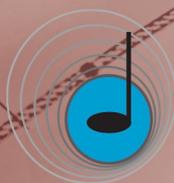


ISSN 1518-2630

revista da
abem

associação brasileira de educação musical



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

v.21 | n.30 | jan./jun.2013

revista da
abem

associação brasileira de educação musical



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

Associação Brasileira de Educação Musical | ABEM | 2011-2013

DIRETORIA

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR magali.kleber@gmail.com
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Souza, UFRGS, RS jusa.ez@terra.com.br

TESOURARIA

1º TESOUREIRA	Profa. Dra. Cristiane Almeida, UFPE, PE cmgabr@yahoo.com.br
2º TESOUREIRA	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR vaniamalagutti@hotmail.com

SECRETARIA

1º SECRETÁRIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB luisrsq@uol.com.br
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Narita, UNB, DF flavnarita@yahoo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Maria Cecília Torres, IPA, RS mariaceciliaartorres@yahoo.com.br
EDITORA	Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR cvcoelhosouza@gmail.com
MEMBROS	Prof. Dr. Carlos Elias Kater, UFSCar, SP carloskater@gmail.com Profa. Dra. Lília Neves Gonçalves, UFU, MG lilianeves@demac.ufu.br

DIRETORIA REGIONAL

NORTE	Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros, UFAM, AM rosemarastaub@hotmail.com
NORDESTE	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB vanildom@uol.com.br
CENTRO-OESTE	Profa. Ms. Flávia Maria Cruvinel, UFG, GO fmcruvinel@gmail.com
SUDESTE	Prof. Dr. José Nunes Fernandez, UNIRIO, RJ jonufer@globo.com
SUL	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS claubell@terra.com.br

CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS lucianadelben@uol.com.br
MEMBROS	Profa. Dra. Valéria Carvalho, UFRN, RN vcarvalhodeart@msn.com Profa. Dra. Ana Lúcia Louro, UFSM, RS analouro@brturbo.com.br Profa. Dra. Inês Rocha, Colégio Pedro II, RJ ines.rocha2006@hotmail.com
SUPLENTES	Profa. Ms. Juciane Araldi, UFPB, PB juciane.araldi@gmail.com Profa. Dra. Viviane Beineke, UDESC, SC vivibk@gmail.com Prof. Ms. Darcy Alcantara, UFES, ES darcyalcantaraneto@gmail.com

revista da
abem

Revista da Abem | v.21 | n.30 | Londrina | jan.jun 2013 | ISSN 1518-2630

Revista da Abem, v.21, n.30, jan.jun 2013

A REVISTA DA ABEM publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. No sistema *Webqualis* (CAPES), a Revista da ABEM está avaliada como qualis A2.

Revista da ABEM, v.21, n. 30, jan.jun 2013.
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000
Semestral
ISSN 1518-2630
1. Música: periódicos

Indexada em / Indexed in:

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal;

EDUBASE - Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil

GEODADOS - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

CLASE - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades (México, UNAM)

BMB - Bibliografia Musical Brasileira (Academia Brasileira de Música - ABM)

Versões on-line / On line versions:

<http://abemeducacaomusical.com.br/publicações>

Copidesque e revisão / *Copy desk and proofreading*: Trema Assessoria Editorial

Projeto gráfico / *Graphic design*: Visualitá

Impressão / *Printing*: Gráfica Calábria

E-mail: revistaabem@abemeducacaomusical.com.br

Aceita-se permuta

Tiragem: 500 exemplares – Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

sumário

7 *Editorial*

ARTIGOS

- | | | |
|---|------------|--|
| Ana Urrutia Rasines
Maravillas Díaz Gómez | 11 | Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes |
| Daniel Marcondes Gohn | 25 | A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais |
| Giann Mendes Ribeiro | 35 | Educação musical a distância online: desafios contemporâneos |
| Fernanda de Assis Oliveira-Torres | 49 | O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical online no ensino superior |
| Tais Dantas
Graça Maria Boal Palheiros | 63 | Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses |
| Patrícia Wazlawick
Viviane Elias Portela
Glauber Benetti Carvalho
Soraia Schutel | 77 | Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música |
| Luciana Pires de Sá Requião | 91 | Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 |
| Nair Pires
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben | 103 | Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011) |
| Ronaldo da Silva
Ricardo Goldemberg | 119 | A audição em músicos profissionais: um estudo de caso |

contents

7 *Editorial*

ARTICLES

- Ana Urrutia Rasines
Maravillas Díaz Gómez **11** Education and contemporary music: agreements and disagreements between composers and teachers
- Daniel Marcondes Gohn **25** The developing Internet: digital experiences and synchronous interactions in the teaching of musical instruments
- Giann Mendes Ribeiro **35** Musical distance education online: contemporary challenges
- Fernanda de Assis Oliveira-Torres **49** Distance music teaching: a study on online music pedagogy in higher education
- Tais Dantas
Graça Maria Boal Palheiros **63** Types of motivation for the degree in music education, of Brazilian and Portuguese students
- Patrícia Wazlawick
Viviane Elias Portela
Glauber Benetti Carvalho
Soraia Schutel **77** Aesthetic education and processes of teaching and learning in continuing education of teachers in musical
- Luciana Pires de Sá Requião **91** Music Education in schools in the southern state of Rio de Janeiro: analyzing possibilities of implementing Lei 11.769/2008
- Nair Pires
Ângela Imaculada Loureiro
de Freitas Dalben **103** Music in elementary schools: state of the art survey on publications of Abem Journal (1992-2011)
- Ronaldo da Silva
Ricardo Goldemberg **119** The audiation in professional musicians: a case study

O número 30 da *Revista da Abem* marca o ano de mudança para o periódico. Em 2013 o Conselho Editorial inaugura uma página para as publicações no novo *site* da Abem e, com isso, investe em uma nova fase para suas publicações, que será efetivada em 2014, com as tramitações, desde a chamada de trabalhos até a publicação de cada número, totalmente *online*. As revistas de 2013 serão, portanto, as últimas a serem publicadas em papel. As revistas *online* são um avanço na linha editorial da *Revista da Abem* e firmam mais um compromisso da associação com a sociedade em tempos de comunicação na cibercultura.

Em 2013 a *Revista da Abem* está inaugurando um novo formato configurado pelos temas dos artigos. Foi possível à comunidade de pesquisadores da área enviar textos nas duas chamadas de trabalhos que compunham a temática proposta, "Ciência, tecnologia e inovação em educação musical". Outros artigos, entretanto, que apresentam discussões sobre outros temas, foram aceitos e também estão sendo publicados. Dessa forma, temos neste número textos que envolvem diretamente a temática proposta, assim como outros que indiretamente estão discutindo situações pesquisadas de interesse da educação musical.

Iniciamos esta publicação com o artigo *Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes*, de Ana Urrutia Rasines e Maravillas Díaz Gómez. O texto nos mostra uma pesquisa realizada com professores e compositores de música contemporânea de concerto e aponta as questões relacionadas com a formação e hábitos de escuta dos professores em relação a esse tipo de música. São discutidas as consequências dos achados para as práticas de ensino de música da escola secundária da Comunidade Autónoma do País Basco e é colocada para a educação musical a responsabilidade de modificar o quadro encontrado junto aos professores.

No segundo artigo, *A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais*, Daniel Marcondes Gohn discute as facilidades e dificuldades que o uso da internet trouxe para a sociedade contemporânea. São destacadas as redes sociais e o compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo, assim como a utilização de videoconferências para as aulas de música, principalmente, as aulas de instrumentos musicais, que estão se tornando mais acessíveis ao público.

O texto seguinte, *Educação musical a distância online: desafios contemporâneos*, de Giann Mendes Ribeiro, favorece o aprofundamento do assunto tendo como perspectiva principal as possibilidades da utilização da internet para a educação a distância. A partir de uma revisão bibliográfica dos trabalhos mundiais realizados para essa modalidade da educação são apontadas as ferramentas mais utilizadas a distância, incluindo as iniciativas na área de educação musical. Com isso o autor demonstra o quanto pesquisadores observam desafios, vantagens e características para a educação musical a distância *online* e tenta diminuir o preconceito existente com a modalidade observando que a qualidade educacional independe da modalidade de ensino.

O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical online no ensino superior também foca a discussão na situação do ensino a distância através de um estudo de caso no ensino

superior brasileiro. Fernanda de Assis Oliveira-Torres explica neste artigo que a pedagogia musical *online* está relacionada aos motivos para a escolha do curso estudado, assim como aos preconceitos e meios de interação disponíveis na plataforma utilizada, Moodle, e à utilização e administração do tempo e do espaço pelos estudantes. A autora chama a atenção que o ensino musical a distância ainda precisa ser estudado de forma que se desenvolva para atender melhor as necessidades específicas de um curso superior de música.

No artigo *Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses*, Tais Dantas e Graça Boal Palheiros refletem sobre um fator muito importante para o conhecimento de formadores de professores e gestores, a motivação que sustenta estudantes de música num curso de licenciatura. Os resultados obtidos na pesquisa mostram que estudantes portugueses e brasileiros de cursos de educação musical possuem tipos de motivação condizentes com o que apontam outras pesquisas sobre o assunto, e que não há influência das diferenças culturais nos tipos de perfis motivacionais, os quais, segundo as autoras, são os tipos mais desejáveis de motivação para uma aprendizagem de qualidade.

Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música é o texto seguinte, de autoria de Patrícia Wazlawick, Viviane Elias Portela, Glauber Benetti Carvalho e Soraia Schutel. O artigo relata uma pesquisa-ação realizada num projeto de extensão em formato de curso de formação continuada em música, que atendeu 103 professores unidocentes e educadores musicais de nove municípios gaúchos. O texto coloca o leitor diretamente a pensar sobre a necessidade de uma educação estética, no sentido de se ter arte e atividades expressivas e criadoras como construtoras do processo de ensinar e de aprender.

Ainda dentro do contexto da educação escolar *Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008*, de Luciana Pires de Sá Requião, apresenta uma reflexão sobre a implementação da lei que torna o ensino de música obrigatório tendo como referência a pesquisa realizada sobre as ações desenvolvidas em quatro municípios da Costa Verde do Sul Fluminense para a educação musical. A autora chama atenção sobre o desafio enfrentado pelas secretarias de educação, que possuem autonomia para definirem como deve ser o ensino de música na localidade mas continuam sem orientações sobre o que é e como deve ser feita a educação musical, ainda bastante distante da realidade dos municípios estudados.

Dando continuidade à reflexão voltada para a educação básica, o artigo *Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011)*, de Nair Pires e Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, focaliza a discussão nas publicações sobre a música nas escolas de educação básica encontrada num período de dez anos de edições da revista. As autoras apontam o “estado da arte” da produção estudada e indicam os temas de pesquisa que necessitam ser mais explorados pelos pesquisadores brasileiros de forma que se tenha mais elementos para discutir as políticas públicas para a educação musical escolar e as práticas pedagógicas nas escolas de educação básica.

Finalizando a revista, o artigo *A audição em músicos profissionais: um estudo de caso*, de Ronaldo da Silva e Ricardo Goldemberg, reflete uma situação básica para a educação musical numa perspectiva da formação de músicos. A pesquisa relata um trabalho feito com seis músicos profissionais sobre os processos de estudo e aprendizagem. Constatou-se que a leitura cantada tem papel importante na construção dos processos de audição, que é uma competência que pode ser construída no cotidiano musical escolar, juntamente com a formação musical integral, em que se reflete sobre todos os pontos do discurso musical dando significado ao que se ouve, lê ou se expressa musicalmente.

A todos os autores agradecemos pela grande contribuição que possibilita aos educadores musicais brasileiros conhecer a produção da área e refletir sobre temas importantes para o seu desenvolvimento. Agradecemos, também, ao corpo de pareceristas *ad hoc* que avaliou os trabalhos, à Fundação Araucária pela aprovação financeira do projeto editorial 2013 e ao deputado Tercilio Turini, do estado do Paraná, que apoiou a Abem nos trâmites para a aquisição da Certidão de Utilidade Pública – documento imprescindível para a liberação da verba da referida fundação – sem a qual não seria possível a publicação desta revista.

Esperamos que os leitores aproveitem bastante o material que apresentamos e que, com isso, a sociedade cada vez mais tenha ações comprometidas com a inovação e com a qualificação das práticas educativas musicais.

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Maria Cecília de Araújo Torres

Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes

EDUCATION AND CONTEMPORARY MUSIC: AGREEMENTS AND DISAGREEMENTS BETWEEN COMPOSERS AND TEACHERS

ANA URRUTIA RASINES Universidad del País Vasco ▶ ana.urrutia@ehu.es

MARAVILLAS DÍAZ GÓMEZ Universidad del País Vasco ▶ maravillas.diaz@ehu.es

resumen

En esta investigación se parte del alejamiento existente entre la educación musical y la música culta de los siglos XX y XXI, a pesar de las numerosas posibilidades didácticas de ésta. Se analiza el posicionamiento del profesorado de música de secundaria ante los lenguajes musicales contemporáneos y su uso en la práctica docente y se recoge la opinión de los compositores. Tras contrastar las respuestas de ambos colectivos, se aprecia que los docentes señalan la falta de formación y de recursos como un obstáculo para la inclusión de la música contemporánea en la educación y los compositores nombran el desconocimiento y la falta de hábito de escucha del profesorado. La mayoría de los participantes da importancia al uso de la música contemporánea en el aula y, respectivamente, muestra interés y disposición para un encuentro a fin de conseguir un acercamiento entre la educación musical y la música de creación actual.

PALABRAS CLAVES: música contemporánea, compositores, docentes

abstract

This research takes as point of departure the widening gap between music education and Contemporary Music, in spite of the fact that the latter offers a wealth of didactic experiences. We have analysed the stance of secondary school music teachers with regard to Contemporary Music and its practical use in the classroom. We have also gathered the opinions of composers: Thus, having compared and contrasted the opinions of both groups, we can appreciate that the teachers feel that a lack of resources and teacher training have proved to be obstacles to the inclusion of contemporary music in education, and that composers, for their part, feel that a lack of knowledge and listening practice (on behalf of the teaching staff), has been detrimental. The majority of participants agree on the importance of Contemporary Music in the classroom, and, respectively, show both an interest and a willingness to an encounter. In this way, a rapprochement can be brought about between music education and current music creation

KEYWORDS: contemporary music, composers, teaching staff

introducción

Desde principios del siglo XX hasta nuestros días ha habido numerosos cambios políticos y económicos, se ha creado un nuevo contexto sociocultural y, a su vez, han surgido numerosas estéticas artísticas. En el ámbito de la música, la electrificación y la erosión del sistema tonal proporcionan nuevas posibilidades compositivas. Estilos tan diversos como el dodecafonismo, el serialismo, el aleratorialismo, la música concreta, la música electroacústica, la música espectral... se suceden o incluso coexisten y se desarrollan simultáneamente en diferentes direcciones. Constituyen la denominada "música contemporánea", caracterizada por la novedad de sus lenguajes, la diversidad de sus métodos, técnicas y planteamientos estéticos y por la inexistencia de una convención dominante y de aceptación general.

La música culta de esta época, también denominada música "de tradición erudita", "música de creación", "clásica", "académica" o "seria", se contrapone a la música popular, también llamada "música moderna", que abarca estilos tan diversos como el pop o el rock (Randel, 1997). Jorquera (2001, p. 11) define el término "música contemporánea" como "la música docta de compositores de nuestra época, ampliando la dimensión temporal hasta comprender el siglo XX y nuestros días".

En el proceso creativo, el sonido es el principal protagonista, "ningún sonido teme al silencio que lo extingue y no existe ningún silencio que no esté cargado de sonido" (Cage, 2012, p. 11). Se buscan nuevos objetos sonoros y se utilizan nuevos materiales y recursos. Se produce un nuevo tratamiento de los parámetros musicales, se utiliza la tecnología, surgen nuevas necesidades interpretativas y espaciales, cambian los sistemas de notación y los comportamientos receptivos del público.

Actualmente, los compositores vanguardistas continúan creando nuevas expresiones musicales. Sienten interés por lo folclórico y por la investigación del material y el trabajo directo con el sonido y se trata de músicos con una excelente preparación técnica a nivel instrumental y electrónico.

Sin embargo, la música contemporánea tiene una escasa presencia en las manifestaciones artísticas y culturales. La escasa difusión de estos lenguajes por los medios de comunicación e información y los aspectos sociales y de mercado, junto con su escasa presencia en los conciertos de la denominada música "cultura" o "clásica" hace que la música contemporánea tenga un impacto casi imperceptible en la sociedad (Larrañaga, 2012). Así mismo, diversas investigaciones han observado la desconexión existente entre los nuevos lenguajes musicales y la educación.

A juicio de Díaz (1998), esta desconexión constituye un problema didáctico que investigado puede aportar resultados útiles para la práctica educativa, porque el educador responsable debe interesarse por el fenómeno sonoro actual.

la música contemporánea en la educación

La música contemporánea irrumpió en la educación a mediados de la década de los 60 de la mano de grandes pedagogos musicales y compositores como G. Self, B. Dennis, M. Schafer, J. Paynter, P. Schaeffer, que señalaron la importancia de cambiar los contenidos y la metodología de la enseñanza musical. En sus numerosas publicaciones (Dennis, 1975; Paynter, 1972, 1999; Schaeffer, 1988; Schafer, 1965, 1975, 1994; Self, 1967) propusieron integrar los principios, materiales y técnicas de los nuevos lenguajes musicales en todos los niveles educativos para comprender la música y el sonido mismo y su evolución. Subrayaron la importancia del aprendizaje

vivencial, práctico y creativo. Miraron al aula como un espacio para la experimentación, la búsqueda y la creación musical.

Estos pedagogos toman como punto de partida las renovaciones de la música contemporánea y utilizan la apertura del mundo sonoro y el uso de nuevos instrumentos y materiales no convencionales para producir sonidos, realizan propuestas de creaciones colectivas y proponen la familiarización con las obras musicales contemporáneas. Pretenden favorecer la comprensión de su lenguaje a través de la exploración sonora, de la escucha y de la práctica instrumental y/o vocal (Díaz, 2010). En sus trabajos buscan la revalorización del sonido y el silencio, la nueva actitud de escucha, la ampliación del hábitat musical incorporando el entorno, el uso de la tecnología en la producción musical y la introducción de nuevos sistemas de signos para escribir música.

Paynter (1972) afirma que la música contemporánea es para todos. Defiende los principios musicales y educacionales que se hallan detrás de las nuevas experiencias y cree que la creación musical contribuye a la autorrealización del alumnado. Declara que la educación y el arte deben marchar juntos. Piensa que las artes son más que esparcimiento y adorno y cree que se debe comenzar con la labor de los artistas, poetas y compositores vivos. Recomienda empezar el trabajo con los sonidos mismos, descubriéndolos y "recolectándolos", probándolos, elaborándolos e imitándolos con la voz, con los instrumentos, experimentar con ellos variando sus características, desarrollar las ideas musicales, organizarlas, escucharlas y juzgarlas. Pone énfasis en que la notación no es música y en que el desconocimiento del lenguaje musical no debe ser un impedimento para la realización de las prácticas musicales. Destaca, a menudo, el carácter inclusivo del uso de la música contemporánea en la educación.

Posteriormente, numerosos pedagogos y compositores destacan que el uso de la música contemporánea en el aula posibilita el descubrimiento, la manipulación, la organización y la experimentación con el sonido (Delalande, 1995; Piazza, 1978; Reibel, 1984). Se trata de que cualquier estudiante, sin conocimientos previos, pueda hacer música.

Hoy en día, la tendencia general pone el acento en las metodologías activas: El pedagogo musical actual hace música con sus estudiantes. Se trata de educar mediante conductas propositivas que no jerarquicen los estilos y los usen más allá del consumo pasivo.

Las nuevas estéticas musicales ofrecen al docente distintas posibilidades didácticas que pueden utilizarse para desarrollar la percepción y la expresión del alumnado. Contribuyen al desarrollo de las competencias educativas, al uso de las nuevas tecnologías, a la creatividad y a la práctica musical en el aula. De esta manera, se logra un aprendizaje vivencial, con respeto y sin prejuicios, basado en la experiencia con el sonido, de una manera lúdica y gratificante. El uso de la música contemporánea en la educación favorece el contacto de los estudiantes con diversas experiencias y conlleva la exploración de materiales y objetos sonoros, potencia la expresión y la creatividad del alumnado y permite una mayor facilidad para la improvisación. Así mismo, fomenta el gusto ante la audición y las actividades musicales, sensibiliza frente al entorno sonoro y la valorización del silencio y desarrolla el hábito de escucha y el juicio crítico.

estado de la cuestión

Investigar sobre las prácticas docentes y diversas características del profesorado de música es objeto de interés pedagógico. Portela (2000) y Alemany (2002) analizaron las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la música en esta etapa educativa y pusieron de manifiesto el perfil heterogéneo de los docentes. Machado (2004) investigó las competencias y la formación del profesorado de música de la enseñanza general y De Almeida (2011) constató que la música que conocen y prefieren los docentes es la del período barroco y clásico y la música folclórica. Cabedo y Díaz (2013) realizaron una investigación a fin de conocer las posibilidades de la educación musical para desarrollar las relaciones interpersonales y sociales y concluyeron que la integración de músicas diversas facilita la adquisición de experiencias positivas y conlleva la realización de prácticas musicales más allá del aula.

Así mismo, desde la segunda mitad del siglo XX y con el cambio en la concepción de la pedagogía musical, la música contemporánea y su uso en la educación ha sido objeto de interés y estudio. Diversos educadores e investigadores han querido conocer su presencia en el currículo escolar, sus posibilidades didácticas, su aceptación y su comprensión por parte del profesorado y del alumnado, etc. con la realización de diferentes investigaciones en Inglaterra, Francia, Alemania, Brasil, Portugal y España en los diferentes niveles educativos.

Diferentes investigaciones han constatado el escaso uso de la música contemporánea en la educación:

Paynter (1982) se interesó por el lugar que le correspondía a la música en el currículo de la escuela secundaria en Inglaterra. Apuntó la necesidad de desarrollar un currículo fundamentalmente nuevo, que fuera accesible a todo el alumnado, que desarrollara su sensibilidad, expresividad y creatividad, no dependiente de un aprendizaje previo y basado en la práctica musical. Para ello defendía el uso de la música contemporánea en el aula. Como resultado de su investigación, realizada entre los años 1973 y 1978, se obtuvo una mejor capacitación del profesorado y el proyecto llegó a su fin cuando los docentes se ocuparon en diversos cursos y conferencias relacionadas con el tema.

Krier (1987) confirmó en su investigación el escaso uso de la música contemporánea en la educación musical en Francia y la escasez del repertorio y su difusión.

En España, Cureses (1998) afirmó que existe una deuda pendiente en la pedagogía musical con la didáctica de la música contemporánea. La investigadora apreció que los docentes manifestaban la inexistencia de una orientación específica pero concluyó que la música contemporánea y su didáctica suscitaba interés entre la totalidad del profesorado de secundaria, que se manifestaba dispuesto a abordar su práctica, sugerir procedimientos e incorporar elementos innovadores, de una manera muy positiva.

Mateos (2007) constató que la música contemporánea era la menos consumida por los futuros maestros de educación musical de Andalucía (España) y señaló su gran desconocimiento. A pesar de que el alumnado de Magisterio era consciente de esta carencia en su formación, no la consideraba importante para su futura labor como docente.

Boal, Ilari y Monteiro (2007) en Portugal y en Brasil vieron que la música contemporánea raramente era usada en las clases de música de las escuelas y las audiciones cotidianas de los estudiantes no incluían ese repertorio.

Pascual (2011) investigó cuál es el repertorio de la música del siglo XX utilizado en las audiciones que se realizan en las aulas de secundaria de Madrid (España). Afirmó que tanto en el contenido de los libros de texto como en la opinión del profesorado se concede una gran

importancia a la audición musical. Observó que la música culta del XX tiene menor presencia que otros estilos coetáneos y que la música clásica anterior al siglo XX.

