (CD), produzidos especialmente para o programa. Foi possível, também, contar com o apoio de textos de periódicos científicos, exemplos musicais de outros CDs e livros da área de educação musical. No fascículo constavam textos para reflexão com propostas de ação individual ou em grupo. Cabe aqui ressaltar a importância dos grupos constituídos para as atividades musicais na aprendizagem. Foram realizados atendimentos presenciais nos municípios com a orientação da pesquisadora e de seis monitores da pesquisa, ex-alunos ou formandos do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da mesma universidade.

Conforme defendem muitos pesquisadores⁶ da educação, o pensar reflexivo é uma tarefa educacional de extrema relevância, pois favorece aprendizagem consistente. As atividades musicais do programa de Emusad foram desenvolvidas seguindo esse pensamento. Cada estudante/professor, além de conhecer algumas teorias do desenvolvimento musical, teve a oportunidade de agir sobre o objeto sonoro elaborando conceitos, dando asas à sua imaginação, trabalhando com o ato lúdico de uma forma orientada para o pensar sobre essa ação e construindo o seu próprio significado para a produção sonoro-musical. Essa construção foi, também, refletida em relação às crianças, como elas são motivadas e como a aprendizagem pode ser favorecida.

Após dois meses de estudo do programa os estudantes/professores realizaram três tarefas de avaliação de aprendizagem. Dentre essas atividades de avaliação eles tiveram que fazer uma gravação em fita cassete contendo a primeira versão de uma composição baseada na história “Pai do Mato”. A composição podia ser individual ou feita em grupo de até dez pessoas, e deveria durar cerca de um minuto. Todos enviaram suas fitas gravadas por carta e receberam um parecer sobre suas composições, além do convite para apresentar a segunda versão com as devidas modificações, demonstrando crescimento na aprendizagem musical.

O texto de Dunga Rodrigues, “Pai do Mato”, foi escolhido como tema para as composições pela

intimidade com a língua escrita que, normalmente, os professores das séries iniciais possuem, além de ser auditivamente interessante porque o texto é bastante sugestivo de sonoridades. “Pai do Mato” também tem uma importante reflexão para os moradores de Mato Grosso, estado que sofre muitas agressões ambientais com os desmatamentos, garimpos, pesca e caça predatórias.

Foram apresentadas 51 composições feitas pelos grupos, que após analisadas puderam ser categorizadas, basicamente, em três tipos: as produções constituídas de voz e instrumento, as produções que exploram determinados elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos e as produções que exploram o tema de “Pai do Mato” num discurso sonoro descritivo. A maioria das composições apresentou problemas de natureza técnica, tal como dificuldade de sincronia ao cantar ou tocar em grupo e necessidade de afinação mais cuidada ao cantar uma melodia. Alguns problemas apresentados recaíram sobre a construção da produção sonora quando houve massa sonora provocada por excesso de instrumentos tocados juntos, o que apresentou uma textura muito homogênea, ou com algumas representações vocais de sons bastante estereotipadas, tais como chuva (chuá, chuá), índio (uó, uó), ou ainda com história narrada dando aos sons diferentes dos da linguagem verbal um aspecto de ilustração ao que estava sendo contado. As composições demonstram na segunda versão um tratamento mais aprofundado do trabalho, com atenção para as sugestões contidas nos pareceres.

Nas composições para vozes e instrumentos predomina o estilo canção, com uma melodia cantada e um acompanhamento instrumental. Este foi feito ao violão, com uma harmonia tradicional simples. Com bastante ocorrência houve a apresentação da melodia cantada com um acompanhamento rítmico dando ênfase para timbres diferentes. Com uma menor ocorrência houve, também, a expressão da voz através da declamação com um acompanhamento instrumental ao fundo ou a melodia na voz junto com a exploração de sons imitativos da natureza ou o diálogo entre instrumentos e vozes.

Nas composições que exploram elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos houve diálogo entre instrumentos, algumas vezes incluindo a voz, com apresentação de timbres variados e contrastantes com momentos de menor densidade sonora, com utilização de mudan-

⁶ Ver Dewey (1971), Freire (1997, 2001), Schön (1983, 2000), Zeichner (1998, 2000), Perrenoud (2002), Geraldi, Messias e Guerra (1998), entre outros.

ça de andamento e variação de intensidade. Alguns grupos destacaram a forma de suas composições apresentando um roteiro composicional escrito e outros fizeram as partes aplicando, principalmente, os princípios de variação e repetição estudados no encontro presencial, explicando o processo, ou não. A presença de ostinato rítmico junto com o trabalho com diferentes timbres, num aspecto descritivo do tema, ou não, foi uma das soluções encontradas para a elaboração da composição. Houve também a apresentação de instrumento solista com acompanhamento.

Nas produções sonoras que exploraram o tema da história "Pai do Mato" num discurso descritivo houve uma preocupação de fazer um desenho sonoro do tema dado, sendo, portanto, o timbre o parâmetro mais destacado. Todas as histórias sonoras descrevem a lenda do protetor da Mata da Poaia, o "Pai do Mato", atribuída ao município de Barra do Bugres, havendo uma infinidade de efeitos sonoros feitos de diversas maneiras para sons de água, vento, chuva, fogo, árvores sacudindo ou caindo, animais diversos, além do som do destruidor e do defensor da mata, entre outros. Foi possível notar que os enredos também foram bastante variados. Mesmo nesse tipo de representação sonora houve preocupação de muitos grupos com a forma. Esta foi demonstrada nos roteiros escritos ou nas próprias composições, que não aparentam muito uma estória, mas usam os sons descritivos da mata em seqüências que sugerem início, mudança e repetição.