Así mismo, diferentes investigaciones han mostrado el escaso conocimiento del profesorado de la música contemporánea y su didáctica.

En la investigación realizada por Oriol (2005), en la Comunidad de Madrid (España) durante el año 2000, sólo el 2,86% del profesorado preguntado manifestó utilizar el método de un pedagogo que basa sus propuestas en la música contemporánea, R. Murray Schafer.

Muñoz (2003) constató en su investigación el desconocimiento de los profesores de los nuevos lenguajes musicales, por el propio proceso educativo en el que se han formado y sugirió la necesidad de la presencia de la música contemporánea en la educación musical.

En nuestra investigación hemos utilizado el método cuantitativo. Según esta metodología hemos elaborado los instrumentos de medida y la forma de recoger y analizar los datos obtenidos. Utilizamos dos cuestionarios en un intento de alcanzar una muestra mayor, para favorecer el anonimato de los participantes y, también, para poder relacionar las variables y realizar comparaciones estadísticas en el análisis de los resultados. Son herramientas construidas ad hoc para esta investigación y que fueron validadas por expertos. Analizamos los datos obtenidos utilizando el programa estadístico SPSS en su versión 17.

Dirigimos un cuestionario al profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España). Elegimos la educación secundaria porque esta etapa educativa constituye el último tramo de la enseñanza obligatoria. Comprende los últimos cuatro cursos y se desarrolla, entre los doce y los dieciséis años de edad de los estudiantes. La asignatura de música se imparte una hora a la semana durante los cursos 1º a 3º. En el cuarto curso es una asignatura optativa con tres o cuatro horas a la semana.

La encuesta recoge información sobre el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea, es decir, su conocimiento y valoración de la misma y sobre su uso en la práctica docente y sus creencias sobre la inclusión de este tipo de música en el aula. Se busca analizar la relación entre estas características, con características sociodemográficas del profesorado (datos personales y perfil profesional) y con otras características de la docencia de la asignatura.

Obtuvimos 190 respuestas (lo que supone un 59,4% del total de la población y un error muestral del 4,5%, considerando un nivel de confianza del 95%).

El perfil profesional de los docentes participantes es heterogéneo. Existen diferentes combinaciones relativas a la titulación (Título superior de música, Licenciatura, Magisterio en la especialidad de educación musical) y en relación también a su nivel de estudios musicales: La mitad de la muestra posee el grado superior de música.

Posteriormente al análisis de los datos del cuestionario pasado a profesorado, elaboramos otro cuestionario y nos pusimos en contacto con compositores de música contemporánea de diferentes provincias españolas para conocer su opinión sobre los resultados obtenidos y sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación. Obtuvimos 65 respuestas de compositores, todas ellas, vía mail.

Creemos que los docentes son protagonistas importantes para que la música contemporánea se use en el aula y que los compositores pueden sentir interés por que sus creaciones estén

método: participantes y procedimiento

presentes en la educación. Pensamos que ambos colectivos ofrecen una información contrastada de nuestro objeto de investigación

Tras realizar el análisis de este segundo cuestionario y para obtener unas conclusiones válidas y desde una perspectiva amplia, aunamos y contrastamos las respuestas del profesorado y las de los compositores a fin de destacar la visión que tienen los distintos participantes sobre la realidad de la música contemporánea en la educación

encuentros y desencuentros entre compositores y docentes

Sexo de los participantes

Aunque el sexo no es una variable determinante, sí queda contemplada en nuestra investigación. En esta ocasión, no podemos dejar de subrayar la mayoría apreciable de mujeres en el *profesorado* de música de Secundaria (76%, 145) y, a la inversa, el gran porcentaje de hombres en el grupo de *compositores* de música contemporánea (75%, 49). Parece corroborar la idea mantenida por Green (2001) de que el perfil cerebral de la composición tiene una gran cantidad de connotaciones masculinas y, en consecuencia, existe un mayor número de hombres en la composición musical. Ocurre lo contrario en el ámbito de la enseñanza, un mundo mayoritariamente femenino, sobre todo, en ciertos niveles educativos.

Compositores preferidos

Preguntamos al *profesorado* qué compositores de música desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos. El compositor más citado es Cage (12,1%, 23). Existe un alto porcentaje formado entre las personas que no responden y las que declaran que no tienen preferidos, no conocen o que no les gustan: un 64,8% de la muestra, que equivale a 123 docentes. Preguntamos a los *compositores* por qué creen que puede ocurrir esto. Casi la mitad de la muestra de los participantes (47,7%, 31) piensa que la causa puede ser el desconocimiento del profesorado de la música contemporánea.

Un 20% (13) de los compositores señala el desinterés ante este tipo de música como posible causa y un 32,3% (21) señala otros motivos: Ocho personas afirman que las dos causas señaladas, el desconocimiento y el desinterés, son conjuntamente el motivo principal para este alejamiento del profesorado con la música contemporánea. Algunos compositores aluden a la dificultad de esta música, en lo que se refiere a la novedad de su lenguaje: "Por el esfuerzo que requiere la asimilación de nuevos lenguajes."

Otras respuestas hacen referencia a una educación deficiente sobre la música contemporánea: "Creo que falta preparación para abordar el lenguaje musical contemporáneo", "No se ha hecho una educación adecuada...Yo diría que se trata, sobre todo, de desconexión."

Mientras que gran parte del profesorado se abstiene de nombrar compositores preferidos de música contemporánea y algunos hacen referencia al gusto, los compositores aluden al conocimiento, a una educación musical deficiente e, incluso, al desinterés. Teniendo en cuenta la variedad y el eclecticismo existente en la música contemporánea, entendemos que los compositores piensan que el gusto no puede ser el factor determinante sino el desconocimiento de los nuevos lenguajes musicales. También destacan la formación deficiente en música contemporánea por parte de los docentes y, en este sentido, aluden a la desconexión entre la música contemporánea y la educación musical. En investigaciones anteriores ya se constató el desconocimiento del profesorado de los nuevos lenguajes musicales por el propio proceso

educativo en el que ha recibido su formación (Muñoz, 2003) y quedó señalada la necesidad de una orientación específica en torno a la didáctica de la música contemporánea (Cureses, 1998).

Dificultad de la música contemporánea

El *profesorado* nombra la atonalidad como principal motivo donde radica la dificultad de la música contemporánea (65,3%, 124) y, en segundo lugar, señala la inexistencia de la melodía (58,4%, 111). Esta respuesta se aprecia especialmente en los docentes que declaran tener un mayor conocimiento de la música clásica no contemporánea. Preguntamos a los *compositores* si están de acuerdo y observamos que el 80% (52) no está de acuerdo. La mitad piensa que la falta de hábito de escucha es la principal dificultad para la aceptación de la música contemporánea. También nombran la falta de conocimiento (17,3%, 9) y la escucha de una música nueva que no reconoce (9,6%,5).

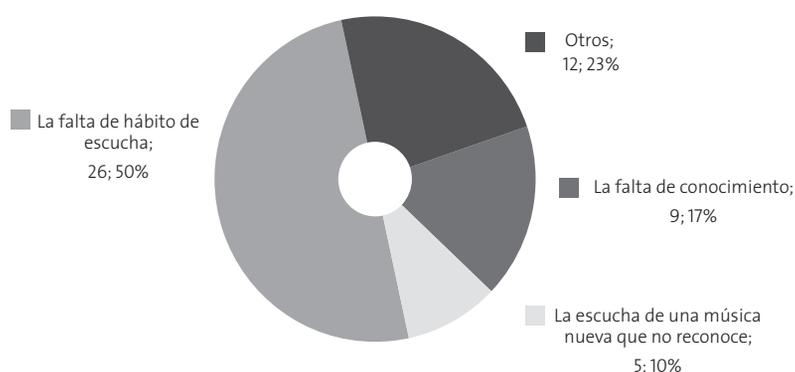


GRÁFICO 1
Compositores: Dificultad de la música contemporánea.

Entre los que aluden a otros motivos encontramos que vuelven a aparecer señalados el desinterés y la falta de formación sobre la música contemporánea: "La falta de interés y de comprensión de los nuevos recursos y técnicas no melódicas que se usan actualmente." También aparecen señaladas la escasa difusión de la música contemporánea y los prejuicios ante ella: "La malísima propaganda hacia la música contemporánea a través de los medios y la falta de sensibilidad hacia el arte en general y hacia la música."

Apreciamos la influencia de la formación musical del profesorado: La música clásica es el tipo de música que suele tener una mayor cabida en la formación de los centros de enseñanza especializada junto con la música tradicional y la música moderna. Son estéticas que, aunque distintas, emplean los parámetros musicales de la manera convencional y conocida (tonalidad, pulso, afinación temperada, etc.) y en las que la melodía guía el discurso sonoro. Por lo tanto, la atonalidad y la inexistencia de la melodía son características de la música contemporánea demasiado novedosas y extrañas para el docente que no está habituado a la escucha de estos lenguajes. El uso casi exclusivo de la música tonal en la educación y el empleo de un repertorio basado en el lenguaje tradicional desarrolla una percepción auditiva tonal (Muñoz, 2003). Sin embargo, los compositores, acostumbrados al uso de nuevos recursos y fuentes sonoras, a un

nuevo tratamiento de los parámetros musicales y a diversos planteamientos estéticos que les permiten crear con libertad y fuera del ámbito de la música tradicional no ven que la atonalidad o la inexistencia de la melodía puedan ser un impedimento para la aceptación de la música actual, sino la falta de hábito de escucha por parte del público, que está más acostumbrado a otros estilos y estéticas. Se observa la preponderancia de la música de consumo sobre la música de creación tanto en la difusión y comercialización como en la educación musical. Coincidimos con los datos obtenidos en la investigación de Boal, Ilari y Monteiro (2007), que ya apreciaron el escaso uso de la música contemporánea en la práctica docente.

Estilo musical de los siglos XX y XXI más utilizado

El estilo musical más utilizado en las clases de música de Secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI es la música moderna, elegida por casi todo el profesorado (94,7%, 180). En último lugar emplean la música contemporánea. Además, el profesorado declara tener un mayor conocimiento sobre la música clásica no contemporánea y, sucesivamente, sobre la música moderna, la música tradicional y folk y, en último lugar, sobre la música contemporánea.

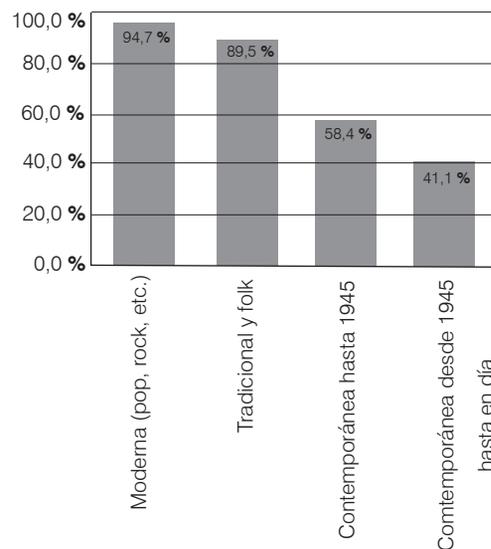


GRÁFICO 2
Estilo más utilizado en el aula para trabajar la música de los siglos XX y XXI.

Pedimos a los *compositores* que nos den su valoración sobre el hecho de que la música moderna sea el estilo musical más utilizado por el profesorado. El 76,9% (50) de los participantes cree que este hecho es desfavorable. El 12,3% (8) lo señala como algo favorable y el 10,8% (7) se muestra indiferente.

Preguntamos a los compositores cuáles pueden ser los motivos. La aceptación por parte del alumnado es el motivo más nombrado (31,7%, 13) y en segundo lugar señalan la divulgación de este estilo de música por los medios de comunicación (24,4%, 10). Se insiste en la facilidad de acceso a la música moderna.

Es probable que el profesorado utilice la música moderna porque es más conocida y está más aceptada. La música de consumo forma parte de una nueva industria y tiene una gran influencia en los mercados y a nivel social. Tiene un gran protagonismo en el ámbito de la educación informal tanto del profesorado como, más aún, del alumnado de la etapa de

secundaria puesto que es el tipo de música que forma parte de sus rutinas de audición (Ibarretxe, 2006). Por el contrario, la música de creación producida por los compositores contemporáneos no se comercializa ni se difunde de la misma manera y, por lo tanto, tampoco llega al público en el ámbito de la educación informal. Se observa la preponderancia de la música de consumo sobre la música de creación tanto en la difusión y comercialización como en la educación musical.

Música contemporánea utilizada

Un 58,4% (111) del *profesorado* utiliza la música de primera mitad del siglo XX y un 41,1% (78 docentes) usa la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día.

El desconocimiento de la música posterior a 1945 es el motivo más nombrado por los *compositores* (60%, 39) para explicar que la música contemporánea más utilizada en las clases sea la música de la primera mitad del siglo XX. Un 21,5% (14) de compositores señala también la falta de interés por conocer la música posterior a 1945. Queda señalado el carácter menos novedoso de la música anterior a 1945. También se nombra “la facilidad de acceso a grabaciones de música de la primera mitad del siglo XX” y “la falta de suficiente difusión de la música posterior a 1945.”

Es destacable que más de la mitad del *profesorado* afirma que utiliza la música contemporánea en el aula. Este dato llama nuestra atención y contrasta con la abstención tan amplia en la pregunta acerca de los compositores contemporáneos preferidos y en la pregunta que hace referencia a la utilización en el aula de las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX, cuestión a la que casi la totalidad de la muestra responde negativamente. Esto nos lleva a pensar que gran parte del *profesorado* que usa la música contemporánea en el aula lo hace ocasionalmente y, en consecuencia, no tiene compositores preferidos y, como desconoce las propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea, la utiliza en actividades de audición e historia de la música.

Importancia del uso de la música contemporánea en el aula

Al *profesorado* (78,9%, 150) le parece importante tratar la música contemporánea en el aula, sobre todo en las actividades de audición, historia de la música e interpretación instrumental. Por el contrario, 40 docentes (21,1%) no consideran que sea importante que esté presente la música contemporánea en las aulas de música de secundaria.

Casi todos los docentes (88,9%, 169) indican que no utilizan en el aula las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX. Sólo 4 personas comentan que emplean las propuestas del canadiense R. M. Schafer.

Casi la totalidad de los *compositores* (93,8%,61) afirma que es importante tratar la música contemporánea en el aula. Dos compositores no lo consideran importante y otros dos no responden. Los compositores eligen en primer lugar las actividades de audición, seguida de la improvisación, la historia de la música y el movimiento y la danza.

Tanto la mayoría del *profesorado* participante como la mayoría de los compositores conceden importancia al uso de la música contemporánea en el aula.

Los docentes consideran las actividades de audición, historia de la música e interpretación instrumental como las más idóneas para utilizar la música contemporánea en el aula. Sin embargo, los compositores eligen las actividades referidas a la audición, la improvisación, la historia de la música y el movimiento y la danza. En este caso, no aluden a la actividad del

alumnado sólo como intérprete sino también como creador. Nos parece que es un reflejo, en primer lugar, de la importancia que los compositores dan a la creación, puesto que la principal relación que un compositor tiene con el arte musical es el de ser el creador. En segundo lugar, creemos que indica la poca presencia que han tenido las actividades creativas en la formación musical del profesorado, que está mucho más habituado a relacionarse con la música como oyente o como intérprete y le cuesta mucho más adoptar el rol de creador y compartirlo con el alumnado. Se interesa porque los estudiantes tengan una experiencia musical práctica pero no dedica tanto tiempo a que tengan una experiencia musical creativa. Volvemos a apreciar la influencia de la formación musical del profesorado, basada en la enseñanza del solfeo, de las técnicas instrumentales, en el estudio de un repertorio clásico y de la historia de la música y donde las actividades de creación no han sido casi tratadas o desarrolladas, ni con el lenguaje tradicional de la música y ni, menos aún, con el lenguaje actual de la música contemporánea.

Dificultades para el uso de la música contemporánea en el aula

El *profesorado* nombra algunas dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula.

Dificultades	N	%
No tengo formación en la música contemporánea	131	68,9%
No conozco las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX	120	63,2%
La falta de recursos	116	61,1%
El escaso interés del alumnado	106	55,8%
No tengo tiempo para tratar la música contemporánea	99	52,1%
La metodología empleada	83	43,7%
El ambiente de trabajo en la clase	79	41,6%
No me gusta	51	26,8%
El poco interés del contenido.	31	16,3%

TABLA 1

Profesorado: Dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula.

La falta de formación (68,9%, 131) en la música contemporánea y en las propuestas pedagógicas basadas en ella (63,2%, 120) son las dos dificultades más señaladas. Le sigue la falta de recursos (61,1%, 116), opción elegida por el profesorado que sí tiene formación en la música contemporánea.

En opinión de los *compositores*, la falta de formación del profesorado en la música contemporánea es el principal obstáculo para utilizarla en el aula. Destacan, también, el desconocimiento sobre las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX. Algunas respuestas señalan posibles soluciones: "Deberían invitar a los propios compositores para explicar nuestra músicas", "Lo principal es encontrar opciones interesantes y viables de entre las muchas que se presentan bajo el título 'música contemporánea'", "Las propuestas de Schafer... el trabajo con las TIC, etc. son opciones válidas y exploradas."

Los compositores señalan las propuestas de los pedagogos contemporáneos divulgadas en sus publicaciones y hacen referencia al uso de las nuevas tecnologías para buscar información, conocer y escuchar las obras contemporáneas o para realizar actividades de composición con

los nuevos lenguajes musicales. Debemos recordar las aportaciones de Delalande (2008) y de Burnard y Finney (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen un nuevo recurso para la creación y la difusión musical y posibilitan la conexión del profesorado y el alumnado con un mundo musical más amplio y diverso (Giráldez, 2010).

La falta de formación en la música contemporánea y en las propuestas metodológicas basadas en ella son las principales dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula, nombradas tanto por el profesorado como por los compositores. Vuelve a aparecer el desconocimiento de la música contemporánea como causa importante para que no esté presente ni se use en el aula. En consecuencia, el material didáctico y la formación son las principales demandas del profesorado. Estas dos necesidades ya eran puestas de relieve en la investigación de Cureses (1998). Además, la mayoría cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación con la realización de conciertos didácticos, lo que suponemos que sería una mejora en su formación y, en segundo lugar, con la elaboración de materiales didácticos, que constituirían los recursos solicitados. Sin embargo, los compositores señalan la falta de gusto de los docentes, responsabilizando en este caso a aquellos que no usan la música contemporánea en el aula porque no les gusta.

Aportaciones de la música contemporánea en la educación

Tanto el *profesorado* como los *compositores* coinciden al nombrar las aportaciones de la música contemporánea que, en orden decreciente, son las siguientes: el hecho de que favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes, el desarrollo del hábito de escucha y el juicio crítico, la capacidad de potenciar la expresión y la creatividad del alumnado y, por último, el fomentar el gusto ante las actividades musicales.

El eclecticismo y la novedad de la música contemporánea, que destaca como principal característica de estos lenguajes, queda señalado por ambos colectivos como su mayor valía.

Contribución de los compositores

La mayoría del *profesorado* (83,2%, 158) cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación, con la realización de conciertos didácticos (81,1%, 154) o con la elaboración de materiales didácticos (76,3%, 145). También algunos docentes (8,4%, 16) nombran la posibilidad de que los compositores realicen cursos de formación para el profesorado, talleres, visitas a los centros y un trabajo conjunto con ellos.

Una amplia mayoría de *compositores* (81,2%, 53) cree que ellos mismos deben favorecer su presencia y su uso en el aula. Seis personas responden negativamente y otras seis, no contestan a esta pregunta.

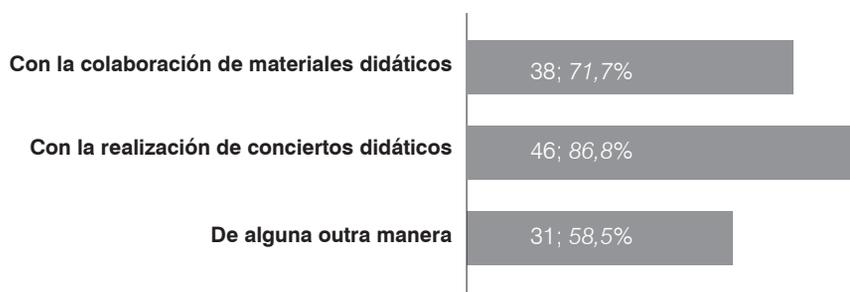


GRÁFICO 3

Compositores: Formas de colaboración.

De los 53 entrevistados que responden afirmativamente, el 86,8% (46) cree que deben favorecer la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula con la realización de conciertos didácticos. El 71,7% (38) señalan la elaboración de materiales didácticos.

Y el 58,5% (31) nombra otras formas para que el compositor colabore con la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula.

Algunas respuestas hacen referencia al acercamiento del compositor y su intervención en el aula. Nombran "la presencia del compositor en el aula como invitado", "Para transmitir imagen de normalidad y cercanía."

También nombran la posibilidad de realizar charlas, debates, conferencias y presentaciones.

Los seis entrevistados que no creen que es deber del compositor favorecer la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula piensan que el compositor debe dedicarse a la creación de su música: "El deber estricto del compositor es la creación musical." En su opinión, el profesorado debe ser el artífice de que la música contemporánea esté presente en el aula: "Ese trabajo debería ser desarrollado por pedagogos, no por compositores sin formación en pedagogía." Es competencia de los docentes, que deben "imaginar los medios a utilizar y explicar las obras."

Encuentro con compositores de música contemporánea

Ningún *docente* ha invitado a algún compositor de música contemporánea a su centro. La mayoría (76,8%, 146) declara que le gustaría realizar algún encuentro. Sin embargo, 44 docentes (23,2%) no muestran interés por esta idea.

Preguntamos a los *compositores* si lo consideran conveniente. La gran mayoría (86,2%, 56) contesta afirmativamente.

Se destaca la importancia del acercamiento entre los compositores y los docentes y el alumnado: "Contribuye a un acercamiento a la música de hoy y como consecuencia a una actitud más favorable hacia su escucha y su aceptación", "Porque probablemente serviría para un mayor acercamiento a los oyentes de la tan injustamente desconocida música de nuestro tiempo."

Se nombra el conocimiento, la comprensión y la comunicación: "un mayor conocimiento de la música de nuestros días es parte primordial para su valoración y capacidad de transmisión al alumnado", "El proceso creativo no puede ser ajeno al de la escucha...permite no sólo explicar el proceso creativo de la obra, sino abrir al alumnado hacia nuevas vías de exploración y comprensión musicales."

Un compositor afirma que "la colaboración entre artistas y docentes suele ser productiva". Y otro nos recuerda que "conocerse es el primer paso para quererse."

Para finalizar, preguntamos a los compositores si estarían dispuestos a participar en algún encuentro con el profesorado y el alumnado. Un gran porcentaje (88%, 57) contesta afirmativamente.

La mayoría de ambos colectivos cree que es conveniente un encuentro entre el compositor y el profesorado y el alumnado de los centros educativos. Se destaca la importancia del acercamiento entre los compositores y los docentes y los estudiantes para acercar y dar a conocer la música contemporánea en la educación.

Conclusiones

La presencia mayoritaria de la música de consumo, ampliamente difundida por los medios de información y de comunicación junto con el desarrollo de una percepción auditiva tonal y el predominio de la música clásica histórica no favorece la aceptación de la música contemporánea. La gran libertad de estas estéticas en el uso de los parámetros musicales exige un cierto esfuerzo de escucha porque contiene novedades. Es menos difundida en los medios, queda relegada a festivales específicos y, en consecuencia, es más desconocida.

En este sentido, no sorprende que la música popular sea la más utilizada en el aula por el profesorado para trabajar la música de los siglos XX y XXI y que los compositores juzguen este hecho como desfavorable: Es un tipo de música que forma parte de las rutinas de audición y, por lo tanto, es aceptada por el alumnado. Sin embargo, la música contemporánea, que se escapa de la convención, no está tan presente en la educación. Además, los docentes se atreven a usar más la música de la primera mitad del siglo XX que la música posterior a 1945, probablemente, porque ésta es menos conocida. Sin embargo, el carácter ecléctico y novedoso de la música contemporánea aporta diferentes posibilidades educativas y supone una actitud abierta, atenta y sin prejuicios que favorece la percepción y la expresión del alumnado. Se emplea una metodología activa donde el alumnado participa como creador, intérprete u oyente y logra un aprendizaje significativo e inclusivo que propicia la integración del grupo y la satisfacción personal del estudiante y le prepara para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales de las nuevas estéticas.

En nuestra investigación partíamos de la desconexión entre la música contemporánea y la educación musical. El desconocimiento ha sido un factor nombrado habitualmente, tanto por el profesorado como por los compositores de música contemporánea. Nos parece importante la función de la educación musical para paliar este desconocimiento, con la formación inicial y permanente del profesorado. Los docentes señalan la falta de formación y la falta de recursos y los compositores nombran la falta de hábito de escucha pero ambos colectivos dan importancia al uso de la música contemporánea en el aula y, respectivamente, muestran interés y disposición para un encuentro. La realización de proyectos conjuntos de los compositores y el profesorado favorecería la formación en las nuevas estéticas de la música de los siglos XX y XXI, su presencia y su uso en el aula. De esta manera, se conseguiría un acercamiento entre la educación musical y la música de creación actual.

referências

- ALEMANY, A. E. Recursos pedagógicos para la formación continua del profesorado de música en la ESO. *Música y educación*, n. 51, p. 43-53, 2002.
- ALMEIDA, M de. A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical". *Revista da Abem*, n. 26, p. 60-69, 2011.
- BOAL, G.; ILARI, B.; MONTEIRO, F. Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, n. 39, p. 175-183, 2007.
- BURNARD, P.; FINNEY, J. (Ed.). Music education with digital technology. London: Continuum, 2008.
- CABEDO, A.; DÍAZ, M. Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, p. 1-12, 2013.
- CAGE, J. *El libro de las setas*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, 2012.
- CURESES, M. La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula abierta*, n. 71, p. 211-232, 1998.
- DELANDE, F. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

_____. Un millón de compositores. In: GIRÁLDEZ, A. (Coord.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008. p. 7-17.

DENNIS, B. *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi, 1975. p. 7-17.

DÍAZ, M. Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de psicodidáctica*, n. 5, p. 83-94, 1998.

_____. Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en educación secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores? In: GIRÁLDEZ, A. (Coord.). *Música: complementos de formación disciplinar*, 3. Barcelona: Graó, 2010. p. 133-155.

GIRÁLDEZ, A. La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista iberoamericana de educación*, n. 52, p. 109-125, 2010.

GREEN, L. *Música, género y educación*. Madrid: Morata, 2001.

IBARRETXE, G. Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, n. 38, p. 73-87, 2006.

JORQUERA, M. C. Música contemporánea y educación musical. *Música d'Ara*, n. 4, p. 11-18, 2001.

KRIER, Y. *La musique contemporaine a vocation pédagogique*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Estrasburgo, 1987.

LARRAÑAGA, P. J. Un arte todas las artes. Sobre la muerte de la música contemporánea. *Musiker*, n. 1, p. 33-44, 2012.

MACHADO, D. A. visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, n. 11, p. 37-45, 2004.

MATEOS, D. *La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical*. Tesis (Doctorado)–Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, 2007.

MUÑOZ, E. *El desarrollo de la comprensión musical del niño de E. primaria: las estéticas del siglo XX*. Tesis (Doctorado)–Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2003.

ORIOI, N. La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n. 16, 2005. Disponible en: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>>. Acceso: 7 mar. 2009.

PASCUAL, M. P. *Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica*. Tesis (Doctorado)–Facultad de Educación, Universidad de Educación a Distancia, Madrid, 2011.

PAYNTER, J. *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi, 1972.

_____. *Music in the secondary school curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. *Sonido y estructura*. Madrid: Akal, 1999.

PIAZZA, G. Musique contemporaine et pédagogie musicale. *Musique en jeu*, n. 33, p. 31-39, 1978.

PORTELA, C. El análisis de tareas en las clases de educación musical: un caso práctico. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n. 5, 2000. Disponible en: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/portela00.pdf>>. Acceso: 30 set. 2010.

RANDEL, D. *Diccionario Harvard de la música*. Madrid: Alianza, 1997.

REIBEL, G. *Jeux musicaux: essai sur l'invention musicale: volume 1: jeux vocaux*. Paris: Salabert, 1984.

SCHAFER, R. M. *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi., 1965.

_____. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1975.

_____. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas, 1994.

SCHAEFFER, P. *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza, 1988.

SELF, G. *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

Recebido em
15/11/2012

Aprovado em
05/02/2013

A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais

THE DEVELOPING INTERNET: DIGITAL EXPERIENCES AND SYNCHRONOUS INTERACTIONS IN THE TEACHING OF MUSICAL INSTRUMENTS

DANIEL MARCONDES GOHN Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ▶ dgohn@uol.com.br

resumo

Este artigo discute conseqüências e possibilidades de desenvolvimentos recentes da internet para a educação musical. A ampliação das conexões de banda larga, aumentando a qualidade da transmissão de dados digitais, facilitou dois fenômenos observados no texto: o acesso imediato a arquivos de áudio e vídeo, por meio de redes sociais e sistemas de compartilhamento *online*; e o uso de videoconferências em aulas de música, particularmente para o ensino de instrumentos musicais. Ambos podem contribuir em processos de ensino e aprendizagem da música, como ferramentas didáticas ou formas de interação entre educadores e seus alunos. Nesse contexto, acompanhar as vivências digitais das gerações mais jovens e aproveitar recursos da internet como Skype, Facebook e YouTube torna-se um desafio constante, assim como um caminho para novas práticas educacionais na área da música.

PALAVRAS CHAVES: educação musical a distância, internet, videoconferência

abstract

This article discusses consequences and possibilities of the recent Internet developments for music education. The widening of the broadband connections, increasing the quality of transmission of digital data, has facilitated two phenomena that are observed in the text: the immediate access to audio and video files, through social media and online sharing systems; and the use of videoconferencing in music classes, particularly for the teaching of musical instruments. Both can contribute for processes of music teaching and learning, as teaching tools or ways for educators and their students to interact. Within this context, to follow the digital experiences of the younger generations and to use Internet resources as Skype, Facebook and YouTube turns into a constant challenge, as well as a path for new educational practices in the music field.

KEYWORDS: distance music education, Internet, videoconferencing

educação musical na vida digital

Neste início do século XXI, com o contínuo crescimento das redes eletrônicas e a expansão dos sistemas de conexão de banda larga (Telebrasil, 2012), surge a ideia de que “tudo se aprende na internet”. Ferramentas de busca como o Google são utilizadas diariamente por milhões de indivíduos, no mundo inteiro, como meio para encontrar informações e possivelmente construir conhecimentos. Para interessados em música, a internet abre acesso a enormes repositórios de dados, incluindo *websites* de artistas, conteúdos de áudio e vídeo, sistemas de compartilhamento de arquivos, *blogs* e *podcasts*. Nesse universo digital, entramos em contato com textos, sons e imagens diretamente ligados aos nossos interesses musicais específicos. Mas estamos aprendendo algo com tudo isso?

É certo que o desenvolvimento tecnológico promoveu uma grande circulação de material musical em todo o mundo, fato que foi amplamente investigado e atestado por diversos pesquisadores, a exemplo de Coleman (2003), Katz (2004) e Kusek e Leonhard (2005). Uma vez que essa circulação começou a ocorrer nas redes eletrônicas, as experiências de audição musical dos internautas puderam ser ampliadas por diversos meios, usando sistemas de compartilhamento de dados como o Napster e o Kazzaa¹ e aproveitando interações em comunidades virtuais (Gohn, 2008). Na atualidade, serviços como o 4Shared (<http://www.4shared.com>) servem como centros frequentes para trocas musicais (Cassavoy, 2011), assim como a indicação de vídeos postados no YouTube (<http://www.youtube.com>) em redes sociais como o Facebook (<http://www.facebook.com>). Como afirma Costa (2011, p. 54), “as redes sociais organizam de forma transversal a comunicação entre usuários, e consegue fazer os conteúdos circularem”. No entanto, se podemos facilmente acessar milhares de músicas e transportá-las em pequenos aparelhos,² quais são as vantagens e desvantagens dessas enormes quantidades de material sonoro para os desenvolvimentos futuros da educação musical?

Tal questão é de interesse direto a todos os envolvidos com processos de ensino e aprendizagem da música. As vantagens das facilidades digitais são imediatamente percebíveis: quando desejamos ouvir uma determinada música, é provável que a encontremos na internet, seja em gravações de áudio (baixando-a em serviços gratuitos como o já citado 4Shared ou comprando-a em lojas virtuais como iTunes Store) ou em vídeos (exibindo *performances* registradas “ao vivo” ou videoclipes produzidos com a gravação de áudio). Por outro lado, a simplificação do acesso aos conteúdos musicais pode reduzir a atenção direcionada ao que se escuta. Cercados por tanta informação, focar uma única obra artística torna-se um desafio, e na medida em que a internet se expandiu e as conexões de banda larga possibilitaram transferências ultrarrápidas de imagem e som, o problema se agrava. É público e notório que muitos indivíduos, nos dias de hoje, mantêm arquivos com milhares de músicas em seus computadores, mas não conhecem profundamente nem mesmo uma pequena parcela de suas enormes coleções. Se não escutam as peças atentamente, muitas vezes também não sabem dizer o nome das obras ou quem são os compositores e instrumentistas. Portanto, fica evidenciado que a acessibilidade

1. Sistemas de compartilhamento de dados possibilitam a troca de arquivos gratuita entre usuários conectados à internet. O primeiro foi o Napster, em 1999, e outros similares surgiram nos anos seguintes, como o Kazzaa. Desde então ações judiciais têm ocorrido em todo o mundo, tendo como foco os direitos autorais de obras que são disponibilizadas por esses sistemas (Coleman, 2003).

2. Um modelo do iPod, conhecido aparelho portátil da marca Apple, pesa apenas 140 gramas e comporta 160 gigabytes de informação, o que é suficiente para inserir aproximadamente 40.000 músicas. Tal cálculo tem base em uma média de 4 minutos de duração para cada música, mas pode variar de acordo com o formato e a qualidade dos arquivos de áudio.

pode diminuir a “entrega emocional” que antes era associada à apreciação musical (Bergh; Denora, 2009). Nessa situação, em que “possuir” músicas equivale a ter uma biblioteca repleta de livros que nunca serão lidos, pode-se afirmar que as facilidades tecnológicas não estão a serviço da educação musical.

Há pesquisadores da vida digital que reconhecem vários aspectos negativos nessas facilidades tecnológicas. Keen (2007), por exemplo, afirma que a circulação de informações em *blogs* e serviços como YouTube está destruindo a cultura e os valores do mundo moderno. Segundo esse autor, na internet há um culto ao amadorismo, no qual o excesso de opções acaba por confundir o internauta em relação a quase tudo, incluindo política, comércio e arte. Obras artísticas de grande valor perdem-se em meio à enormidade do universo digital, sem nenhuma filtragem. Muito tempo é dedicado a conteúdos inúteis, “desde comentários políticos desinformados, vídeos caseiros, música embarçosamente amadorística, até poemas, estudos, ensaios e novelas ilegíveis” (Keen, 2007, p. 5). Não se pode deixar de admitir que, sem filtros para selecionar o que é realmente importante, há um grande risco de perder o foco de interesse real. Passar horas e horas nas redes eletrônicas é bastante convidativo: sequências aparentemente infinitas de *links*, as atualizações constantes nas redes sociais, os vídeos e músicas a que temos acesso. Por isso, é comum desviar nossa atenção de um objeto de pesquisa para assuntos paralelos que se revelam nos hipertextos das páginas *web*.

Que não se pense que o vasto acervo da internet não é útil para professores e aprendizes de música. Certamente não é esse o caso. O YouTube, por exemplo, tornou-se “uma verdadeira enciclopédia universal audiovisual produzida pela inteligência coletiva dos internautas” (Costa, 2011), uma poderosa ferramenta educacional, para a qual diversas estratégias de ensino e aprendizagem são possíveis (Rudolph; Frankel, 2009). Mas, ainda que aconteça uma exposição a tantos conteúdos imagéticos e sonoros, muitas vezes não há o que se pode considerar desenvolvimento musical, nem mesmo uma diversificação no repertório de escuta de determinados internautas. Isso é parcialmente justificado por Daniel Levitin (2007) pela diferença entre os indivíduos, que apresentam maior ou menor resistência em sair de suas “zonas de conforto”. Segundo esse autor, “alguns de nós somos mais abertos a experimentações do que outros, em todos os aspectos de nossas vidas, incluindo música; e em diversos períodos de nossa vida podemos buscar ou evitar experimentações” (Levitin, 2007, p. 245, tradução minha).

Levitin, estudioso das relações entre música e cérebro humano, aponta que a sofisticação dos gostos musicais está relacionada à simplicidade ou complexidade do que se escuta, que por sua vez estão ligadas à familiaridade que já existe com as sonoridades em questão (instrumentação e timbres, organização melódica e harmônica, forma e estrutura, etc.). Nesse contexto, o acesso descontrolado a milhões de composições, sem nenhum tipo de direcionamento, pode resultar apenas em mais do mesmo, sem proporcionar estímulos para uma ampliação gradual dos gostos pessoais. O mesmo autor sugere que, tendo em vista o crescimento dos serviços de música via internet,³ nas tecnologias do futuro deveria existir um controle para que aparelhos tocassem músicas mais ou menos diferentes das que já conhecemos, dependendo do interesse no momento, um botão que ele designou como “aventurômetro”.

3. Um exemplo a destacar é o Spotify (<http://www.spotify.com>), com mais de 10 milhões de usuários na Europa e nos Estados Unidos, que oferece um catálogo de 15 milhões de músicas.

Ainda que tal controle não exista nos dias de hoje, é claro que a internet criou novos meios para balancear novas experiências com o reforço repetido de outras. Estamos constantemente nos adaptando às novas possibilidades, aprendendo novos modos de escuta. Como diz Iazzetta (2009, p. 41), “os meios de gravação, ao colocarem músicas de épocas diferentes para serem reproduzidas de um mesmo modo e dentro de um mesmo ambiente, forçaram o estabelecimento de uma nova compreensão do repertório musical”. Em outras palavras, o acesso facilitado a obras oriundas de diversos contextos e períodos históricos criou situações nas quais a valorização da música muda. Em um único dia, uma mesma composição pode ser ouvida na sala de concerto, no supermercado e no iPod, com variações na atenção dispensada à escuta.

Desde a invenção do fonógrafo e os aparelhos que o seguiram, a escuta tem tido uma relação simbiótica com tais inovações, e a importância relativa da própria música nessa relação tem sido e continua a ser uma questão de mudanças rápidas e ocasionais. (Bergh; Denora, 2009, p. 114, tradução minha).

De acordo com o pensamento de Adorno (2002), com a cultura de massa, tendemos a uma regressão da audição. Com a elevação da massificação a números gigantescos, potencializada com a internet, cabe a educadores musicais acompanhar se ocorre uma diminuição da capacidade de escuta musical de seus alunos, tal qual mencionada por esse autor. A juventude está imersa em tecnologias, que servem como mediações para suas vivências musicais: em redes sociais como Facebook e Twitter, compartilham vídeos do YouTube, assim como imagens e notícias de seus artistas preferidos. Se houver uma participação dos professores junto a seus alunos nesse mundo virtual, pode ocorrer um melhor aproveitamento desse cenário. Por um lado, poderão conhecer mais seus pupilos, compreendendo seus gostos e formas de apreciar música; por outro, poderão indicar músicas e promover escutas atentas, apresentando repertórios significativos para os alunos. Ou seja, poderão ajustar o “aventurômetro” de suas experiências musicais na internet.

Essa participação pode existir como uma extensão de salas de aula, onde professores e alunos se encontram presencialmente, ou como complemento para cursos *online*. A natureza da modalidade à distância, usando ambientes virtuais como principal meio de interação, estimula uma integração entre o que se aprende com conteúdos do curso e o que está disponível na vastidão da internet. Ademais, além da expansão do acervo de músicas e vídeos disponíveis, o desenvolvimento das redes eletrônicas ampliou possibilidades em outra área relevante para cursos a distância: as comunicações síncronas⁴ para ensino de instrumentos musicais.

ensino por video- conferência

Na primeira década do século XXI, a história da educação a distância foi revitalizada com o uso da internet. Cursos de diversos assuntos foram organizados e oferecidos *online*, em âmbitos formais e não formais, incluindo a área musical. Em 1996, um curso de tecnologia musical, organizado por David B. Williams na Illinois State University, marca na literatura científica uma das primeiras experiências nesse campo (Rees, 2002). Para o ensino de instrumentos musicais, a imagem – tanto estática como em movimento – foi prontamente utilizada para lidar com conhecimentos procedimentais, juntamente com textos e gravações sonoras. Independentemente

4. Segundo a definição de Litto (2010, p. 38), a comunicação síncrona é aquela “que ocorre em tempo real, como um telefonema ou uma videoconferência”.

do formato do curso, que poderia contar com diferentes modelos de interação entre professor e alunos, o uso de vídeos sempre foi fundamental para a demonstração de exercícios e práticas com os instrumentos.

Em muitos casos, os conteúdos são apresentados de forma assíncrona, com vídeos pré-gravados e organizados em seqüências de complexidade gradual. Um exemplo é o *website* de Justin Sandercoe (<http://www.justinguitar.com>), com mais de 500 vídeos⁵ para o ensino de violão e guitarra. Nesse *site*, as aulas podem ser assistidas gratuitamente, repetidas vezes, mas não há interação entre professor e aluno, em tempo real⁶. Justin vende seus livros e CDs para ter retorno financeiro pelo oferecimento do material, além de pedir doações aos usuários. O serviço teve início em 2003, como meio de divulgação das aulas presenciais do professor, e foi expandido ao longo dos anos seguintes.

Assim como no exemplo citado, diversos outros *websites* oferecem o ensino de instrumentos musicais na internet (cobrando mensalidades/anuidades ou não), usando o termo “curso”, mas sem nenhuma forma de *feedback* para os aprendizes. É o que se constata nos *sites* JamPlay (<http://www.jamplay.com>), TrueFire (<http://www.truefire.com>) e WorkshopLive (<http://www.workshoplive.com>). Ainda que a preparação dos vídeos e textos seja cuidadosa, não há garantias de que o aluno esteja livre de erros, muitos dos quais podem resultar em tensões musculares e lesões graves. Trocas de *e-mails* não são suficientes para um acompanhamento verdadeiro do desenvolvimento de cada caso.

Pensar que na web é possível encontrar pessoas dispostas a auxiliar os aprendizes no seu processo de aprendizagem é assumir uma visão romântica de como as pessoas e as comunidades atuam. O que encontramos na rede são pessoas disponibilizando informação por meio da publicação de artigos nos portais pessoais, a criação de blogs discutindo os mais diversos assuntos, ou seja, uma vasta distribuição de informação. A questão é como encontrar pessoas na web dispostas a interagir com aprendizes, mediando o processo individual de construção de conhecimento. (Valente, 2011, p. 102).

A interação entre professor e alunos assegura a contínua construção de conhecimento, dosando as etapas no estudo dos instrumentos musicais para que tenham a duração apropriada, para que a assimilação de conteúdos aconteça de maneira segura e efetiva. Essa mediação do processo individual, em processos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, demanda que o professor também tenha acesso às imagens de seus alunos tocando, para que identifique avanços e problemas. O contato síncrono apenas com áudio, sem imagem, justifica-se apenas quando há limitações de equipamentos para alcançar diversas localidades – um exemplo é o projeto de ensino de música em igrejas americanas, via audioconferências, relatado por Hugdahl (1989). Mas, para que sejam possíveis *feedbacks* completos em todos os aspectos, a comunicação visual é primordial (Gohn, 2011).

Em muitos cursos, o meio encontrado para a interação imagética entre mestres e aprendizes foi a troca de vídeos, enviados por *e-mail* ou outros mecanismos em ambientes virtuais. Por

5. Em abril de 2012, o *website* oferecia 526 aulas em vídeo, gratuitamente.

6. Semanalmente, o professor Justin oferece sessões de bate-papo em vídeo pelo sistema Ustream (<http://www.ustream.tv/channel/justinguitar-live>), mas isso não se configura como aula. Os encontros servem para discussões sobre o material do *site* e são abertos a qualquer computador conectado à internet, sem a possibilidade de que a atenção seja dedicada às questões de um único aluno.

exemplo, nos cursos da Berklee Music Online (<http://www.berkleemusic.com>), após assistir a vídeos com exercícios demonstrados pelos professores, os alunos devem gravar suas próprias *performances*, que são observadas e criticadas depois. Nesse processo, os envolvidos não precisam estar *online*, ao mesmo tempo. Portanto, as diferenças de conexão com a internet não irão interferir na qualidade dos vídeos, pois estes podem ser baixados e assistidos após o carregamento completo. Em tal formato, um professor pode atender a muitos alunos individualmente, assistindo a seus vídeos e enviando *feedbacks* escritos ou em vídeo. No entanto, os alunos podem esperar longos períodos para resolver mesmo as questões mais simples, e não têm chance de sanar eventuais dúvidas sobre o retorno dado pelo professor.

Enormes repositórios de aulas em vídeos têm sido criados na internet, servindo de base para o ensino mediado por trocas de vídeos. O exemplo do *site* ArtistWorks (<http://www.artistworks.com>) é bastante representativo: com mais de 32 mil vídeos e material sendo produzido continuamente, oferece extensos materiais preparados por professores de diversos instrumentos, que orientam os aprendizes a gravar e enviar vídeos de determinados exercícios, e depois respondem com outros vídeos – dando *feedback* individual – para direcionar os estudos e corrigir erros (Pham, 2012).

Em outra situação, os contatos síncronos, com interações em tempo real, possibilitam respostas imediatas às perguntas, mas dependem da velocidade de troca de dados para ter resultados satisfatórios. A qualidade da transmissão de som e imagem estará sempre condicionada a dois fatores: além da conexão com a rede nas duas extremidades (professor e aluno), também são importantes os equipamentos de captação dos instrumentos (câmeras de vídeo e microfones específicos para o tipo de sonoridades em questão). Exemplos desse caso são encontrados no *website* da Virtual School of Music (<http://www.virtualschoolofmusic.com>), que oferece aulas de diversos instrumentos por meio de videoconferência. Da mesma forma, com um computador conectado, qualquer indivíduo pode oferecer aulas via internet, utilizando tecnologias VoIP (*Voice over Internet Protocol*), como o software Skype. O aumento de aulas de instrumentos via online têm sido destaque em jornais como *Los Angeles Times* e *New York Times* (Pham, 2012; Saint Louis, 2012).

O Skype e outros programas de bate-papo com vídeo estão revolucionando e democratizando o mundo das aulas de música. Os estudantes cujo pool de professores potenciais antigamente se limitava àqueles que ficavam a uma distância razoável de carro hoje fazem aulas com professores que vivem do outro lado do país ou em outros continentes. (Saint Louis, 2012, p. 6).