Houve 28 composições que apresentaram títulos, sendo que a maioria foi intitulada *Pai do Mato*, como o texto de origem. Mas houve outras propostas, tais como: *A Floresta é Linda*, *A Natureza*, *Sons da Natureza*, *Medo do Pai do Mato*, *O Canto do Pai do Mato em Diferentes Tons*, *O Agito da Bicharada*, *A Floresta Encantada*, *Equilíbrio*, *Sons da Mata*, *Pai da Mata*, *Preservação*, *O Velho Líder e o Reino Encantado*.

É importante ressaltar a grande quantidade de textos que foram criados para as composições tendo como base o mesmo tema. Os textos apresentam diferentes formas de produção da escrita verbal, da narração à poesia. Muitos desses textos apresentam um clima poético admirável, com simplicidade ou rebuscamento, diretividade ou simbolismo, seriedade ou brincadeira, que são pérolas da comunicação expressiva verbal dos estudantes/professores.

As composições demonstraram um grande potencial de imaginação, de criação e de produção

sonora, além de serem produtos concretos da transformação de conjuntos de sons em discursos musicais carregados de expressão, intenção e organização.

O programa de Emusad só foi possível de ser realizado mediante o engajamento institucional e o envolvimento dos estudantes/professores. A instituição, por ter oferecido o espaço para a pesquisa com o entusiasmo de realizar um teste para futuras inserções curriculares, foi essencial com seu apoio ao programa de Emusad. Toda a estrutura física e apoio humano do Nead foram colocados à disposição nas cidades (pólos) que tinham estudantes/professores dos arredores, e a pesquisadora teve liberdade para colocar em ação a sua proposta, contando com a assistência de monitores, especialistas em música, de sua escolha. Os estudantes/professores, mesmo estando muito atarefados, se dispuseram a trabalhar colaborativamente com seus pares, o que sugere ter havido motivação para o fazer musical. Os trabalhos e estudos em grupo decididamente garantiram a interação e a proximidade ente as pessoas. O interesse aconteceu com dificuldade, porque os professores acharam difícil refletir sobre os conteúdos musicais do material do programa de Emusad, segundo seus próprios relatos, uma complexidade que veio associada à falta de tempo que tinham para estudar. Eles declararam, entre outras coisas, terem sido recompensados porque os ganhos com a participação no curso foram muitos, desde ganhos pessoais até ganhos nos processos de atuação no ensino. O trabalho influenciou-lhes em vários campos de suas atividades docentes, favorecendo a construção de concepções mais amplas de educação musical, relacionadas com uma mudança de visão sobre a mesma, relacionadas com o processo de ensino, com o desenvolvimento geral e musical da criança e com a necessária formação em música do educador.

Os estudantes/professores, acima de tudo, mostraram-se sensibilizados para o desenvolvimento da educação musical, levando-me a ter certeza que eles não desejam encurtamento do caminho didático ou desvalorizam conscientemente a educação musical. Eles são fruto de uma escola que tem negado essa educação aos cidadãos, em geral, e por isso agem com a mesma naturalidade, assegurando uma continuidade do mesmo processo. Eles desejam ter acesso ao conhecimento escolar na área para poderem garantir práticas de ensino mais bem encaminhadas e consistentes, faltando-lhes somente que o direito de ter a música em sua formação profissional seja garantido e continuado. Esses resultados fazem-me afirmar que com velhas tecnologias

podemos colocar em prática novas abordagens em educação musical.

Algumas conclusões

Já afirmei em outras oportunidades que tenho pistas de soluções para algumas problemáticas da educação musical, não respostas absolutas. Dentre as pistas em que tenho me apoiado mais firmemente encontra-se a pesquisa. Defendo a pesquisa em educação musical como peça-chave para a atuação competente do profissional, como elemento básico para o surgimento de novas abordagens. Ela, sem dúvida, coloca o educador numa posição de constante reflexão sobre sua própria prática, colaborando com a tomada de decisões sobre os conhecimentos que devem ser orientados em seu fazer cotidiano, ajuda-o a transformar seus procedimentos de ensino musical, coloca-o sintonizado com produções recentes da área, favorece uma atuação motivada e atraente e, sobretudo, promove uma busca constante de competência e de dignidade profissional.

As questões colocadas por Naveda (2005) estão ancoradas num porto essencial para a educação musical brasileira, as propostas pedagógicas. Estas dependem em grande proporção das condições em que são aprendidas e elaboradas, o que reforça a preocupação do autor com a aproximação das especialidades (através dos departamentos), com a criatividade pedagógica, com o uso diversificado e inteligente do computador, e eu acrescento com a pesquisa consistente e democratização da educação em todos os níveis. As propostas contidas no texto de Naveda para desenvolver um trabalho efetivo e abrangente da educação musical e suas sugestões no Fórum de Debate III para a associação, que envolvem, entre outros fatores, o mapeamento da produção científica da ABEM, são de extrema importância. Se tiver desdobramentos e análises suficientes, o mapeamento poderá se configurar como uma história da educação musical no país, parte significativa do conjunto de conhecimentos que marcam a condução da área e o desenvolvimento do pensamento musical brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2005.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organizadora: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Edunesp, 2001.
- GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 237-274.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA e GHEDIN. *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da Abem*, n. 8, p. 81-85, mar. 2003.
- NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco de. *Fórum de Debate III: texto-base (educação musical e novas abordagens)*. 2005. Mensagem recebida por cvcoelhosouza@uol.com.br em 20 set. 2005, 14h16min.
- PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, n. 9, p. 71-79, set. 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, 1983.
- _____. *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHERRY, L. Issues in distance learning. 1996. Disponível em: <<http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html>>. Acesso em: 6 jul. 1999.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*, n. 12, p. 11-19, mar. 2005.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.
- _____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul/ago 2000.

Recebido em 02/03/2006

Aprovado em 12/03/2006