Além de *sites* organizados por escolas e professores particulares, também há casos de universidades em que aulas de música são realizadas a distância, em algumas instâncias com sistemas tecnológicos bastante complexos, gerando transmissões de som e imagem com enorme qualidade.

interesse acadêmico

O ensino de música por meio de videoconferências tem despertado o interesse da comunidade acadêmica, em atividades educacionais e pesquisas. Tal realidade ficou evidenciada com a realização do International Symposium on Synchronous Distance Learning, em outubro de 2011. Nesse evento, diversas instituições mundialmente renomadas compartilharam experiências de suas aulas realizadas a distância, de forma síncrona: Manhattan School of Music, Indiana University, Royal College of Music, Cleveland Institute of Music, McGill University, Eastman School

of Music, National University of Singapore, Waikato University, University of Calgary e Peabody Institute of Music.

Utilizando conexões extremamente velozes, por meio do sistema de Internet 2 (um consórcio que organiza redes com velocidades bem superiores às da internet comum), responsáveis por essas instituições estão estendendo o alcance de suas ações e relatam resultados excelentes, a partir da alta qualidade obtida na comunicação a distância. Em publicações científicas, artigos também comprovam que as experimentações com aulas *online*, em tempo real, estão sendo bem sucedidas em vários países do mundo (Fernández et al., 2011; Orman; Whitaker, 2010; Riley, 2009). Algumas das justificativas para projetos nessa área incluem o fato de que muitos professores são músicos atuantes, mantendo agendas de viagens que os afastam de seus alunos durante longos períodos, além da possibilidade de colocar aprendizes em contato com diversos mestres, que não poderiam se deslocar até determinado país para lecionar (Fernández et al., 2011). Também são observadas oportunidades para oferecer educação musical a indivíduos desfavorecidos socialmente, com “resultados positivos [...] que de longe ultrapassam os problemas logísticos” (Riley, 2009, p. 374, tradução minha).

Poucos são os estudos comparativos entre o ensino de instrumentos musicais realizados presencialmente em relação ao ensino a distância, existindo raras produções acadêmicas sobre o assunto (Orman; Whitaker, 2010). Esse campo de investigação ainda continua aberto e inexplorado, sendo que, em outras áreas da educação, já há um histórico de pesquisas que demonstra não existir diferença significativa entre resultados obtidos a distância e em aulas face a face (Russell, 1999). Trata-se, portanto, de um desafio para a comunidade científica, para que o uso da videoconferência seja devidamente avaliado e aperfeiçoado, tornando-se um meio legítimo e significativo na educação musical. Como coloca Cruz (2008, p. 89), por ser a videoconferência “aparentemente tão parecida e, ao mesmo tempo, tão diferente de uma situação presencial, em termos educacionais”, muitos professores não se preparam para esse tipo de mediação e não tomam os devidos cuidados para utilizar o recurso.

No Brasil, em outros campos educacionais, vários cursos têm sido organizados com o uso das chamadas “teleaulas”, transmitidas via internet ou por meio de outros sistemas eletrônicos. No entanto, a análise de José Manuel Moran (2011, p. 54) aponta que,

apesar dos avanços mostrados pelos coordenadores desses cursos por teleaula, observamos que privilegiam a transmissão de informação pelo professor em uma época em que a informação está disponível em várias mídias, podendo o papel do professor ser bem mais importante se ele se transformar em orientador, em contextualizador das questões dos alunos.

Para que o professor de música seja um verdadeiro orientador de seus alunos, quando o assunto é o ensino de instrumentos musicais, a atenção individual é muito importante. Não basta postar informação e esperar que isso seja suficiente. Portanto, as pesquisas acadêmicas deverão considerar a qualidade das interações entre professor e alunos, e não valorizar somente a quantidade de alunos atendidos.

O educador musical que não observar atentamente o desenvolvimento da internet, assim como das outras tecnologias digitais, terá dificuldades para compreender o pensamento e a ação de seus alunos. Infelizmente, na fase transitória em que estamos, “muitos educadores ainda não conseguiram soltar os laços nostálgicos com a forma pela qual eles mesmos aprenderam”

conclusão

(Litto, 2010, p. 41). Os meios pelos quais as gerações mais jovens acessam arquivos de áudio e vídeo estão diretamente ligados às suas vivências tecnológicas, ficando fora do controle de pais e professores. As redes eletrônicas abrem portas para trocas constantes de informação, com a mobilidade dos celulares, com a agilidade das redes sociais e com a liberdade da internet. Aproveitar essa realidade demanda um envolvimento com o mundo digital, em um acompanhamento constante das novidades tecnológicas.

Neste artigo, foram destacados dois fenômenos: um mais recente, tendo se consolidado nos últimos anos (uso de videoconferência no ensino de instrumentos musicais); outro mais antigo, que vem aumentando progressivamente desde o ano 2000 (compartilhamento *online* de músicas e vídeos). Ambos têm papéis na educação musical, tanto na modalidade a distância como na presencial. Privilegiados serão os professores que reconhecerem oportunidades para usar os sistemas de comunicação da internet, seja para trazer participações externas em suas aulas ou aprimorar sua própria formação.

Ainda que os exemplos listados no presente trabalho demonstrem muitas possibilidades de ensino musical por meio de videoconferências, a realidade da maioria dos professores continua distante disso. No Brasil, uma pesquisa do Comitê Gestor da internet revela que, embora aproximadamente 90% dos professores tenham computadores em suas casas, desse grupo 40% têm muita dificuldade para usar tecnologias VoIP, como o Skype, e 25% nem conhecem esse recurso (CGI.BR, 2011). Outras perguntas feitas na mesma pesquisa mostram que os computadores não são explorados de todas as maneiras possíveis, permanecendo como editores de texto sofisticados, que também servem para navegar na internet, comprovando que a maioria dos professores atua "como espectadores e não como produtores de conteúdos, já que sua principal habilidade é usar um buscador de informações" (CGI.BR, 2011, p. 120).

Ainda assim, podemos vislumbrar um futuro próximo em que a internet estará mais integrada em todos os níveis educacionais. Ao dividir interesses por meio das redes eletrônicas, professores e alunos irão ampliar suas chances de aprender uns com os outros, valorizando os aspectos positivos das facilidades tecnológicas e promovendo avanços na educação musical. Na educação a distância, o uso de interações síncronas certamente irá aumentar, não apenas para compartilhar bate-papos virtuais e arquivos de mídias digitais, mas também *performances*, oficinas, *masterclasses* e *workshops* com instrumentos musicais, transmitindo todos os seus detalhes e nuances. Estamos nos aproximando rapidamente do momento em que todos aqueles com alcance a computadores farão parte de tal desenvolvimento.

referências

- ADORNO, T. W. On the fetish-character in music and the regression of listening. In: LEPERT, R. (Org.). *Essays on music*. Berkeley: University of California Press, 2002. p. 288-317.
- BERGH, A.; DENORA, T. From wind-up to iPod: Techno-cultures of listening. In: COOK, N. et al (Org.). *The Cambridge companion to recorded music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 102-115.
- CASSAVOY, L. Store and share your media – and view it in your browser – with Free 4Shared. *PC World Online*. 13 Sept. 2011. Disponível em: <<http://www.pcworld.com/article/239833>>. Acesso em: 7 fev. 2012.
- CGI.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2010*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

COLEMAN, M. *Playback: from the victrola to MP3, 100 years of music, machines, and money*. Cambridge: Da Capo Press, 2003.

COSTA, R.o da. Nativos digitais: a nuvem dos "sem fio". In: CGI.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*: TIC educação 2010. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. p. 51-56.

CRUZ, D. M. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall-Pearson, 2008. p. 87-94.

FERNÁNDEZ, J. et al. A telepresence learning environment for opera singing: distance lessons implementations over Internet2. *Interactive Learning Environments*, p. 1-18, 2011.

GOHN, D. M. Um breve olhar sobre as comunidades virtuais de música. *Revista da Abem*, n. 19, p. 113-119, 2008.

_____. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HUGDAHL, E. O. Meeting needs of church musicians by audio teleconferencing in Wisconsin. *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 1, p. 63-70, 1989.

IAZZETTA, F. *Música e mediação tecnológica*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2009.

KATZ, M. *Capturing sound: how technology has changed music*. Berkeley: University of California Press, 2004.

KEEN, A. *The cult of the amateur: how blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today's user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values*. New York: Doubleday, 2007.

KUSEK, D.; LEONHARD, G. *The future of music*. Manifesto for the digital music revolution. Boston: Berklee Press, 2005.

LEVITIN, D. *This is you brain on music*. New York: Plume, 2007.

LITTO, F. M. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 45-86.

ORMAN, E. K.; WHITAKER, J. A. Time usage during face-to-face and synchronous distance music lessons. *American Journal of Distance Education*, v. 24, n. 2, p. 92-103, 2010.

PHAM, A. ArtistWorks' online lessons resonate with musicians and students. *Los Angeles Times*, 10 Jan. 2012. Disponível em: <latimes.com/entertainment/news/la-fi-ct-artistworks-20120110,0,472686.story>. Acesso em: 10 jan. 2012.

REES, F. J. Distance learning and collaboration in music education. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 257-273.

RILEY, P. E. Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research*, v. 11, n. 3, p. 365-375, 2009.

RUDOLPH, T.; FRANKEL, J. *YouTube in Music Education*. New York: Hal Leonard Books, 2009.

RUSSELL, T. L. *The no significant difference phenomenon: a comparative research annotated bibliography on technology for distance education, as reported in 355 research reports, summaries and papers*. Raleigh: North Carolina University, 1999.

SAINT LOUIS, C. Internet veloz amplia o acesso a aulas de música on-line. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 jan. 2012. Caderno The New York Times, p. 6.

Recebido em
04/04/2012

Aprovado em
24/06/2012

TELEBRASIL. *Brasil fecha 2011 com 58 milhões de acessos em banda larga*: cobertura das redes de terceira geração chega a 2.650 municípios, que concentram 83% da população brasileira. 2 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.telebrasil.org.br/artigos/artigos.asp#1202>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

VALENTE, J. A. Debate na Parte II: pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação a distância*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 88-108.

Educação musical a distância *online*: desafios contemporâneos

MUSICAL DISTANCE EDUCATION ONLINE: CONTEMPORARY CHALLENGES

GIANN MENDES RIBEIRO Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) ▶ giannribeiro@gmail.com

resumo

Este artigo faz uma revisão da literatura da educação musical a distância e os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino. Dividido em quatro partes, o artigo descreve programas, projetos e resultados de pesquisas em música a distância. A primeira parte do artigo introduz o leitor aos desafios contemporâneos da educação a distância que se inicia com a aprendizagem *online* mediado pelo ciberespaço. A maior quantidade de informação concentra-se na segunda e terceira parte do artigo, que descreve um panorama internacional e brasileiro da educação musical a distância. Ainda destaco algumas considerações que julgo relevantes para sintetizar as reflexões do presente artigo e aponto algumas contribuições deste estudo para a área de educação musical, bem como algumas possibilidades que poderiam impactar nas práticas de ensino e aprendizagem musical a distância, *online*.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância, educação musical a distância, aprendizagem *online*

abstract

This paper is a literature review of Distance Music Education and the contemporary challenges of this teaching modality. Divided into four parts, the paper describes programs, projects and research results in music education. The first part of the paper introduces the reader to contemporary challenges of distance education which begins with online learning mediated by cyberspace. Most of the information is focused in the second and third part of the paper, which provides an overview of international and Brazilian Distance Music Education. I still stand out some considerations that I believe are relevant to summarize the reflections of this paper and point out some of the contributions of this study to the field of music education, as well as some possibilities that could impact on the practices of teaching and learning musical at distance online.

KEYWORDS: distance education, musical distance education, online learning

introdução

A educação a distância (EAD) é cada vez mais encarada, nos dias atuais, como um elemento facilitador nos processos de educação nas mais diversas áreas do conhecimento. Em comparação a países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, há poucos anos é que realmente começaram a ser criados, no Brasil, cursos superiores credenciados nessa modalidade de ensino. Nos últimos anos, o governo federal brasileiro aumentou consideravelmente seus investimentos na área da educação a distância (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2011, p. 202).

Essa modalidade de ensino tem despertado o interesse dos pesquisadores, inclusive daqueles ligados à área de educação musical (Baker, 2012; Borne, 2011; Braga, 2009; Cajazeira, 2004; Dammers, 2009; Gohn, 2009; Henderson Filho, 2007; Kangasluoma, 2010; Krüger, 2010; Oliveira, 2012; Ribeiro, 2013; Souza, 2002; Viana Júnior, 2010; Westerman, 2010).

Com a incorporação das mais recentes tecnologias de informação e comunicação pela EAD, desafios complexos emergiram para gestores e educadores sobre as inovações e particularidades educacionais provocadas pelo ambiente virtual nessa modalidade. No campo da educação, esse espaço é potencializado por ambientes específicos de aprendizagem virtual. Esse fator também está sendo considerado nesta revisão, visto que os ambientes virtuais estão sendo cada vez mais utilizados no século XXI, implicando, dessa forma, transformações na educação de modo geral, inclusive na EAD. As próximas duas seções abordam o cenário internacional e brasileiro da educação musical a distância em diferentes contextos.

educação musical a distância no cenário internacional

A EAD é cada vez mais encarada, nos dias atuais, como um elemento facilitador nos processos de educação musical. Essa modalidade de ensino tem despertado um crescente interesse de cursos, projetos e pesquisadores ligados à área de música. A criação da Open University, no Reino Unido, em 1969, causou repercussão no ensino da EAD em âmbito internacional e, especificamente na área de música, essa universidade já tem seus cursos a distância desde 1972. Entretanto, somente na década de 1990 a internet começou a ser amplamente utilizada, surgindo, em 2007, os primeiros cursos totalmente *online* (Gohn, 2005). Outro caso de instituição já consolidada no Reino Unido é o da University of Reading, na qual surgiu o MTPP (*Music Teaching in Professional Practice*), que oferece a titulação de mestrado em música (Bannan; Gohn, 2004). Atualmente, outras instituições britânicas também oferecem cursos de pós-graduação em música, tais como: a Northumbria University; University Sheffield; Queen Mary¹.

Nos Estados Unidos, é crescente o número de universidades e faculdades que estão oferecendo cursos de graduação e pós-graduação em música completamente *online* ou em formatos híbridos, principalmente em áreas acadêmicas, como tecnologia em música e educação musical a distância. Esses modelos combinam educação a distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discursos presenciais em espaços acadêmicos de aprendizagem. A Berklee School of Music, situada em Boston, possui um programa variado de educação musical *online*. Nessa instituição, os cursos oferecidos vão desde disciplinas teóricas, como harmonia, percepção, a aulas de instrumentos, arranjo, produção musical, dentre outros. Nessa escola,

1. Relação dos cursos universitários de música a distância: <http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/international/distance-online/music-courses/smode/3/cgory/f5-3/sin/ct/programs.html>.

as aulas a distância tanto podem ser aproveitadas pelos alunos matriculados nos programas presenciais quanto pela comunidade externa, independentemente da localização geográfica².

Os programas com instrução síncrona foram pouco explorados até a metade da década de 2000. Isso se deve, em parte, à tecnologia não acessível, sobretudo à internet de alta velocidade. No entanto, a conjuntura atual tem se modificado rapidamente e, cada vez mais, a aprendizagem por videoconferência tem se tornado uma realidade. A Manhattan School of Music em Nova York tem viabilizado a expansão de programas de ensino instrumental a distância. Essa instituição promove eventos e *workshops* regularmente programados por videoconferências extremamente eficazes. A referida escola tem utilizado um formato de aulas que permite ao professor orientar mais diretamente um aluno, bem como, ao mesmo tempo, interagir com outros que estão participando da aula (*Master Class*).

A pesquisa de Dammers (2009) estudou a viabilidade da EAD na aprendizagem de um instrumento musical por meio de videoconferências. Dammers (2009), em caráter exploratório, realizou um estudo de caso, baseado em nove lições de trompete ministradas por um professor da costa oriental dos Estados Unidos a uma estudante da oitava série do meio-oeste do mesmo país. Esse estudo foi pensado para empregar a tecnologia disponível. Para tanto, a estudante, de pseudônimo Kate, utilizou um computador de sua família, conexão de internet via cabo e uma *webcam* profissional provida pelo pesquisador. O professor, de pseudônimo Jeremy, utilizou um *notebook* profissional e uma máquina fotográfica para capturar as imagens das aulas. A videoconferência foi realizada no *software* Skype. O pesquisador concluiu que o formato pareceu servir mais como um complemento das lições presenciais naquele momento. Vale salientar que, no mesmo país, existem projetos bem mais caros e inovadores como a Orquestra da Filadélfia, na série de Concertos Globais, que usam equipamentos de alta definição e internet de alta velocidade, em contraponto a esse estudo de caso que era relativamente barato, mas imediatamente acessível (Dammers, 2009).

No Canadá, foram desenvolvidos alguns projetos exitosos, por meio de parcerias entre a iniciativa privada, universidades e instituições governamentais interessadas em avançar no conhecimento e em experiências musicais com a utilização da videoconferência. O MusicPath³, um exemplo notório desses programas, trabalha com videoconferências no ensino de piano. Para esse projeto, foi desenvolvido um *software* que integra pianos elétricos, mediante o protocolo midi, em que, remotamente, os pianos elétricos são interligados de modo que, quando o professor toca o seu instrumento, o aluno escuta e vê as teclas do seu próprio instrumento também se movimentando. Igualmente, quando o aluno toca o seu instrumento, as teclas do piano do professor se movem. Esse projeto foi o primeiro do mundo a integrar a reprodução acústica de alta qualidade por videoconferência, permitindo a interação entre professores e estudantes como se eles estivessem em uma mesma sala. O MusicGrid é outro projeto que trabalha com a transmissão de dados em alta velocidade, o que permite realizar, por exemplo, videoconferências entre alunos e professores espalhados por todo o território canadense (Murphy, 2004).

A Austrália é outro país onde o ensino universitário de música a distância está bastante difundido. Essa nação é uma das pioneiras na EAD. Leis relativas à EAD já vigoram desde a década de 1870. Porém, a EAD somente foi amplamente adotada na década de 1920, com um sistema de educação por correspondência para atender a crianças da pré-escola ao final

2. Ver os links para os cursos do programa de música a distância: <http://www.berkleemusic.com>.

3. Ver em: <http://musicpath.acadiau.ca>.

da educação secundária. Nas universidades australianas, é possível o estudante encontrar cursos de graduação e pós-graduação em música a distância. Dentre algumas instituições que oferecem esses cursos estão: a Monash University, University of Newcastle, Charles Sturt University, University of New England⁴).

Os programas australianos em educação musical a distância, além de trabalharem com uma ampla gama de tecnologias (impressos, audiovisual, internet), avançam nos modelos *online* totalmente a distância. Para Baker (2012), o impacto crescente da aprendizagem *online* no ensino superior contribuiu para reforçar o discurso das investigações sobre pedagogias *online* em educação musical em detrimento do domínio da educação musical presencial. Algumas pesquisas investigam os limites e as possibilidades para tornar o aprendizado musical efetivo e eficiente nos ambientes de aprendizagem a distância totalmente *online* (Baker; Pittaway, 2012). Desde o ano de 2010, Baker coordena uma pesquisa sobre formação continuada em educação musical para professores generalistas de artes das séries iniciais do ensino fundamental. Essa investigação explora as percepções das experiências da aprendizagem *online* em educação musical dos estudantes para orientar as questões da pesquisa. Os resultados parciais obtidos nos *surveys* e entrevistas semiestruturadas revelou uma significativa importância das interações entre participantes. As interações *online* foram significativamente percebidas como diferentes das interações no ambiente presencial. A importância atribuída pelos alunos nas interações síncronas recebeu destaque para a aprendizagem musical *online*. No entanto, ambas as interações (síncronas e assíncronas) foram significativas para a formação continuada dos professores em educação musical. Para Baker (2012), o conjunto dos dados obtidos, aliado à contínua expansão de ambientes de aprendizagem *online* para formação de professores de música, forneceu elementos para justificar a continuidade do seu projeto de pesquisa. Ele argumentou que investigar os caminhos que os alunos percorrem para aprender música no ambiente online é um passo importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do futuro, bem como para informar outras abordagens práticas para a formação de professores de música (Baker, 2012).

Apesar de os países escandinavos possuírem populações pequenas em relação a outros países mencionados e com tradição em EAD, são caracterizados por populações dispersas em uma grande área, fora das zonas urbanas. Assim, as pessoas estão isoladas por causa da geografia e de um rigoroso inverno. Especificamente sobre o ensino de música, recentemente um projeto de pesquisa sobre o ensino a distância de violino e de instrumentos de corda (*Vi r Music*⁵) foi organizado por cinco instituições no norte da Finlândia, Suécia e Noruega. Para Kangasluoma (2010), quando as lições são cuidadosamente preparadas e o equipamento técnico é utilizado adequadamente, o ensino de violino a distância não é problemático. Porém, para estudantes iniciantes em violino, o autor acredita que é melhor que as aulas não sejam virtuais, pois a orientação presencial é necessária. No entanto, depois de alguns anos de prática e tendo adquirido um bom conhecimento prático, aulas a distância poderiam tornar-se a modalidade principal, com o professor agindo como um orientador direcionando os alunos. Kangasluoma (2010) apontou, como desvantagem das videoconferências, o predomínio da informação verbal transmitida, que não é, na sua visão, suficientemente eficaz em produzir mudanças para melhorar o desempenho das técnicas de posicionamento do arco e da qualidade do som.

4. Ver em: <http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/international/distance-online/music-courses/smode/3/cgory/f5-3/sin/ct/programs.html>.

5. <http://vi-r-music-blog.blogspot.com.br/>

As experiências com aulas virtuais de violino e outros instrumentos de cordas têm se desenvolvido suficientemente nos últimos anos para serem aceitas por profissionais de alto nível. Como exemplo, cito Pinchas Zukerman, um violinista internacionalmente conhecido e um dos pioneiros no ensino virtual de violino. Os argumentos usados por Maarit Rajamäki (diretor artístico da Särestö Academy) para uma boa aceitação nas aulas virtuais estão diretamente ligados à rapidez das atuais conexões da internet, que fazem a qualidade do som nas videoconferências se aproximar tanto do real que a sensação é de estar no mesmo ambiente (Vi r Music, [s.d.]). Entre as possibilidades dessa modalidade de ensino, o pesquisador Rajamäki defende que a EAD, mesmo nas cidades mais urbanizadas, pode ser usada como uma modalidade extra, juntamente com a educação básica (Vi r Music, [s.d.]). Os problemas com a disponibilidade de salas de aula e dias letivos podem ser minimizados, pois o professor pode, de sua casa, dar aulas a distância e mediar o ensino para muitas cidades ao mesmo tempo (Vi r Music, [s.d.]). Para os pesquisadores da Särestö Academy, embora a Oulu University of Applied Sciences, a School of Music in Piteå e a University of Tromsø hajam integrado a educação a distância a seus currículos, essa modalidade deve também ser integrada ao ensino médio (Vi r Music, [s.d.]).

Por fim, desde a segunda metade da década de 2000, é evidente a criação de muitos programas não formais, como, por exemplo, a Virtual School of Music⁶, nos quais o estudante pode encontrar diversos especialistas oferecendo seus serviços *online*. Esse programa virtual, entre outros, oferece diversas opções para o estudo de instrumentos musicais nos dias atuais por meio de videoconferências e utilizando tecnologias acessíveis, inclusive aqui no Brasil, contexto que será tratado na próxima seção.

No Brasil, as experiências com a educação musical a distância na área de música vêm sendo desenvolvidas desde a fundação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941. No modelo de ensino por correspondência, o IUB oferece, até os dias atuais, dentre os vários cursos de formação básica, o de violão na área de música⁷. Outro exemplo da EAD em música no país são os programas⁸ do projeto Telecurso⁹. Esse projeto desenvolve programas veiculados em canais de TV aberta desde a década de 1970, tendo como objetivo a formação em nível básico.

Hoje, é crescente o número de programas informais que oferecem serviços *online* para o ensino de música no país, inclusive de instrumentos musicais (www.dmusichouse.com.br, www.maisquemusica.com.br). Nesses cursos, já é possível encontrar aulas de maneira síncrona. Os *softwares* Skype e Windows Live Messenger são amplamente utilizados, inclusive para gravar as aulas, o que possibilita dirimir dúvidas que persistem. É possível encontrar, atualmente, conteúdos musicais em *sites* brasileiros. Especificamente para o estudo do violão popular, as principais fontes de conteúdo, atualmente, são os *sites* de cifra (www.cifraclub.com.br, www.cifras.com.br). Esses *sites* permitem uma aprendizagem aberta, de modo que as pessoas aprendem no horário, lugar e ritmo que satisfaçam as suas necessidades.

O momento atual no país pode ser considerado como um período de transição da revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), iniciada na década de 1990 até a entrada

educação musical a distância no Brasil

6. Ver: <http://www.virtualschoolofmusic.com>.

7. Ver: <http://www.institutouniversal.com.br/p1.php?curso-profissionalizante=Violao-Guitarra-Tocar-Instrumento-Musical-Cifra>.

8. Esses programas podem ser acessados gratuitamente através do YouTube.

9. Ver: <http://www.novotelecurso.org.br>.

da segunda década do século XXI, com maior clareza, não somente sobre a necessidade de transformação, mas também quanto ao seu encaminhamento. Nesse sentido, a EAD, as universidades, as faculdades e outras instituições de ensino estão também sendo influenciadas pelo impacto causado pelas TICs.

De fato, a implantação de políticas nacionais para o campo da educação superior a distância é algo recente no Brasil. No entanto, esse cenário vem se modificando cada vez mais, seja por iniciativa governamental, seja privada. Foi estabelecida, a partir da década de 1990, uma legislação¹⁰ que regulamenta os princípios e formas de funcionamento para EAD no âmbito acadêmico (Brasil, 2005). Especificamente na área de música, a situação ainda se encontra em fase embrionária. Somente há poucos anos é que realmente começou a criação de cursos credenciados no país. Dentre estes, estão cursos superiores de música, implantados pelo Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos anos de 2007 e 2008, atendendo aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia, Roraima Acre, Tocantins, Goiânia, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo (Narita; Marins, 2012; Rangel; Nunes, 2012). Esses cursos são coordenados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de Brasília (UnB).

Nos cinco primeiros anos do presente século, ainda eram poucas as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico com a temática da EAD na música no país. Krüger (2006) apresentou um levantamento de todas as teses e dissertações brasileiras relacionadas às TICs em educação musical no período de 1989 a 2003. Entretanto, na realidade, esse levantamento abrangeu até o ano de 2005, haja vista o acesso ao banco de dados ao qual a autora recorreu haver se dado em outubro daquele ano, implicando dizer que esses dados abrangem somente a produção constatada até aquele momento. A pesquisa feita pela referida autora revelou que apenas 24% desses trabalhos foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Música. Duas dessas pesquisas desenvolveram práticas em EAD nos quatro primeiros anos do século XXI, mas ambas não foram mediadas por computador. Souza (2002) investigou limites e possibilidades da EAD na formação de professores em séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso, e Cajazeira (2004) realizou uma pesquisa cujo objeto de estudo foi um curso a distância para músicos de uma banda filarmônica no interior da Bahia. Mesmo não investigando as possibilidades de interação *online*, tais trabalhos são marcos significativos para a educação musical a distância no país.

Na pós-graduação brasileira, os trabalhos acadêmicos sobre a temática começaram a ser intensificados somente na segunda metade da primeira década do século, concomitantemente com o período da criação dos cursos superiores anteriormente citados, evidenciando um interesse crescente da área sobre essa modalidade de ensino. Sobre os limites e as possibilidades da educação a distância *online* na formação continuada de professores de música, Henderson Filho (2007) concluiu quão importante é o apoio institucional na realização de um programa de formação continuada, cujas bases são a concepção metodológica, a gestão eficiente do ambiente e a adequação do material didático para tais programas. Krüger (2010) investigou a percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada em educação musical, apoiados pela EAD, numa instituição de orquestra. Essa pesquisa revelou que as interações a distância podem ser estendidas, também, a músicos e regentes, de modo a ampliar e valorizar suas práticas educativo-musicais nas escolas.

10. LDB – Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (Brasil, 1996).

Borne (2011) destacou-se como o primeiro trabalho realizado sobre a formação do docente que atua nos cursos superiores de música a distância, bem como nos presenciais que praticaram alguma disciplina nessa modalidade de ensino no Brasil. Sua pesquisa buscou compreender o trabalho desenvolvido por professores universitários nos cursos superiores da UFRGS e UnB, a partir das percepções desses profissionais sobre suas práticas. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação que os participantes desse estudo tiveram para atuar na modalidade a distância ocorreu, geralmente, após o início das atividades na EAD. A pesquisa revelou também que o papel exercido pelo planejamento foi evidenciado no momento em que a prática docente era ressignificada nas aulas, atividades e avaliações.

Algumas pesquisas brasileiras estudaram o papel exercido pelos ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino musical a distância (Oliveira, 2012; Viana Júnior, 2010). Viana Júnior (2010) pesquisou a viabilidade do ensino semipresencial nas aulas de harmonia, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), no processo formativo de estudantes universitários de um curso de licenciatura em música na modalidade presencial. Esse estudo adotou o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988) como marco teórico para o planejamento das atividades, empregadas no ambiente virtual SÓCRATES¹¹. Além de buscar compreender como o aluno se desenvolveu musicalmente, esse estudo identificou os limites e as possibilidades que as ferramentas de interação do ambiente utilizado impuseram a esse processo. O pesquisador concluiu que o emprego da modalidade semipresencial, aliada à incorporação de AVA, constituiu uma possibilidade efetiva para a formação musical inicial de futuros professores.

Oliveira (2012) trouxe, para a discussão do seu trabalho, a pedagogia musical *online* em um curso de licenciatura em música a distância no país. A pedagogia musical nesse estudo incluiu as metodologias, as ferramentas de interação, os materiais didáticos utilizados no ambiente virtual Moodle e seus atores sociais. Esse estudo destacou-se, nessa revisão de literatura nacional, como a primeira pesquisa acadêmica concluída de maneira ampla sobre os processos pedagógicos musicais *online* em um curso superior na modalidade a distância no Brasil. Para tanto, a investigação envolveu estudantes, coordenadores, gestores, professores autores/supervisores e tutores do curso de música a distância da UAB/UnB.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que é possível aprender música na modalidade a distância e que a procura por essa modalidade de ensino é crescente no Brasil. As sociabilidades pedagógico-musicais foram constituídas na interatividade proporcionada pelos ambientes virtuais de aprendizagem musical (AVAM) e também nos vínculos sociais construídos no contexto em questão. No entanto, as pedagogias, a análise e a interpretação dos dados revelaram que a pedagogia musical *online* precisa ser pensada a partir de demandas específicas de cada disciplina, vinculada às diferentes realidades contextuais de formação, além de ser adaptada e transformada para atender às suas necessidades específicas.

No Brasil, o trabalho de Braga (2009) destacou-se como o primeiro a tratar do ensino de instrumento musical mediado por videoconferência. Ele investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados entre professores e alunos e alunos entre si em um curso de violão a distância. O padrão mais frequente e significativo nas videoconferências desse estudo foi o senso de solidariedade, enquanto o menos frequente foi o da síntese de vários pontos de vista,

11. Ambiente colaborativo criado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), baseado na *web*, possibilitando a criação de projetos e comunidades de aprendizagem de modo a contribuir para a melhoria da formação e prática pedagógica cotidiana dos professores e pesquisadores.

considerado o mais complexo entre os padrões investigados e que se mostrou extremamente relevante para o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico musical dos estudantes. O referido autor julgou que cursos realizados por videoconferências no formato de sua pesquisa já são possíveis para a nossa realidade.

Gohn (2009) discutiu o ensino de percussão a distância na licenciatura em educação musical a distância da UAB, em parceria com a UFSCar. Essa pesquisa contribuiu para se avançar nas possibilidades que a EAD oferece para o ensino de instrumento musical utilizando tecnologias digitais. O aludido autor concluiu que os procedimentos para o estudo de percussão nos cursos de música podem ser trabalhados a distância.

Westerman (2010) foi o segundo trabalho, em nível de pós-graduação, que discorreu sobre as práticas de EAD nos cursos de música a distância no país. Esse estudo discutiu os fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão. Nessa pesquisa, a autonomia foi concebida a partir do conceito de metacognição, oriundo dos estudos de psicologia cognitiva. Em sua pesquisa, esse autor concluiu que o fator que influenciou a autonomia dos discentes foi a capacidade de reflexão sobre a própria produção dos alunos de violão. Saliento que, até o presente momento, são poucas as pesquisas brasileiras que se dedicaram aos limites e às possibilidades do ensino de instrumento, principalmente quando se trata de aulas com modelos síncronos mediados por videoconferência.

A pesquisa de Ribeiro (2013) abordou a motivação para aprender música em ambientes de aprendizagem virtual. Esse estudo teve como objetivo geral investigar os processos motivacionais de estudantes em interações *online*, em aulas de violão a distância, no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com base na teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 2008). A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa-ação integral (Morin, 2004). O modelo da pedagogia aberta proposta por Morin entra em consonância com a abordagem educacional "Estar Junto Virtual" utilizada na referida pesquisa, que prevê a participação engajada dos sujeitos na resolução de um problema ou projeto (Valente, 2011). Os resultados apontaram que a principal motivação dos estudantes não era a intrínseca. Em vez disso, a motivação foi considerada complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações. As interações síncronas e assíncronas, da forma complexa e complementar proposta nesse estudo, puderam suprir as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a formação musical dos participantes.

Outras experiências em EAD, em música, vêm sendo comunicadas nos últimos encontros e periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom).

Na segunda metade dos anos 2000, a EAD brasileira passou por uma rápida expansão e reconhecimento nunca percebido nessa modalidade. Porém, esse crescimento foi pouco acompanhado por estudos científicos no campo educacional. Para Valente (2011), as repentinas iniciativas das instituições públicas ou privadas para atender à demanda social por cursos a distância precisavam ser conscientizadas pelos desafios e inovações pedagógicas necessárias para os processos educativos na contemporaneidade. No entanto, ainda são perceptíveis, nos dias atuais, cursos e programas em EAD privilegiando somente a transmissão da informação. Assim, as ações que criam oportunidades de construção do conhecimento são raras e a interação com os indivíduos e com os objetos do meio tem sido substituída por acesso à informação, usando para isso os recursos tecnológicos.

É perceptível a existência de múltiplas concepções pedagógicas em EAD. No entanto, estudiosos da cibercultura¹² argumentam que a educação *online* é um modelo educacional para além das concepções da EAD tradicional. Esses pesquisadores defendem que o modelo *online*, mediado pelas tecnologias digitais, impulsionou novos arranjos espaçotemporais para educar indivíduos geograficamente dispersos, assim como ampliou práticas pedagógicas presenciais. Desse modo, eles apontam que os mais recentes recursos de interação, as redes sociais da internet, a ampliação da velocidade de acesso, o uso de bases de dados ampliadas, as inúmeras condições para a realização de multiálogos virtuais (conversas de todos com todos) e a integração de mídias digitais possuem características diferenciadas e possíveis de serem desenvolvidas *online* (Santos, 2010; Valente, 2011). Esses autores ressaltam que a educação *online* não é entendida apenas como uma evolução das gerações da EAD, mas também como um fenômeno da cibercultura. Assim, ela ocorre no conjunto de ações de ensino e aprendizagem mediados por interfaces digitais, disponibilizadas nos AVA, nos quais potencializam comunicações interativas e hipertextuais como possibilidades de socialização e aprendizado mediado pelo ciberespaço (Santos, 2010). No entanto, ainda é comum encontrarmos, na literatura em educação e tecnologias, que a educação *online* é uma evolução ou a mais recente geração da modalidade de EAD. Apesar de não concordarem com essa visão, eles não descartam a possibilidade de a educação *online* estar na mais recente geração da modalidade de EAD.

Sobre o Programa de Educação Musical a Distância, Eid (2011) discutiu a construção do currículo do curso de licenciatura em música a distância da UAB/UnB, baseada na sua experiência como tutora a distância em disciplinas de formação de professores. Para a autora, apesar de o curso da UAB/UnB estar comprometido com os desafios da realidade contemporânea, bem como com modelos reflexivos para a formação dos professores, os alunos, na sua experiência, pouco problematizaram suas práticas e, conseqüentemente, não refletiram sobre elas. Baseada nas ideias de Lévy (1999), de que não se concebem mais currículos rígidos na pós-modernidade, essa tutora percebeu que as disciplinas de formação de professores estavam prontas, lineares e estáticas para todos os alunos. Na sua percepção, a maneira como foram pensadas essas disciplinas comprometeu o processo de construção reflexiva do conhecimento.

Para discussão sobre possíveis práticas flexíveis nas disciplinas, Eid propõe a concepção hipertextual, na qual atividades poderiam ser sugeridas pelos professores em ferramentas do ambiente virtual. Nesse ambiente, o aluno deveria ser estimulado a participar livremente das atividades, inclusive com flexibilização do tempo para realização destas e para o fechamento dos assuntos estudados. Por sua vez, os tutores não precisariam seguir, a rigor, um roteiro pré-estabelecido para o cumprimento das tarefas, possibilitando, assim, perceber as características da turma e agir de acordo com as peculiaridades de cada aluno. Outro fator apontado foi a possibilidade de os professores atualizarem os conteúdos quando achassem necessário.

Para Eid (2011), a utilização ampla de vídeos, nesse modelo, pode ser pensada no sentido de motivar alunos e professores a utilizarem *links*, imagens e áudios, objetivando levantar e exemplificar discussões. São inúmeros os tipos de aplicação que as tecnologias disponíveis têm recebido no sentido de propiciar situações educacionais tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Naturalmente, a quantidade de material e cursos voltados a questões mais teóricas é predominante. Porém, as interações síncronas mediante as videoconferências

12. Cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais online (Santos, 2010).

são cada vez mais frequentes nas aulas práticas, inclusive de um instrumento musical (Braga, 2009; Gohn, 2011; Kangasluoma, 2010; Ribeiro, 2013). Nelas, busca-se priorizar principalmente os aspectos inerentes à natureza prática do estudo instrumental. Ainda de maneira síncrona, é possível realizar interações através de *chats* dos *messengers* das redes sociais que proporcionam, além da videoconferência, o envio do arquivo de vídeo imediatamente, para uma posterior discussão de maneira síncrona ou assíncrona, onde a expectativa de *feedbacks* não é imediata, típicas nos fóruns *online* e *e-mails*.

Na pesquisa de Ribeiro (2013), essas maneiras de interação tanto foram utilizadas para estreitar os laços sociais a distância dos participantes como para complementar as atividades realizadas nas videoconferências. Em concordância com Mattar (2009), a flexibilidade espaçotemporal propiciada nas interações assíncronas é uma característica importante para manutenção das interações a distância. Na pesquisa de Ribeiro (2013) as interações foram agregadas às redes sociais da internet para complementar os fóruns via *e-mail*, e foi percebido que, além da possibilidade da mensagem verbal, as redes sociais permitiram a troca de arquivos de áudio e vídeo com mais praticidade entre participantes. Nesse estudo, optou-se por uma descentralização nos recursos de comunicação *online* em vez de elencar apenas uma única plataforma educacional virtual, como, por exemplo, o Moodle. A abordagem pedagógica utilizada “estar junto virtual” é fruto do advento da internet, da telepresença possibilitada pelo desenvolvimento das TICs de base da telemática¹³. Essas tecnologias têm estreitado os espaços e tempos para os processos educativos e os laços sociais mantidos a distância por meio da interação intensa e dispersa (Harasim et al., 1995; Valente, 2011). Essa abordagem permite a interação mais próxima entre professores e alunos de maneira virtual. Sobre o uso do Moodle para atividades musicais, a pesquisa de Oliveira (2012, p. 250) revelou que alguns alunos se sentiram “limitados e recuados” por se sentirem avaliados em tempo integral nas mensagens comunicadas *online*. Nesse sentido, em diversos momentos, os alunos recorriam individualmente ao *chat* do Windows Live Messenger ou de outras redes sociais na internet para fugir do controle nos fóruns da plataforma utilizada e para evitar o sentimento de isolamento.

Na pesquisa de Braga (2009), as redes sociais da internet ganharam destaque devido ao pouco sucesso das discussões em fóruns via *e-mails*. Como esses fóruns não funcionaram bem durante o início das aulas, foi decidido usar o fórum do Orkut, rede social que fez muito sucesso no Brasil e com a qual os adolescentes e jovens tinham muita familiaridade durante essa pesquisa (Braga, 2009). Já na pesquisa de Ribeiro (2013), os fóruns via *e-mail* foram considerados de certa maneira bem sucedidos, porém as redes sociais da internet levaram mais destaque pela possibilidade de serem enviados vídeos com mensagens verbais. As mensagens verbais sozinhas não foram muito atraentes, principalmente pelo caráter prático da aprendizagem instrumental (violão).

Para o ponto de vista dos ciberpesquisadores, o modelo tradicional da EAD baseada apenas em mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral) não permite interatividade no sentido de promover maior comunicação para a construção social do conhecimento (Santos, 2010). Nesse sentido, pesquisadores têm discutido os desafios contemporâneos dessas interações para a EAD *online*. Valente (2010) abordou o papel da interação que ocorre entre professor/aluno e alunos entre si. Para esse autor, a presença ou não dessas interações define os

13. Ciência que trata da manipulação e utilização da informação por meio do uso combinado de computador e meios de telecomunicação.

diferentes procedimentos didáticos utilizados na EAD, e o desafio da educação contemporânea de um modo geral, inclusive da EAD, está em criar condições para além da transmissão da informação, para que o processo de construção do conhecimento também ocorra. Isso implica inovação e desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas. No entanto, ainda são perceptíveis, nos dias atuais, cursos e programas em EAD privilegiando somente a transmissão da informação. Assim, as ações que criam oportunidades de construção do conhecimento são raras e a interação com os indivíduos e com os objetos do meio tem sido substituída por acesso à informação, usando para isso os recursos tecnológicos.

Grande parte dos estudos brasileiros sobre as possibilidades de recursos tecnológicos para a educação musical, antes da segunda metade da primeira década do século, esteve voltada para o desenvolvimento de *softwares* e ferramentas de interação. Somente nos últimos anos surgiram as primeiras pesquisas no Brasil sobre as pedagogias musicais *online* e o ensino formal de instrumentos musicais a distância, *online*. Concordo com esses trabalhos, que confirmaram possibilidades do ensino e da aprendizagem musical mediada por computador e que enxergaram, no modelo educacional *online*, benefícios para o sistema educacional em cidades do interior ou mesmo para as zonas urbanas das grandes cidades, que deixam de contar com professores por causa de dificuldades de transporte ou de tempo para se deslocar a grandes distâncias regularmente. Também concordo com os estudos que acreditam na possibilidade do aprendizado colaborativo entre turmas e professores de diferentes espaços educacionais, por meio de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, em que já funcionem cursos presenciais e que disponham de estrutura tecnológica suficiente (Ruthmann; Dillon, 2012).

Na última década houve um aumento número pesquisas relacionadas à educação a distância na área de música. Pesquisadores vêm demonstrando desafios, vantagens e características particulares para ensinar e aprender música nessa modalidade de ensino. Quando se compara a evolução das mudanças comunicativas *online* com o número de pesquisas sobre o impacto dessas transformações para os processos educativos musicais, percebe-se que ainda é pequeno o número de estudos sobre a temática. E ainda é comum, nos dias atuais, encontrar resistências e preconceitos quanto às possibilidades da aprendizagem *online* (Oliveira, 2012). Além disso, ainda se está aprendendo a gerenciar processos complexos de educação *online*, principalmente quando se trata do aprendizado de um instrumento musical na área de música, por constituir uma atividade extremamente prática.

Mesmo com todas essas adversidades, a popularização da internet tem motivado discussões sobre outras maneiras de ensinar e aprender música (Dammers, 2009), inclusive as presenciais, que utilizam cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos. Portanto, com o acesso à internet, é possível integrar os momentos presenciais da sala de aula com outros momentos a distância, de maneira virtual, extraclasse, permitindo que os estudantes ampliem o processo de aprendizagem.

Considero importante que outras pesquisas discutam a criação de ambientes virtuais específicos para a aprendizagem musical, mais estruturados com outros mais personalizados e participativos (*blogs* com redes sociais integradas, recursos audiovisuais compartilhados), em uma sociedade cada vez mais conectada em redes, na qual aumentam as possibilidades do aprendizado com as tecnologias digitais, livres e móveis.

considerações

referências

Espero que o presente trabalho contribua para reflexões e iniciativas de educadores musicais, no sentido de favorecer a ideia de que a qualidade educacional independe da modalidade de ensino, e que desfavoreça os discursos extremistas que vão desde o temor do uso das TICs na educação até os que a enxergam como a única salvação para a educação.

BAKER, W. J. Fully online learning in a pre-service teacher music education unit in Australia: Student perspectives. In: SIMS, W. (Ed.). *Proceedings of the International Society for Music Education 30th World Conference on Music Education*. [s.l.]: International Society for Music Education, 2012. p. 45-51.

BAKER, W. J.; PITTAWAY, S. The application of a student engagement framework to the teaching of music education in an e-learning context in one Australian university. In: TCHIBOZO, G. (Ed.). *Proceedings of the 4th Paris International Conference on Education, Economy and Society*. Strasbourg: Analytics, 2012. p. 27-38.

BANNAN, N.; GOHN, D. Career development for music teachers through international distance-learning media. *Em Pauta*, v. 15, n. 24, p. 141-153, 2004.

BRAGA, P. D.A. *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. *Decreto nº 5.622, de 10 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

BORNE, L. *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAJAZEIRA, R. *Educação continuada a distância para músicos da filarmônica Minerva: gestão e curso Batuta*. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Relatório de gestão 2004-2001*. Brasília, 2011.

DAMMERS, R. J. Utilizing internet-based videoconferencing for instrumental music lessons. *Applications of Research in Music Education*, v. 28, n. 17, p. 17-24, 2009.

DECI, E.; RYAN, R. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

EID, J. P. O hipertexto na construção de disciplinas de um curso de licenciatura em música a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011. p. 399-404.

GOHN, D. M. Educação a distância: como desenvolver a apreciação musical? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. p. 616-625.

_____. *Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

HARASIM, L. et al. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge: MIT Press, 1995.

HENDERSON FILHO, J. R. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KANGASLUOMA, M. *Violin on the web: introduction to violin distance education*. 2010. Disponível em: <<http://vi-r-music-blog.blogspot.fi/>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

KRÜGER, S. E. Educação musical apoiada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 75-89, 2006.

_____. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 112-113.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MURPHY, E. *Report of the fourth quarter formative evaluation of the MusicGrid project*. St. John's: Memorial University of Newfoundland, 2004.

NARITA, F. M.; MARINS, P. R. Licenciatura em música a distância na universidade de Brasília: planejamento e implementação. In: FERNANDES, L. B. (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a EaD em foco*. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 151-168.

OLIVEIRA, F. A. *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RANGEL, A. P.; NUNES, H. S. (Org.). Acolhimento de uma ideia surpreendente. In: NUNES, H. S. (Org.). *EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012. p. 75-81.

RIBEIRO, G. M. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RUTHMANN, S.; DILLON, S. Technology in the lives and schools of adolescents. In: McPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. *The Oxford handbook of music education: vol. 1*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 529-550.

SANTOS, E. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29-48.

SOUZA, C. V. C. de. *Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In:

MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 25-42.

_____. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação a distância*. São Paulo: Summs, 2011. p. 13-44.

VIANA JÚNIOR, G. S. *Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VI R MUSIC. *WP3, virtual classes: virtual classes – high level music education when distances don't matter*. [s.d.]. Disponível em: <<http://virmusicfinalreport.blogspot.com.br/p/virtual-classes.html>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

WESTERMAN, B. *Fatores que influenciam autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Recebido em
18/05/2013

Aprovado em
17/06/2013

O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical *online* no ensino superior

DISTANCE MUSIC TEACHING: A STUDY ON ONLINE MUSIC PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION

FERNANDA DE ASSIS OLIVEIRA-TORRES Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ▶ feasol2006@yahoo.com.br

resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma tese concluída (Oliveira-Torres, 2012), que buscou compreender como se constitui a pedagogia musical *online* que se configura no ambiente virtual de aprendizagem musical, tomando como *locus* um curso de licenciatura em música na modalidade a distância. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa (Yin, 2005). As técnicas de coleta de dados foram a observação não participante, participante e a entrevista *online* (Nicolaci-da-Costa, 2007). Fundamentado no campo da sociologia da comunicação (Lemos, 2008), sociologia da educação (Halaban, 2010), sociologia da educação musical (Souza, 1996) e sociologia da educação a distância (Fainholc, 2007), o estudo considerou as relações sociais entre os sujeitos imersos na plataforma Moodle, seus conteúdos e materiais didáticos. A pesquisa mostrou que a pedagogia musical *online* está interligada aos motivos para a escolha do curso de música a distância, ao preconceito, aos meios de interação na plataforma Moodle e à administração do tempo e do espaço. Os dados reforçam que a pedagogia musical *online* ainda precisa ser pensada, adaptada e transformada para atender as necessidades específicas de um curso de música na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia musical *online*, música no ensino superior a distância, sociologia da educação a distância.

abstract

This article presents some of the results of a thesis completed (Oliveira-Torres, 2012), that sought to understand how the online music pedagogy is created in the music virtual learning environment, assuming as a research locus, the degree in music, as a distance learning mode. This is a qualitative case study (Yin, 2005). The methods used to collect data were non-participant/ participant observation and online interview (Nicolaci-da-Costa, 2007). Based on the sociology of communication (Lemos, 2008), sociology of education (Halaban, 2010), sociology of music education (Souza, 1996) and sociology of distance learning (Fainholc, 2007), the study considered the social relations between individuals included in the Moodle platform, its contents and teaching materials. This study showed that the online music pedagogy is interconnected with the reasons the students choose a distance music course, with prejudice, with the means of interaction in the Moodle platform, and with the administration of time and space. The results emphasized that the online musical pedagogy needs to be planned, adapted and transformed to meet the specific needs of a distance music course.

KEYWORDS: online music pedagogy, higher education distance music course, sociology of music education.

introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma tese concluída (Oliveira-Torres, 2012), que buscou compreender como se constitui a pedagogia musical *online* que se configura no ambiente virtual de aprendizagem musical, tomando como *locus* um curso de licenciatura em música na modalidade a distância. Fundamentado no campo da sociologia da comunicação (Lemos, 2008), sociologia da educação (Halaban, 2010), da educação musical (Souza, J., 1996) e da sociologia da educação a distância (Fainholc, 2007), o estudo considerou a pedagogia musical *online* que consiste nas metodologias, nos recursos e nos materiais didáticos utilizados na plataforma Moodle. Focalizou também o direcionamento desses aportes teórico-metodológicos no processo formativo do curso de música a distância, a partir da relação entre plataforma Moodle, ferramentas, conteúdos e seus atores sociais.

Vale lembrar que a pesquisa não buscou abranger o amplo leque de temáticas do ensino em música a distância. O estudo teve como foco a pedagogia musical online no âmbito das metodologias utilizadas para que um curso de música nessa modalidade de ensino possa ser desenvolvido. Enfocou também a interação entre os atores sociais imersos nesse contexto de ensino, portanto, não visou avaliar, nem verificar a qualidade e eficiência do ensino de música a distância investigado.

Considerando que o ambiente virtual de aprendizagem destinado ao ensino e à aprendizagem musical está imerso em uma teia de relações socioculturais e, com isso, não é neutro, a revisão de literatura do estudo não pretendeu esgotar o levantamento de artigos e de pesquisas publicados no âmbito nacional e internacional. Foi construída a partir de uma visão micro, alicerçada no olhar da sociologia em que menos é sempre mais. Assim, os trabalhos apontados foram selecionados a partir de suas aproximações com as especificidades, particularidades e nuances do cenário tecnológico virtual com a temática do trabalho a partir de dois eixos:

1 – Recursos tecnológicos (jogos, softwares, entre outros) e tecnologias da informação e comunicação (TICs) como meio de aprendizagem pedagógico-musical com o foco na: a) utilização de Moodle (Ficheman; Krüger; Lopes, 2003; Gohn, 2009a, 2009b, 2009c; 2010; Krüger, 1996, 2006, 2007; Krüger; Gerling; Hentschke, 1999; Krüger et. al., 2003; Leme; Bellochio, 2007; Milleto et. al., 2004); b) utilização de ambientes virtuais para a aprendizagem musical (Gohn, 2009a, 2009b, 2009c; Scotti, 2011a, 2011b); c) oficina de instrumentos a distância (Ribeiro, 2010; Ribeiro; Braga, 2010); d) curso de formação continuada mediada pelas TICs (Cajazeira, 2004; Souza, C., 2002; Henderson Filho, 2007; Krüger, 2007, 2010).

2 – O curso de música a distância no ensino superior (Borne, 2011; 2008; Eid, 2011a, 2011b; Lima; Beyer; Flores., 2009; Marques, 2011; Menezes; Nunes, 2009; Moura, 2009; Narita, 2009; Schlager, 2008; Schramm, 2009; Sherbon, 2005; Souza, C., 2002; Tourinho, 2009; Viana Júnior, 2010; Westermann, Rosas, 2009).

Esses trabalhos reforçam que, concomitante à criação de cursos superiores em música na modalidade a distância no Brasil e à crescente utilização do computador para ensinar e aprender música, a produção acadêmica sobre essa temática apresenta um crescimento significativo. O foco das discussões desses autores centra-se nos limites, nas possibilidades dos recursos tecnológicos e no uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem musical a distância, porém, não foram localizados trabalhos que debatessem a temática da pedagogia musical *online*. Assim, observa-se a emergência de estudos que buscam compreender como

se constituem as metodologias, os conteúdos, os materiais didáticos e a mediação entre professores, alunos e plataforma no ambiente virtual de aprendizagem musical.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso (Yin, 2005) com abordagem qualitativa. O fenômeno atual de ensinar e aprender música online em um curso de licenciatura em música a distância contempla a compreensão de aspectos da vida atual contemporânea. Por isso, o tipo de projeto de pesquisa escolhido foi o estudo de caso único. A unidade de caso consistiu em um grupo de 23 atores sociais sendo: 2 coordenadores, 1 gestora, 1 professora autora supervisora, 6 tutores a distância e 13 alunos virtuais. Foram considerados os sujeitos imersos no cenário da pedagogia musical *online* na plataforma Moodle e que participaram do processo de formação inicial, o que justifica a não separação e fragmentação desses atores sociais de suas interações no ambiente *online*, bem como o procedimento pedagógico do ambiente. Na primeira etapa do estudo, utilizei como técnica de coleta de dados a observação não participante. Na segunda etapa, adotei a observação participante e a entrevista *online* realizada via MSN e Skype, com o recurso de áudio.

Com a finalidade de compreender o ensino e a aprendizagem musical a partir de seus agentes – gestora, coordenadores, professor autor supervisor, tutores a distância e alunos virtuais no contexto de suas relações sociais em suas várias formas de manifestações no ciberespaço, o estudo fundamenta-se no campo da sociologia da educação musical (Souza, J., 1996, 2000, 2008), da sociologia da comunicação (Lemos, 2008), da sociologia da educação e da sociologia da educação a distância (Fainholc, 2007; Halaban, 2010). Ancorado nas teorias do cotidiano, o estudo constituiu seu olhar a partir da analogia entre o “sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais” específicas de cada contexto e uma aprendizagem musical “constituída de experiências que nós realizamos no mundo” e que “pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível” (Souza, J., 2008, p. 7).

A partir das ramificações desse campo sociológico, o estudo teve como base teórica autores que lapidaram um olhar sobre a vida cotidiana diante do contexto da cibercultura, tais como: Lemos (2008), com uma visão contemporânea da cibernsialidade, a partir de uma releitura e de adaptação dos conceitos abordados por Maffesoli e Simmel; Fainholc (2007), com enfoque na sociologia da educação a distância; e, por fim, Halaban (2010), com foco nas outras maneiras de interagir *online* a partir da comunicação virtual, conforme o organograma a seguir:



FIGURA 1

Organograma do referencial teórico.

referencial teórico

Nessa perspectiva sociológica, o interesse da tese não foi analisar o curso de música a distância sob uma abordagem macro, mas delimitar, nesse campo da sociologia da vida cotidiana, o micro, a partir do estudo sobre as pedagogias musicais *online* em torno de outras maneiras de ensinar e aprender música mediadas pelo computador presentes nesses ambientes virtuais de aprendizagens musicais. Ou seja, o estudo buscou entrar nas “brechas”, no “dia a dia”, no “habitual” e “nas ausências de perspectivas totalizantes” dos ambientes virtuais utilizados no curso de música a distância (Souza, J., 2000, p. 8).

Com a sua fundamentação teórica no campo da sociologia, da comunicação e com o seu enfoque nos aspectos da vida cotidiana, Lemos (2008), alicerçado em uma concepção contemporânea, centrada na cibercultura, busca compreender o que se concentra no interior das relações constituídas no mundo virtual e mediadas pelo computador. Assim, o objetivo de sua proposta centra-se em “escutar a vida social que fala através do barulho maquínico e eletrônico da tecnologia contemporânea” (Lemos, 2008, p. 10). Ao focar o ambiente comunicacional contemporâneo, o autor defende que “as novas tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada e da informação massiva” (Lemos, 2008, p. 68).

São esses fenômenos que perpassam a relação “pessoas e máquinas” que entrelaçavam os dados dessa tese, enfocados na pedagogia musical online, a qual foi construída tendo como base uma visão contemporânea acerca dos fenômenos que ocorrem no ciberespaço com características da cibercultura. A partir da configuração do ciberespaço e das relações constituídas no interior do ensino a distância, foi necessário buscar autores com enfoque nos aspectos da educação e com um olhar centrado na sociologia da educação a distância. Nessa direção, Fainholc (2007) procura compreender esse cenário, a partir da concepção de que o sujeito e as informações imersas no ciberespaço não são neutros.

Essa não neutralidade localiza-se no escopo de um indivíduo imerso em uma teia de relações sociais, o qual se constrói e modifica o meio em que se encontra, a partir de suas ações sociais, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem musical a distância, em que os atores sociais interagem entre si e também com os conteúdos hospedados *online*. Com isso, na sociologia da educação a distância, segundo Fainholc (2007), temos, de um lado, a sociedade da informação e, de outro, a sociedade do conhecimento.

A autora toma como ponto de partida a concepção de que compreender a sociologia da educação a distância ultrapassa a “dimensão macrossocial dos vínculos sociais” para centrar seu foco nas “relações micro” presentes no ensino a distância.

Adotando essa perspectiva, foi possível analisar essa não neutralidade do ambiente virtual de aprendizagem do curso superior em música na modalidade a distância e as ações de seus atores sociais no cotidiano das aulas *online*. Assim sendo, considerou-se que o ensino a distância também é um espaço de mediação e aprendizagem, ou seja, “um novo modo de relação entre as pessoas e grupos” nessa “sociedade sociológica” que habita “o espaço social da cultura”, o qual é “atravessado por uma infinita mediação tecnológica” (Fainholc, 2007, p. 21).

Fainholc (2007) divide a mediação em três eixos: mídias, mediadores e mediações. Para complementar as concepções de Souza, J. (1996, 2000, 2008), Lemos (2008) e Fainholc (2007), utilizo o aporte teórico de Halaban (2010) sobre a interação *online* e a relação virtual entre os indivíduos. Para a autora, o intercâmbio no ensino a distância é produzido “por meio da leitura e da escrita” (Halaban, 2010, p. 2, tradução minha).

Ademais, o texto escrito “atua como lugar de encontro” entre professores e alunos e, ao possibilitar a leitura, a releitura, o acesso repetido em uma mesma mensagem, esse ponto de encontro entre os sujeitos acaba transformando o tempo e o espaço do ensino a distância em relação ao habitar esse *campus* virtual, ou seja, os ambientes virtuais de aprendizagem que, no caso do estudo, referem-se à plataforma Moodle. Nesse contexto, Halaban (2010, p. 101-102) destaca que a interação *online* ocorre por meio dos *chats* e do *foro de debate*.

A escolha pela licenciatura em música a distância

Sobre aspectos que permeiam a escolha, a viabilidade, as justificativas e os preconceitos enfrentados pelos alunos durante o curso, a análise dos dados do estudo mostrou que os motivos para a escolha do curso de música a distância estão fundamentados em seis razões: 1) a falta do curso de música na modalidade presencial, principalmente para os alunos que pertencem aos polos de estados mais distantes; 2) não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; 3) dificuldade em se manter no curso presencial, em função dos deslocamentos para estar presente nas aulas; 4) flexibilidade do curso, que permite conciliar as atividades com as demandas do trabalho; 5) busca pela segunda formação; 6) a realização de um sonho.

Em alguns casos, o sonho de fazer o curso de música já era uma opção profissional antiga, mas a dificuldade de acesso ao curso de graduação em música exigia que os atores sociais optassem por outros caminhos na vida profissional. Com isso, o sonho de cursar música acabava ficando em segundo plano. Sobre isso, a aluna Aurora comenta:

Nossa! Para mim, foi um presente de Deus que apareceu na minha frente. Eu não fiz faculdade na época que eu terminei [o científico e o magistério], porque eu casei, fui criar menino e tal. Eu até cheguei a fazer inscrição para pedagogia no vestibular. [...] Eu sempre quis fazer uma graduação. Mas, na época, eu não queria fazer pedagogia. E música não tinha aqui em Anápolis [Goiás]. Aí eu comecei a fazer biblioteconomia em Goiânia. Então, [a música] já era um curso que me interessava. Aí você pensa: “Ah! Já estou velha, não vou mexer com isso tudo não! Só se for uma coisa que te interessa bastante!” Como eu sempre tive contato com a música, não pensei duas vezes em fazer o curso de música a distância.

Outras razões perpassam a escolha pelo curso de música a distância, tais como: a ligação com a música a partir da aprendizagem de um instrumento musical, iniciado na igreja, assim como mencionou aluno Tadeu, e o desejo de conhecer essa modalidade de ensino a distância, apontado pela aluna Ariel da Nóbrega.

São as concepções de Halaban (2010) que fundamentam os relatos dos entrevistados sobre os motivos pelos quais os alunos optam por essa modalidade de ensino e sua viabilidade. Alicerçada na praticidade e na flexibilidade que a modalidade a distância promove, a autora aborda, dentre outros aspectos, a dificuldade de estar presente em um local e cumprir horários fixos, evitar a ausência no contexto familiar, a necessidade de atualização para obter um diploma, a possibilidade em realizar um sonho e a desmistificação de que aprender música pela internet é possível. Por isso, Halaban (2010) reforça que o principal motivo está vinculado ao “fator tempo”, aspecto solucionado pela flexibilidade que o ensino a distância permite para qualquer tipo de trabalho.

resultados

O preconceito com o curso de música na modalidade a distância

Apesar da praticidade e da flexibilidade que o curso de música a distância oferece, ainda há preconceito por parte da sociedade acerca dessa modalidade de ensino. Esse preconceito, na visão dos participantes do estudo, estaria vinculado, inicialmente, a três fatores: 1) o entendimento de que o ensino de música a distância é menos exigente do que o ensino de música na modalidade presencial; 2) o desconhecimento por parte dos professores do ensino de música na modalidade presencial sobre essa modalidade de ensino e suas possibilidades de aprendizagens musicais; 3) o entendimento de que não é possível aprender música pela internet.

O preconceito de que o ensino de música a distância é menos exigente do que o ensino de música na modalidade presencial, presente na sociedade em geral, acaba sendo incorporado pelos alunos. Mas na prática a realidade é bem diferente, pois o ensino de música a distância exige tempo de dedicação, disciplina e desenvolvimento constante de tarefas semanais. Para desconstruir esse preconceito, Halaban (2010, p. 53) reforça o relato de alunos e professores do curso a distância sobre a “alta exigência” que essa modalidade de ensino apresenta e enfatiza isso ao relatar suas demandas diárias.

Em relação à descrença de que aprender música pela internet é possível, o preconceito ocorre em função da não credibilidade do ensino de música a distância. Nessa direção, parte da sociedade ainda acredita que não é possível aprender música pela internet.

Para a coordenadora do curso investigado, estamos vivendo um cenário contemporâneo de ensino e aprendizagem também na área de música. Por isso, ela acredita que essa é uma realidade “que não tem volta” e que a tendência é utilizar os meios de comunicação e informação também para o processo de ensino de música. As percepções e concepções da coordenadora entrevistada sobre a cultura do professor e do aluno virtual são de que cabe a ambos ultrapassarem essa relação homem-máquina, ou seja, verificar o que está por trás desse contexto “maquínico”, como ressalta Lemos (2008).

Meios de interação na plataforma Moodle

A plataforma Moodle foi considerada pelos entrevistados como a sala virtual. Um espaço de “diversas informações”, um local de encontro dos agentes do estudo, de criação de hábitos cotidianos como aprender a lidar com os recursos tecnológicos e seus dispositivos.

A pedagogia musical *online* na plataforma Moodle ocorre a partir da mediação entre conteúdos, usuários e ferramentas na utilização desses dispositivos para o processo de ensino e aprendizagem musical. No Moodle, as ferramentas disponíveis são: os diários/mensagens, os fóruns (de discussão e de dúvidas), os glossários, as lições, os livros, os recursos/*wicks* (ferramenta utilizada para produção de texto coletivo), as tarefas, o vídeo. O YouTube e a webconferência são anexados ao Moodle e podem ser utilizados através de um *link*.

Para que a interação ocorra na plataforma Moodle, a ferramenta mais utilizada é o fórum de discussão. Em função de sua facilidade de acesso e da necessidade de acompanhar o andamento das disciplinas, o fórum permite o contato com os tutores, a troca de material didático, o compartilhamento de dúvidas e a solução de problemas, ou seja, promove momentos de interação, diálogo, discussão que se configuram no “momento mais vivo” no ensino de música a distância. A coordenadora Dora de Oliveira comenta:

Essa ferramenta [o fórum] funciona melhor do que simplesmente um espaço de discussão e debate. Ela se configura em um espaço que pode ser utilizado para discutir temas específicos de cada disciplina. Para produzir um produto como, por exemplo, um exercício musical. Também é

um espaço de troca de experiências e de material didático. Além disso, é o meio de contato entre tutores a distância, conteúdos e alunos.

Assim como o fórum de discussão, a ferramenta de webconferência configurou-se como o segundo recurso mais utilizado na plataforma Moodle. “Lincada” ao portal da instituição, depois do fórum a webconferência foi considerada pelos entrevistados como a ferramenta que mais aproximou o contato entre os seus usuários, uma vez que permite a troca de informações por meio do áudio, com o uso do microfone, e também do vídeo, em tempos síncronos.

Em busca de manter a “privacidade” e deixar os alunos mais “à vontade”, recursos como MSN e Skype são utilizados fora da plataforma Moodle, apesar de estarem disponíveis também nela. Os entrevistados revelaram ainda que o acesso à plataforma Moodle ocorre de casa, em alguns momentos da *lan house* e, quando possível, do trabalho.

Além dessas ferramentas, o tutor a distância exerce um papel fundamental na mediação na plataforma Moodle. Os coordenadores afirmaram que eles são o “eixo”, “o ponto centralizador” no Moodle, pois são esses agentes que estão imersos no desenvolvimento das aulas virtuais. Isso em razão de que os professores das disciplinas não conseguiam ter uma visão do processo de formação dos alunos, por não estarem diretamente imersos no dia a dia do Moodle. Para os tutores, suas funções configuram-se no “elo de ligação”, ou seja, o tutor é o elemento que faz o “intercâmbio” entre os alunos, professores e plataforma Moodle. Para os alunos virtuais, o tutor a distância tem como função “tirar dúvidas”, “orientar” e direcionar os alunos “em relação ao conteúdo” (Jorge).

Considerado um espaço de “diversas informações” (Aurora), o Moodle é o local de encontro entre os sujeitos. As experiências dos entrevistados revelaram que habitar a sala virtual transformou hábitos cotidianos, como aprender a lidar com os recursos tecnológicos e seus dispositivos. A pedagogia musical *online* ocorre a partir da mediação entre conteúdos, usuários e ferramentas na utilização desses dispositivos para o processo de ensino e aprendizagem musical.

Conceituadas como mediações socioeducativas na concepção de Fainholc (2007), as ferramentas do Moodle consistem nesse conjunto de “ações e atividades” com o propósito “facilitar” esse processo de ensino e aprendizagem musical no curso de música a distância (p. 97). Assim como neste estudo, os resultados da pesquisa de Halaban (2010) sobre o ensino a distância revelam que o tutor é a “a voz da plataforma”, ou seja, é uma “voz articuladora” e um “moderador dos debates”.

A interação online

Nesse contexto, a interação está interligada à pedagogia musical *online*, seu desenvolvimento, sua proposta pedagógica, seu conteúdo, seu material didático e ao processo formativo a partir da visão de seus atores sociais. Esses recursos tecnológicos são “os meios” (“los médios”) (Fainholc, 2007) que possibilitam o contato entre os sujeitos – docentes e discentes do curso de música a distância – e configuram-se também no espaço de ensino e aprendizagem musical. Assim, tem-se o seguinte cenário:



Internet-link-plataforma Moodle-usuários

Por isso, a interação na pesquisa desenvolvida teve como foco a relação entre os sujeitos, os conteúdos e as ferramentas mediadas pelo computador no ciberespaço. A interação dos sujeitos nos fóruns observados ocorreu entre tutor-tutor; aluno-tutor/tutor-aluno; aluno-aluno e, em casos esporádicos, entre professor autor supervisor-aluno.

Essa interação pode ser visualizada no diálogo da tutora a distância Vanusa e a aluna virtual Rebeca, sobre uma aula de estágio supervisionado. Esse diálogo sinaliza a interação *online* nos fóruns de discussão entre aluno-tutor/tutor-aluno:

Re: Dúvidas da semana 12

por Vanusa – terça, 8 junho 2010, 15:16

Oi, Rebeca.

Trabalhar com adolescentes não é uma tarefa fácil. Você está indo bem, negociando, envolvendo aos poucos. A construção da profissão professor é feita de ação e reflexão sobre a ação. O caminho do desenvolvimento das habilidades musicais com os alunos é longo e trabalhoso, mas é muito prazeroso. Tenha calma, você está no caminho certo. Repense o que não ficou legal. O vídeo mostra que de uma forma ou de outra eles participaram. Não se esqueça de seus objetivos. Tenha sempre em mente o que você quer alcançar e caminhe, mesmo sendo difícil. No final, você vai entender que é importante caminhar para conseguir suas metas.

Boa sorte nesta semana,

Vanusa

FIGURA 2A

Diálogo no fórum da disciplina de Estágio 1.

Re: Dúvidas da semana 12

por Rebeca – terça, 8 junho 2010, 18:31

Obrigada professora Vanusa pelas palavras construtivistas e motivadoras, as quais reforçam ainda mais minha reflexão sobre ação em sala de aula. Realmente senti muita dificuldade em conduzir esta aula, mas vamos em frente! Espero que a terceira aula seja melhor que a segunda e a quarta melhor que todas! Obrigada por me fazer entender que “A construção da profissão professor é feita de ação e reflexão sobre a ação. O caminho do desenvolvimento das habilidades musicais com os alunos é longo e trabalhoso, mas é muito prazeroso”. E tais definições já posso vivenciar e agora sei que realmente são assim.

Rebeca

FIGURA 2B

Diálogo no fórum da disciplina de Estágio 1.

A partir dessa interação social presente nos fóruns, pode-se inferir a existência de uma reciprocidade nas ações entre os indivíduos. No caso da internet, considera-se a interação social como interatividade, ou seja, a troca simultânea de informações e o acesso imediato a qualquer parte do mundo.

Os relatos dos entrevistados mostraram a interação *online* que acontece de acordo com o tempo disponível dos alunos durante a semana. Os alunos mencionaram que trocavam informações, materiais didáticos, tiram dúvidas através dos fóruns de discussão. A ferramenta do fórum foi considerada o meio de interação entre alunos, tutores a distância, coordenadores e professor da disciplina, além de ser uma ferramenta que “aproxima os alunos”. São esses diálogos que ocorrem nos fóruns que possibilitaram as aprendizagens pedagógico-musicais. A linguagem escrita mantém-se como o ponto de partida na relação entre os sujeitos, na mediação do processo de ensino e aprendizagem musical, sendo considerada uma ferramenta para mediação entre os agentes e o Moodle, mesmo que alguns alunos iniciantes sinalizem receio em postar suas mensagens ou se preocupem com a escrita.

O computador, a internet e a plataforma Moodle são recursos tecnológicos, “os meios” (Fainholc, 2007) que possibilitam o contato entre os sujeitos – docentes e discentes – do curso de música a distância. No interior dessa mediação, a interação que ocorre entre eles também é palco de ensino e aprendizagem musical. Considera-se que os agentes, o ambiente e o conteúdo imersos no ensino a distância não são neutros, uma vez que esses atores sociais estão mergulhados em uma teia de relações sociais, e interagem entre si e com os conteúdos disponíveis na plataforma Moodle.

Fainholc (2007) defende os aspectos socioculturais da educação a distância como uma “comunicação formativa” mediada eletronicamente. Esses aspectos consistem nas mídias, nos mediadores e nas ferramentas convencionais utilizadas para a formação no ensino a distância.

São essas interações que movimentam o ambiente na busca de solução de problemas, no esclarecimento de dúvidas, nos compartilhamentos de material didático e nas experiências pedagógico-musicais entre os alunos. Essas relações geram “vínculos pedagógicos” que ultrapassam as respostas rápidas nos fóruns e constituem-se na interiorização de elementos socioculturais desses agentes que orientam e limitam seus processos formativos (Halaban, 2010, p. 14).

Administrando o tempo e o espaço

Os entrevistados revelaram que, para administrar o tempo e atender as demandas da plataforma Moodle, foi necessário passar por um processo de adaptação e transformação em suas rotinas diárias, ou seja, reconfigurar “hábitos”. Para gerenciar o tempo no ensino a distância, os agentes administradores comentaram que estabelecem metas, limites de horários e de espaço para assim conseguir lidar com essa “multiplicidade de funções”. Os tutores a distância necessitavam organizar o tempo para manter o “imediatismo nas respostas” e atender solicitações dos alunos. Para os alunos, o ponto de partida era o planejamento das tarefas que precisam ser feitas a cada semana. A “fragmentação” do tempo para os estudos era o principal obstáculo apresentado pelos agentes no Moodle. Para minimizar essa dificuldade, professores e tutores orientavam os alunos a organizarem o tempo sem perder “o foco”, apesar de ainda ser necessário um “amadurecimento”. Na visão da coordenadora Dora de Oliveira, os relatos dos alunos mostram o “esforço” que eles faziam para “dar conta” das demandas.

Como os alunos, muitas vezes, precisam transformar suas casas em local de estudo, foi importante construir uma concepção de espaço e de tempo para todos os familiares e, assim, evitar possíveis conflitos. Sobre isso, a aluna Ariel da Nóbrega revela:

Eu acho muito importante descansar e tirar folga nos finais de semana. Reservar um tempo para ficar com minha família. Mas eu acabo percebendo que eu tenho outro problema. Como eu não consigo finalizar os estudos de maneira mais rápida, para poder atender a casa durante a semana, fica parecendo que eu sou preguiçosa! O que não é verdade! O meu marido me fala: “Se o curso é a distância, porque eu estou sempre ocupada e em cima dos livros? Se eu posso acessar a plataforma a qualquer hora, porque eu não deixo para depois?” Meus filhos também não entendem! E eu fico no meio desse tiroteio!

Mesmo diante das demandas do curso a distância, os entrevistados compartilharam que buscam reservar um tempo para o lazer, mesmo não sendo isso uma “tarefa fácil”. Os agentes sinalizam ainda o desafio de conciliar o trabalho no ensino presencial e o ensino do curso de música a distância. Para os alunos, em muitos momentos, a melhor escolha foi dedicar-se “integralmente ao curso”, como foi a opção das alunas Ariel da Nóbrega, Moni, Helena e Olívia.

Os entrevistados, além da sobrecarga de atividades diárias, precisaram encontrar tempo para as demandas semanais do curso. Quando isso não foi possível, ocorria um acúmulo de demandas e, geralmente, essas tarefas ficavam para o domingo. Sobre isso, Raimundo declara que iniciava suas atividades bem cedo e, com isso, “entrava na plataforma às 9 horas da manhã” e, sem intervalo para o almoço, seguia continuamente em função das tarefas. Ele só conseguia finalizar “em torno de meia-noite, até conseguir terminar as atividades que não deu tempo de fazer durante toda a semana”.

Em suma, os entrevistados mencionaram os bastidores de lidar com a bimodalidade temporal entre a “vida real” e a “vida virtual”, e revelaram que, com o passar do tempo, foram reconfigurando suas maneiras de lidar com o curso de música a distância e com a “ausência do cara a cara”.

Os relatos mostram que o tempo e o espaço virtual habitam o conjunto de “intercâmbios” e “relações” em seu interior, mediados pela comunicação. O foco principal desse *campus* virtual, na visão de Halaban (2010), está interligado com a “transformação” desse espaço e tempo virtual no qual os sujeitos “habitam e vivenciam”, a partir da ausência do cara a cara, “a visibilidade de alunos e professores, a relação de seus integrantes, bem como as novas maneiras de interação desses sujeitos nesse sítio virtual” (Halaban, 2010, p. 57-58, tradução minha).

Identificar esse tempo virtual é também compreender como a mediação no ensino a distância ocorre na administração (coordenadores, gestora), no ensino (professor autor supervisor, tutor a distância) e na aprendizagem (aluno virtual).

Já para Fainholc (2007), a organização e o gerenciamento das disciplinas no ensino a distância não estão interligados apenas ao fator tempo, pois no interior do ensino a distância instala-se uma cultura digital, segundo a qual é necessário desenvolver “novas mentalidades e hábitos”. Essa cultura digital, além de exigir o rompimento dos modelos tradicionais vigentes (Fainholc, 2007, p. 90), solicita a elaboração e a transformação nas maneiras de ensinar e

aprender música, pois não basta apenas transportar a pedagogia musical *online* da modalidade do ensino presencial para a modalidade a distância. É necessário, sim, disponibilizar um tempo para rever o papel do professor, nesse caso o proponente dos conteúdos, e adaptar-se a todos esses dispositivos tecnológicos que podem ser utilizados na plataforma Moodle.

Com a finalidade de ultrapassar os limites e as possibilidades desses recursos e ambientes virtuais, o estudo realizado desvelou a pedagogia musical *online* como mediadora na relação entre os agentes da plataforma Moodle, suas ferramentas e seus conteúdos. Ou seja, demonstrou o que se concentra no interior dessas relações constituídas na plataforma Moodle, assim como define Lemos (2008), que permite “escutar a vida social” nesse contexto.

Considerando que esses agentes do processo formativo musical a distância não são neutros e encontram-se imersos em uma teia de relações sociais (Fainholc, 2007), a sociologia da educação a distância, na pesquisa, constituiu-se no acesso à plataforma Moodle e na maneira como os agentes organizam o tempo e o espaço para habitar a vida social e virtual no curso de música a distância. Tendo como viés a sociologia da educação a distância (Fainholc, 2007), ou seja, a organização social e a maneira como os agentes interligam-se no “interior da educação a distância”, os resultados do estudo mostraram que a pedagogia musical *online* presente em um curso superior de música gira em torno: 1) das ferramentas utilizadas na plataforma, que assumem o papel de mediadoras; 2) da relação entre os sujeitos e os conteúdos das disciplinas; 3) da seleção e da elaboração de materiais didáticos a serem utilizados; 4) da organização do tempo e do espaço; e 5) da interação que ocorre nos fóruns.

Os dados da pesquisa apontam que essas mídias que constituem a pedagogia musical *online* configuram-se nas ferramentas disponíveis no Moodle. Nos aspectos administrativos, os mediadores são a gestora e os coordenadores e, nos aspectos pedagógico-musicais, o professor autor supervisor. Na plataforma Moodle, a mediação fica centrada no tutor a distância, que assume o papel de professor na relação que constrói com os alunos.

A figura do tutor está na corrente de ligação entre a plataforma Moodle, as ferramentas, os conteúdos e os alunos, e periféricamente: gestora, coordenadores, professor autor/supervisor.

Ao focar a pedagogia musical *online* constituída nos ambientes virtuais de aprendizagens musicais, foi possível identificar “situações e práticas sociais”, com o intuito de desvelar o sentido que esses agentes estabelecem nessas relações mediadas pela “comunicação virtual” (Halaban, 2010, p. 14). Tendo como ponto de partida o espaço temporal, os vínculos entre os agentes e o intercâmbio que se constitui entre eles, o estudo teve o propósito de compreender o habitual e o cotidiano que se constitui nas entrelinhas desse ambiente virtual, tornando visível o invisível, a partir de uma visão micro.

Os entrevistados revelaram que, para administrar o tempo e atender às demandas da plataforma Moodle, é necessário passar por um processo de adaptação e transformação em suas rotinas diárias, ou seja, reconfigurar “hábitos”. Para gerenciar o tempo no ensino a distância, os agentes administradores comentaram que estabelecem metas, limites de horários

considerações finais

e de espaço para assim conseguir lidar com essa “multiplicidade de funções” (Dora de Oliveira). Os tutores a distância necessitam organizar o tempo para manter o “imediatismo nas respostas” e atender às solicitações dos alunos (Helena). Para os alunos, o ponto de partida é o planejamento das tarefas que precisam ser feitas a cada semana. Após realizar esse levantamento de atividades, os alunos buscam colocar o planejamento efetuado em prática.

Com isso, foi possível inferir que o ambiente virtual de aprendizagem musical é um recurso tecnológico que media o processo de ensino e aprendizagem musical na proposta do curso superior em música modalidade a distância semipresencial. Por fim, cabe destacar que em relação à pedagogia musical *online*, não basta transferir propostas pedagógicas para o ambiente virtual de aprendizagem, mas sim, repensar, elaborar e criar estratégias de ensino que atendam às demandas do ensino e da aprendizagem nessa modalidade. Os resultados da pesquisa reforçam que é necessário ultrapassar modelos e metodologias tradicionais, bem como verificar e viabilizar possibilidades que se adaptem a essa forma de ensinar e aprender música virtualmente.

referências

- BORNE, L. *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- CAJAZEIRA, R. C. de S. *Educação continuada à distância para músicos da filarmônica Minerva – gestão e curso batuta*. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- EID, J. P. *Formação de professores de música a distância: um survey com estudantes da UAB/UnB*. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2011a.
- EID, J. P. O hipertexto na construção de disciplinas de um curso de licenciatura em música a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011b. p. 399-404.
- FAINHOLC, B. *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Santilana, 2007.
- FICHEMAN, I. K.; KRÜGER, S. E.; LOPES, R. D. Editor musical: uma pesquisa sobre software para atividades de composição individual e colaborativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 375-386.
- GOHN, D. EAD e o estudo da música. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009a. p. 282-288.
- _____. *Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão*. São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009b.
- _____. Ensino de percussão a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anppom, 2009c.
- _____. Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010.

HALABAN, P. *La comunicación virtual en educación a distancia: un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos em Internet*. Buenos Aires: Ciccus, 2010.

HENDERSON FILHO, J. R. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KRÜGER, S. E. *Análise de softwares de educação musical quanto à sua compatibilidade ao ensino do piano*. Curitiba: Embap, 1996.

_____. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 75-89, mar. 2006.

_____. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 97-107, set. 2007.

_____. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KRÜGER, S. E.; GERLING, C. C.; HENTSCHKE, L. Utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. *Opus*, out. 1999. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/6/files/OPUS_6_Kruger_Gerling_Hentschke.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

KRÜGER, S. E. et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-175.

LEME, G. R.; BELLOCHIO, C. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, 87-96, set. 2007.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIMA, M. H.; BEYER, E. S. W.; FLORES, L. V. A disciplina “Música e Mídia” no ensino médio como experiência investigativa da inclusão curricular de novas tecnologias em aulas de música. *Renote*, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13681/7745>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

MARQUES, E. Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo de caso. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011. p. 357-360.

MILLETTO, E. M. et al. CODES: educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE SOFTWARE E HARDWARE, 32., 2004, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: SBC, 2004. p. 44-53.

MOURA, R. de J. A. Ensino coletivo de violão: possibilidade para aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD. *Renote*, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13697/7749>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

MENEZES, C. de G.; NUNES, H. de S. Primeiras considerações sobre o perfil e o papel do tutor no Programa Pró-Licenciatura Música da UFRGS. *Renote*, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13736/7755>>. Acessado em: 10-11-2009.

NARITA, F. M. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. p. 404-413.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O uso de entrevistas on-line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seerprc/ojs/viewarticle.php?id=525>>. Acesso em: 15 maio 2009.

OLIVEIRA-TORRES, F. de A. *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIBEIRO, G. M. Motivação para aprender nas aulas coletivas de violão a distância. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 445-454.

RIBEIRO, G. M.; BRAGA, P. D. A. Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 455-464.

ROSAS, F. W.; WESTERMANN, B. Método de teclado e violão a distância com a utilização das novas TIC's. *Renote*, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13682/9079>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

SCHLAGER, K. Distance learning. *Teaching Music*, v. 15, n. 6, p. 36-38, Jun. 2008.

SHERBON, J. Distance learning and the music teacher. *Music Educators Journal*, v. 92, n. 2, p. 36-41, Nov. 2005.

SCOTTI, A. Saberes e processos de apreensão/transmissão musical em espaços virtuais: resultados de uma pesquisa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011a. p. 381-386.

_____. *Violão.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual*. Dissertação (Mestrado em Artes)–Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011b.

SCHRAMM, R. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. *Revista Renote*, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13700/7751>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

SOUZA, C. V. C. de. *Programa de Educação Musical a distancia para professores da series iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-39.

_____. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TOURINHO, A. C. G. S. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. p. 286-295.

VIANA JÚNIOR, G. S. *Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em
18/05/2013

Aprovado em
25/06/2013

Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses

TYPES OF MOTIVATION FOR THE DEGREE IN MUSIC EDUCATION
OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDENTS

TAIS DANTAS Universidade Federal da Bahia (UFBA) ▶ tais.dantas@hotmail.com

GRAÇA MARIA BOAL PALHEIROS Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE – IPP) ▶ gbpalheiros@ese.ipp.pt

resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada com estudantes da licenciatura em música no Brasil e em Portugal, com o objetivo de observar os tipos predominantes de motivação acadêmica, tendo como base teórica a teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985). A coleta de dados foi realizada a partir da Escala de Motivação Acadêmica de Vallerand et al. (1992), revisada por Guimarães e Bzuneck (2008), que avalia sete tipos de motivação: desmotivação; regulação externa por frequência às aulas; regulação externa por recompensas sociais; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada; motivação intrínseca. Participaram do estudo 47 estudantes da Universidade Federal da Bahia e 59 estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Os dados foram analisados mediante procedimentos de estatística descritiva, observando-se uma tendência para a motivação autônoma nos dois grupos, situando-se entre a motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca.

PALAVRAS-CHAVE: motivação, formação de professores, educação musical

abstract

This article presents part of the results of a research carried out with undergraduate music students in Brazil and Portugal, which aims to observe their predominant types of academic motivation, according to the self-determination theory (Decy & Ryan, 1985). The instrument for gathering data was a Brazilian version of the Academic Motivation Scale by Vallerand et al. (1992), revised by Guimarães & Bzuneck (2008), which evaluates seven types of motivation: amotivation, extrinsic motivation by external regulation of class frequencies, external regulation by social rewards, introjected regulation, identified regulation, integrated regulation, intrinsic motivation. Participants were 47 students of the Federal University of Bahia and 59 students of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. The analysis of data has followed descriptive statistics procedures. The results suggest a tendency for autonomous motivation in both national groups, which is situated between the integrated regulation and the intrinsic motivation.

KEYWORDS: motivation, teacher training, music education

introdução

O interesse em investigar a motivação de alunos para frequentarem os cursos de licenciatura em música se insere no atual contexto em que a educação musical retorna às escolas de educação básica brasileiras, após a aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (Brasil, 2008). Ao mesmo tempo, a música no primeiro ciclo do ensino básico Português¹, para além do seu lugar no currículo, ganhou um novo impulso quando, em 2006, foi também legislada como atividade de enriquecimento curricular, com o Despacho n.º 12.590/2006 (Portugal, 2006b).

De acordo com o artigo 26 da atual Lei de Diretrizes e Bases do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996), o ensino de artes, enquanto componente curricular, é obrigatório em todos os níveis da educação básica. Com a Lei n.º 11.769/2008, a música passa a figurar como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do referido componente (Brasil, 2008). A questão da obrigatoriedade da música tem motivado muitas discussões. Um dos pontos estratégicos na implementação da nova lei é a formação de professores de música. A carência de professores para atuar na educação e a falta de interesse por esse espaço de atuação já vêm sendo constatadas em algumas pesquisas (Cereser, 2011, p. 17). Esse quadro atual nos leva a crer que, diante dos inúmeros desafios para que se possa oferecer uma educação musical de qualidade nas escolas brasileiras, a promoção de ações de valorização de ensino de música torna-se um dos principais pontos de impacto para a implementação da presente lei, o que perpassa pelo investimento na formação de professores de música (Dantas, 2012, p. 2).

No sistema educativo português a música figura no plano curricular do ensino básico da seguinte forma: no 1º ciclo, na área de “Expressões”, na disciplina Expressão e Educação Musical; no 2º ciclo, na área de “Educação Artística e Tecnológica”, na disciplina Educação Musical; e no 3º ciclo, na área “Opcional”, na disciplina Música (Boal Palheiros, 1993, p. 23-25).

O Despacho 12.590/2006 (Portugal, 2006b) oferece novas oportunidades à música nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico, pois amplia o tempo de permanência da criança na escola e cria as atividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, nas quais está contido o ensino da música. Esta oferta, financiada pelo Ministério da Educação, é geralmente promovida por municípios, que podem ter como entidades parceiras instituições do ensino vocacional de música, abrindo espaço para a atuação de outros profissionais e não necessariamente o educador musical. Este modelo, embora possa ter o efeito negativo de reduzir a música no 1º ciclo à condição de atividade extracurricular, também poderá reforçar a música no currículo, se coadjuvada por um professor especialista, e aumentar a prática musical nas escolas (Boal Palheiros; Encarnação, 2007). Um dos principais problemas na implementação do despacho tem sido a carência de professores de música qualificados, pelo que o investimento na formação de professores de música é também uma questão pertinente em Portugal.

formação de professores de música, no brasil e em portugal

No que diz respeito aos cursos superiores de música no Brasil, o ensino superior se divide em duas grandes áreas: os bacharelados em música (de sete a dez semestres), onde se inserem os cursos de instrumento, música popular brasileira, composição, canto e regência; e os cursos de licenciatura em música (de sete a oito semestres), que conferem a habilitação necessária para a educação básica, muito embora já existam cursos com licenciaturas específicas em instrumento.

1. Do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, entre os 6 e os 10 anos de idade.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, os professores de música da educação básica realizam sua formação nos cursos de educação musical. A diferenciação da estrutura destes cursos entre Portugal e Brasil vem se acentuar, sobretudo, no que diz respeito à titulação obtida. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, artigo 62, a formação necessária para atuar na educação básica brasileira, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, se dá por meio dos cursos superiores de licenciatura (Brasil, 1996). Em Portugal, após o Processo de Bolonha, o curso de licenciatura tem a duração de três anos e a habilitação para o ensino nas escolas básicas passa a ser conferida com o curso de mestrado profissionalizante, com a duração de dois anos.

Com o Processo de Bolonha, que prevê a harmonização da estrutura educativa no ensino superior em todos os países da União Europeia, os cursos superiores passam a compor três ciclos: Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Os graus acadêmicos de licenciado e de mestre são conferidos no ensino politécnico e nas universidades; além destes, é conferido o grau de doutor. Entre os objetivos do novo modelo de organização do ensino superior estão: o incentivo à formação superior; a uniformização dos currículos; titulação acadêmica igualmente reconhecida entre os países que integram o espaço europeu; mobilidade de estudantes e diplomados (Portugal, 2006a, p. 2242-2247).

Em Portugal, o mestrado em música possibilita, além da prática artística em áreas específicas (como instrumento, canto, composição, regência e outras), a atuação docente no ensino especializado de música, em ramos específicos, em escolas de música. Assim, com a conclusão da licenciatura e do mestrado, são criadas amplas possibilidades de escolha para desenvolvimento de uma carreira profissional em música.

Duarte e Almeida (2011, p. 268), em pesquisa a respeito do perfil dos estudantes de um curso de licenciatura em música no Brasil, verificaram que o objetivo ao ingressar no curso, além da docência, se divide entre outras possibilidades de atuação profissional em música, como produção musical, composição, regência, aperfeiçoamento musical e, inclusive, obtenção de diploma. Outros dados obtidos a partir de uma pesquisa realizada com 79 cursos de licenciatura no Brasil, pelo Grupo de Pesquisa "Música e Educação", da Universidade do Estado de Santa Catarina, trazem grande preocupação. A pesquisa realizada com cerca de 2000 estudantes dessa licenciatura revela que apenas 28% desejam atuar na educação básica. No entanto, em Portugal as perspectivas dos estudantes em relação à escola regular são mais positivas, o que se deve em parte às melhores condições de trabalho e a oferta regular da educação musical nas escolas (Mota; Figueiredo, 2012, p. 284-285).

Em sala de aula, temos observado que o fato de ver a licenciatura como um objetivo secundário quase sempre acarreta uma diminuição da motivação dos estudantes, notada na falta de engajamento para as tarefas acadêmicas. Se por um lado parte dos estudantes não objetiva a docência, aqueles estudantes interessados em investir na carreira docente criam muitas vezes expectativas para o futuro profissional envoltas de ansiedades, o que também interfere negativamente na motivação para a aprendizagem.

Diante do exposto, esta investigação se propôs a realizar um estudo sobre as orientações motivacionais de estudantes de dois cursos de formação em licenciatura em música/educação musical, no Brasil e em Portugal.

motivação no ensino superior

Para Reeve (2006, p. 6) a motivação consiste nos “processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção” que emanam tanto das forças internas (do próprio indivíduo) quanto do ambiente. A motivação para aprendizagem constitui-se num tema bastante discutido em pesquisas sobre desempenho educacional. Isso se deve ao fato de que, no contexto escolar, a motivação tem ganhado destaque como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem (Guimarães; Boruchovitch, 2004, p. 143). O’Neill e Mcpherson (2002, p. 31) nos revelam que a motivação é considerada uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos, proporcionando maiores chances de alcançar seus objetivos pessoais. Contudo, se a falta de motivação no ambiente escolar é um problema desafiador, a questão torna-se ainda mais crítica quando os alunos em questão serão futuramente os professores.

Nos últimos anos a produção científica sobre motivação acadêmica no ensino superior tem sido crescente (a exemplo de: Guimarães, 1996; Sobral, 2003; Ruiz, 2005; Guimarães; Bzuneck; Sanches, 2002; Machado, 2005; Accorsi; Bzuneck; Guimarães, 2007; Alcará, 2007; Banting, Dimmock, 2010; Boruchovitch, 2008; Bzuneck, 2005; Guimarães, Bzuneck, 2008; Prates, 2011; Troum, 2010). As pesquisas, em sua maioria, são baseadas em teorias sociocognitivas e buscam entender as orientações motivacionais para a aprendizagem em relação a variáveis como: metas de aprendizagem, crença de autoeficácia, contexto educacional, tempo de curso, gênero, idade e perspectivas profissionais.

Boruchovitch (2008), em estudo realizado com 225 alunos de cursos de formação de professores, buscou conhecer o tipo de motivação para aprender mais característico entre os estudantes, correlacionando variáveis demográficas. O estudo revelou que alunos das faculdades públicas apresentam médias mais elevadas para motivação intrínseca e extrínseca do que os alunos das faculdades particulares. Estudantes do sexo feminino apresentaram médias mais elevadas para a motivação intrínseca. O estudo sugere ainda que há um aumento da motivação com o avançar da idade (Boruchovitch, 2008, p. 34-35). Recentemente, Prates (2011) buscou correlacionar a autorregulação da aprendizagem com os tipos motivacionais predominantes em estudantes universitários. Os resultados apontaram correlações significativas entre a Escala de Competência em Estudo e a Escala de Motivação Acadêmica. Houve prevalência do fator autoavaliação como determinante do comportamento autorregulado, o que reflete a busca por um estudo competente e bem sucedido, envolvido pela autorreflexão. A motivação intrínseca mostrou-se o tipo mais presente de motivação (Prates, 2011, p. 73-102).

a teoria da autodetermi- nação

Apesar das significativas contribuições que as pesquisas vêm proporcionando ao estudo da motivação no âmbito acadêmico, o campo sobre motivação na formação de professores de música ainda requer um maior aprofundamento. A busca por uma teoria eficaz para fundamentar e contextualizar os tipos de motivação dos estudantes de licenciatura em música, em razão de suas escolhas profissionais, apontou a teoria da autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985) como a proposta mais adequada para responder aos questionamentos desta pesquisa.

A TAD concebe o ser humano como um organismo orientado para o autocrescimento, com uma tendência inata para se engajar em desafios em seu ambiente explorando suas potencialidades, capacidades e sensibilidades (Deci; Ryan, 2004, p. 8). A teoria é considerada uma macroteoria que vê o ser humano como um organismo proativo cujo funcionamento natural ou intrínseco pode ser facilitado ou impedido pelo contexto social (Deci et al., 1994, p. 140).

A teoria é fundamentada em cinco subteorias que estão interligadas, ao mesmo tempo em que se complementam, e envolvem necessariamente o conceito das necessidades psicológicas básicas. Quando coordenadas, as subteorias abrangem todos os domínios do comportamento humano (Deci; Ryan, 2004, p. 9). Não cabe neste artigo aprofundar as subteorias, mas vale pontuar alguns aspectos. A *teoria das necessidades básicas* propõe a existência de três necessidades psicológicas básicas inatas que são necessárias para alcançar a saúde física e psicológica e o bem-estar social: autonomia, competência e pertencimento. A *teoria da avaliação cognitiva* propõe o estudo da influência dos fatores externos na motivação intrínseca. A *teoria da integração organizacional* trata das diferentes formas da motivação extrínseca em relação à internalização das normas e valores externos. A *teoria das orientações da causalidade* foca as diferenças individuais nas orientações motivacionais. A mais recente das subteorias, a *teoria das metas motivacionais*, surgiu da necessidade de diferenciar as metas pessoais em relação aos objetivos intrínsecos e extrínsecos (Vansteenkiste; Niemiec; Soenens, 2010, p. 106-146).

Pesquisadores e teóricos da TAD destacam que para promover uma análise completa dos processos motivacionais, três constructos precisam ser considerados: desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca (Deci; Ryan, 2004, p. 40). A desmotivação é caracterizada pelas ausências de intencionalidade nas ações e de sentido de causalidade pessoal. A distinção mais básica entre a motivação intrínseca e a extrínseca seria que no primeiro caso a pessoa se envolve numa tarefa por esta ser inerentemente interessante ou prazerosa, e no comportamento extrínsecamente motivado há a presença de um fator externo, a execução de uma tarefa busca um resultado ou recompensa (Ryan; Deci, 2000, p. 55-61).

As primeiras investigações sobre as motivações intrínseca e extrínseca buscavam apenas diferenciar essas orientações motivacionais. Contudo, o avanço das pesquisas indicou a existência de uma taxonomia para a motivação extrínseca (Deci; Ryan, 2004, p. 14-15). A tipologia da motivação extrínseca gira em torno do conceito de "internalização", que diz respeito à maneira como o indivíduo transforma uma regulação ou regra externamente determinada em algo endossado internamente (Reeve, 2006, p. 78). As novas conceituações apontaram para a motivação extrínseca dividida em tipos de regulação, que variam em seu grau de internalização. Como alguns tipos de motivação extrínseca envolvem escolha e em certa medida a autodeterminação, passou-se a focar a motivação autônoma versus motivação controlada. A motivação autônoma ou autodeterminada envolve a experiência relacionada à vontade e escolha, ao passo que a motivação controlada é apresentada em condições de pressão ou coação. (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006, p. 19).

A presença e os tipos de regulação irão determinar os tipos de motivação que podem configurar-se desde a total falta de motivação, passando por graus variados de motivação extrínseca, à motivação intrínseca. Desta maneira os diferentes tipos de motivação puderam ser organizados ao longo de um *continuum* de autodeterminação caracterizado na figura a seguir:

Tipos de motivação	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Tipos de regulação	Não regulado	Regulação introjetada	Regulação externa	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Qualidade do comportamento	Não autodeterminado				Autodeterminado	

FIGURA 1

Continuum de autodeterminação (adaptado a partir de Deci, Ryan, 2004, p. 16).

A teoria da autodeterminação classifica as formas de motivação extrínseca de acordo com o tipo de regulação da seguinte maneira: (1) a externamente regulada caracteriza-se pelo comportamento orientado para atender a uma demanda ou contingência externa ou ainda para obter uma recompensa; (2) a regulação introjetada reflete um tipo interno de regulação; nesse tipo de motivação há a presença de uma pressão interna, a pessoa executa a ação a fim de evitar culpa ou ansiedade ou ainda para proteger o ego ou a autoestima; (3) na regulação identificada, forma autodeterminada de motivação extrínseca, a pessoa se identifica com a importância de um determinado comportamento e aceita a regulação como sendo própria; (4) a regulação integrada é considerada a forma mais autônoma de motivação extrínseca, a identificação dos valores externos é totalmente integrada ao *self* de forma congruente com os valores e necessidades pessoais, se assemelhando em grande parte com a motivação intrínseca, no entanto, o comportamento possui característica instrumental (Deci; Ryan, 2000, p. 61-62).

motivação no ensino superior segundo a teoria da autodeterminação

O avanço das pesquisas no âmbito acadêmico tem proporcionado um melhor entendimento do processo motivacional do aluno, bem como o aprimoramento e criação de estratégias de ensino para promover a motivação autônoma dos alunos. Quando aplicada ao campo da educação, a TAD se volta principalmente para a promoção do interesse dos alunos em aprender, para a valorização da educação e para desenvolvimento da confiança nos estudantes em suas próprias capacidades. Os resultados são uma melhor internalização dos valores e de processos regulatórios, aprendizagem de alta qualidade, bem como o crescimento pessoal (Deci et al., 1991, p. 325).

As relações entre uma motivação de qualidade (autônoma) e o alto rendimento acadêmico foram evidenciadas em estudo com estudantes universitários, os resultados apontam que a presença da motivação autônoma parece facilitar uma aprendizagem mais eficaz (Vansteenkiste et al., 2009, p. 683-684). Outro estudo realizado com estudantes universitários revelou que a maioria dos estudantes apresentam altos níveis de motivações autônomas e níveis baixos de desmotivação. Os estudantes com esse perfil foram mais persistentes nos estudos do que aqueles que apresentaram motivação mais controlada (Ratelle et al., 2007, p. 734-746). Estudos realizados no Brasil sobre motivação acadêmica no ensino superior têm demonstrado que os estudantes apresentam maiores médias para a motivação autodeterminada (Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 109; Joly; Prates, 2011, p. 179).

Reeve e Halusic (2009) defendem que uma das maneiras de colocar em prática os princípios da TAD em sala de aula é proporcionar um ambiente de aprendizagem baseado na

autonomia dos estudantes. Para os autores, um ensino voltado para o apoio à autonomia dos alunos necessita identificar, desenvolver e potencializar os recursos motivacionais já existentes nos alunos. Embora pareça complexo resgatar esses recursos, o desenvolvimento de estratégias não requer uma análise intensa ou uma prática pedagógica diferenciada, pois muitos recursos motivacionais são universais (a exemplo das necessidades psicológicas básicas, da curiosidade) e podem ser aplicados de forma genérica a todos os estudantes (Reeve; Halusic, 2009, p. 146-147).

Diante da importância da motivação para a aprendizagem e de se promover uma formação de qualidade nos cursos superiores de educação musical, levando em consideração a carência de estudos específicos nessa área, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um estudo acerca das orientações motivacionais de estudantes de duas instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal, à luz da teoria da autodeterminação.

estudo sobre a motivação de estudantes de licenciatura em música

Participantes

Participaram voluntariamente deste estudo 47 estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia e 59 estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, do curso de licenciatura e mestrado em educação musical, totalizando 106 estudantes. Do total de respondentes, 58% são do gênero masculino e 42% do gênero feminino. Em relação às faixas etárias, a distribuição foi a seguinte: 11% possuem até 19 anos de idade; 41% entre 20 e 25 anos; 30% entre 26 e 30 anos; e 18% acima de 30 anos.

método

Instrumento

Para investigar os tipos de motivação dos estudantes de licenciatura foi escolhida a versão brasileira do questionário Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvido por Robert Vallerand e colaboradores em 1989 com base na teoria da autodeterminação. O instrumento foi desenvolvido com o objetivo de medir os tipos de motivação de estudantes em diferentes níveis de formação (Vallerand et al., 1992).

A primeira tradução desse instrumento da língua francesa para o português (do Brasil) foi realizada por Sobral (2003) e aplicada a estudantes de medicina. A revisão mais recente do instrumento foi realizada por Guimarães e Bzuneck em 2008 (ver Tabela 1) e recentemente aplicada a mais de 1000 estudantes de instituições de ensino superior do estado de São Paulo (Joly; Prates, 2011, p. 178). A nova versão passou por uma extensa análise para sua validação e difere do instrumento original por avaliar a motivação extrínseca por regulação integrada, antes não abordada, e por incluir novos itens de avaliação, passando a identificar os seguintes tipos de motivação: desmotivação; regulação externa por frequência às aulas; regulação externa por recompensas sociais; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada; motivação intrínseca (Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 109).

O questionário intitulado "Por que venho à universidade?" possui um total de 29 itens em escala Likert de sete pontos (de 1 – discordo totalmente, a 7 – concordo totalmente). Na tabela a seguir estão organizados os itens para avaliação de cada tipo de motivação abordada na escala.

Tipo de motivação	Questões referentes aos itens de avaliação dos sete tipos de motivação
Desmotivação	1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade. 7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade. 9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar. 13. Eu não vejo por que devo vir à universidade. 16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade. 19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.
Regulação externa por frequência às aulas.	2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória. 3. Venho à universidade para não receber faltas. 11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória. 14. Venho à universidade para conseguir o diploma. 25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
Regulação externa por recompensas sociais.	6. Venho à universidade para não ficar em casa. 29. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar. 30. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.
Regulação introjetada.	5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso. 8. Venho porque é isso que esperam de mim. 10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. 15. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante. 20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos. 23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
Regulação identificada.	22. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério. 24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.
Regulação integrada.	12. Porque a educação é um privilégio. 18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade. 26. Porque estudar amplia os horizontes. 27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim
Motivação intrínseca	4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. 17. Porque para mim a universidade é um prazer. 21. Porque gosto muito de vir à universidade

TABELA 1

*Questionário “Por que venho à universidade?”
(Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 107-108).*

Procedimento para a coleta

A coleta de dados iniciou-se no Brasil, onde os questionários foram aplicados de forma presencial, em sala de aula, com a autorização dos professores responsáveis pelas turmas. Decidiu-se também pela aplicação do questionário *online*. Antes da distribuição do instrumento na internet foi realizado um estudo-piloto para verificar a funcionalidade do mesmo. O questionário continha instruções precisas sobre o estudo e o seu modo de preenchimento *online*, e foi divulgado com a colaboração de docentes e da coordenação da escola.

O instrumento apresentado em Portugal foi ligeiramente adaptado para o contexto e os estudantes portugueses. Antes da sua aplicação, foi realizado um questionário-piloto, para verificar a clareza dos itens. A coleta de dados na Escola Superior de Educação iniciou-se por meio do questionário *online*. As turmas foram sensibilizadas a participar do estudo com a ajuda de docentes, mas como o retorno via internet foi abaixo do esperado, optou-se também pela coleta presencial.

Análise dos resultados

Os dados obtidos com a aplicação da Escala de Motivação Acadêmica foram analisados mediante procedimentos de estatística descritiva. Foram analisadas as médias das respostas de cada uma das questões e calculada a média final para cada tipo de motivação. Para aprofundar a análise, foi também observada a distribuição da frequência das várias pontuações da escala nas respostas.

Também foi aplicado o teste *t* para a igualdade das variâncias, com o objetivo de comparar a variabilidade das médias entre os dois grupos nacionais. O teste apontou que apenas as médias para a *regulação externa por recompensas sociais* ($t = 2,92$ e $p = 0,004$) e por *regulação introjetada* ($t = 2,20$ e $p = 0,030$) apresentam diferenças estatisticamente significativas, apontando que as diferenças entre as médias são importantes e devem ser consideradas.

Continuum	Desmotivação	Motivação extrínseca					Motivação intrínseca	
		Controlada		Autônoma				
Tipos de motivação	Desmotivação	Regulação externa por frequência	Regulação externa por recompensas sociais	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Motivação intrínseca	
Geral (N=106)	Média	1,43	3,18	1,69	3,14	4,84	5,53	5,00
	Desvio-padrão	(0,98)	(1,92)	(1,14)	(1,93)	(1,90)	(1,49)	(1,75)
UFBA (N=47)	Média	1,54	3,14	1,94	3,44	4,91	5,54	5,10
	Desvio-padrão	(1,13)	(1,86)	(1,32)	(1,87)	(1,83)	(1,41)	(1,63)
ESE (N=59)	Média	1,35	3,21	1,50	2,89	4,78	5,53	4,93
	Desvio-padrão	(0,82)	(1,94)	(0,92)	(1,93)	(1,98)	(1,57)	(1,84)

TABELA 2
Avaliação dos sete grupos de motivação.

No tipo de motivação caracterizado pela total ausência de intenção, designado *desmotivação*, de acordo com a Tabela 2, a média geral dos alunos brasileiros foi de 1,54 e dos alunos portugueses foi de 1,35. A frequência de respostas nas questões correspondentes se situou em torno de 80% para o a pontuação 1 da escala (“discordo totalmente”). Isso indica que a grande maioria dos estudantes não se considera desmotivada para frequentar o curso, sobretudo os portugueses.

Na versão brasileira da escala, a motivação extrínseca por regulação externa foi subdividida em dois parâmetros: frequência e recompensas sociais. A média geral por *regulação externa em razão da frequência* (3,18) foi mais alta que a média por *regulação externa por recompensas sociais* (1,69). As questões utilizadas para avaliar o primeiro tipo de regulação externa estão relacionadas com a obrigatoriedade da frequência nas aulas e obtenção do diploma. Observa-se nesse caso que parte dos alunos percebe nestes fatores externos certa utilidade prática relacionada com o motivo pelo qual vão à universidade, ou seja, a frequência é condição necessária para a conclusão do curso, e a obtenção do diploma pode levar à garantia de um emprego futuro. A avaliação da regulação externa por recompensas sociais, cuja média foi menos elevada, relaciona-se com a interação social em casa, no trabalho e com amigos, como propõem Guimarães e Bzuneck (2008, p. 109).

Para a análise da *regulação introjetada*, as questões caracterizam-se principalmente pela presença de pressões intrapessoais, encontrando-se sentimentos de evitamento de culpa ou vergonha, e ainda a busca pela autovalorização (Deci; Ryan, 2004, p. 17). Nesse tipo de motivação, os estudantes brasileiros apresentaram média significativamente mais elevada que os portugueses (3,44 e 2,89 respectivamente).

No campo dos comportamentos autônomos, foi possível observar médias altas para os tipos de motivação extrínseca autônoma por *regulação identificada* (4,84) e por *regulação integrada* (5,53). Os valores elevados para a regulação identificada apontam para a identificação dos alunos com a importância de frequentar a universidade e o valor atribuído a essa oportunidade, como pode ser demonstrado na questão 24: “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”. Como colocam Deci e Ryan (2004, p. 17) na regulação identificada há uma transformação da regulação externa em autorregulação: o indivíduo, pelo menos em nível consciente, aceita os valores atribuídos a uma determinada ação de maneira autônoma. A motivação extrínseca por regulação integrada apresentou a maior média entre todos os tipos de motivação investigados. Nesse tipo de regulação observa-se alto grau de autonomia e decisão. A escolha é feita em congruência com os valores, metas e necessidades pessoais; ocorre também a valorização da atividade, mas a escolha é baseada num valor instrumental, ou seja, para atingir determinado objetivo (Deci; Ryan, 2000, 2004).

A *motivação intrínseca*, segunda maior média geral encontrada (5,0), é caracterizada pela presença de sentimentos positivos relacionados ao prazer e à satisfação em frequentar a universidade (Guimarães; Bzuneck, 2008; Ryan; Deci, 2000). A motivação intrínseca é o tipo de motivação considerada de alta qualidade, e nesse caso está relacionada com o envolvimento mais efetivo dos estudantes com a vida acadêmica, tal como se observa na questão 4: “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”.

discussão

Em termos gerais, neste estudo, as médias crescentes dos tipos de motivação em função da internalização dos fatores externos refletem a proposta da TAD, apresentando congruência com os diferentes tipos e qualidades de comportamento motivado dispostos ao longo do *continuum* de autodeterminação. Além disso, esses resultados parecem afirmar a aplicabilidade da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, e sugerem que as subescalas elaboradas na versão brasileira correspondem aos itens avaliados, apoiando estudos realizados por Guimarães e Bzuneck (2008, p. 111). Observa-se também que o uso da versão brasileira dessa escala no contexto educacional português não demanda ajustes culturais.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que os perfis motivacionais dos estudantes portugueses e brasileiros se enquadram nas formas autodeterminadas de motivação extrínseca e na motivação intrínseca, sendo estes os tipos mais desejáveis de motivação para uma aprendizagem de qualidade. Esses resultados sugerem que estudantes brasileiros e portugueses do curso de educação musical possuem orientações motivacionais condizentes com resultados encontrados em pesquisas semelhantes (ver: Engelman, 2010; Guimarães; Bzuneck, 2008; Boruchovitch, 2008; Prates, 2011).

Este estudo, assim como a maior parte das pesquisas realizadas até então, foi baseado em um instrumento de autorrelato, que está sujeito a respostas socialmente desejáveis, como coloca Boruchovitch (2008, p. 35). O fato de o instrumento utilizado (Escala de Motivação Acadêmica) consistir em categorias previamente definidas pode também colocar limitações à investigação das motivações dos participantes. Os resultados obtidos com esses tipos de instrumento são colocados de maneira generalizada, apontando um tipo predominante de motivação, e não permitem discorrer sobre pormenores do cotidiano acadêmico e possíveis fatores que podem influenciar a motivação dos estudantes.

Numa análise das respostas individuais ao questionário, observa-se, por exemplo, que um estudante pode obter a mesma pontuação para diferentes tipos de motivação. Os alunos podem ou não possuir o mesmo tipo de motivação em situações, contextos e diferentes etapas do curso.

No ambiente acadêmico, muitos fatores interagem para determinar tipos de motivação, como expectativas profissionais, currículo do curso, desempenho acadêmico, relações interpessoais, entre outros. Nesse sentido, a TAD defende que para se alcançar o bem-estar e a saúde psicológica é preciso satisfazer diferentes necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento). Assim, a continuação da presente pesquisa prevê a realização de entrevistas com questões abertas, a ser realizada com estudantes selecionados na primeira etapa, de forma a aprofundar o conhecimento sobre as diversas motivações acadêmicas.

As pesquisas sobre motivação acadêmica com base na TAD vêm proporcionando informações importantes em relação às orientações motivacionais e suas relações com o desempenho acadêmico. Sabe-se, por exemplo, que estudantes com motivação autodeterminada são mais propensos a continuar os estudos, ao contrário daqueles que apresentam motivação controlada. Estudantes que apresentam perfil motivacional tendendo para a motivação intrínseca e a regulação identificada demonstram mais prazer e emoções positivas em sala de aula, mais envolvimento com o trabalho acadêmico, e mais satisfação com a escola, do que aqueles com motivação menos autônoma. No que concerne à qualidade da aprendizagem, indivíduos com

conclusão e implicações para a educação musical

motivação mais autônoma demonstram maior aprendizagem conceitual e uma memória melhor dos que os que apresentam motivação menos autônoma (Deci et al., 1991, p. 331-332).

Esta pesquisa buscou situar os tipos predominantes de motivação de estudantes de cursos de formação de professores de educação musical. Os resultados encontrados sugerem importantes conclusões no que diz respeito à qualidade da motivação. No entanto, é preciso compreender as orientações motivacionais e os tipos de motivação também a partir dos fatores que determinam o quadro motivacional.

Assim, considerando a importância da motivação na qualidade das aprendizagens, ressaltamos a necessidade de aprofundamento e ampliação da pesquisa sobre motivação acadêmica que nos permita observar fatores de influência, a partir de outros enfoques e novos estudos.

referências

ACCORSI, D. M. P.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*, São Paulo, 12, n. 2, p. 291-300, 2007.

ALCARÁ, A. R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

BANTING, L. K.; DIMMOCK, J.A. *Development of an implicit exercise motivation measure*. Fourth International Conference on Self-Determination Theory. Ghent University, Belgium. May 13-16, 2010.

BOAL PALHEIROS, G. *Educação Musical no Ensino Preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, 1993.

BOAL PALHEIROS, G.; ENCARNAÇÃO, M.. Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, n. 128-129, p. 27-36, 2007.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. *Lei n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-238.

CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DANTAS, T. A Motivação de estudantes de licenciatura em música: análises a partir da teoria da autodeterminação. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Anppom, 2012. p. 2413-2420.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Rochester University Press, 1985.

_____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

_____. *Handbook of self-determination research*. New York: Rochester University Press, 2004.

DECI, E. L. et al. Motivation and education: the self-determination perspective. *Education Psychologist*, v. 26, p. 325-346, 1991.

_____. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, v. 62, n. 1, p. 119-142, 1994.

DUARTE, N. D. O.; ALMEIDA, C. M. G. Quem somos nós? O perfil dos licenciandos em Música da UFPE após a aprovação da Lei 11.769/2008. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 29., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2011. p. 2159-2172.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

GUIMARÃES, S. E. R. *Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1996.

GUIMARAES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia e Reflexão Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=en&nrm=iso&tng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2012.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK; J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK; J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.

MACHADO, O. A. *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

MOTA, G.; FIGUEIREDO, S. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, 2012.

O'NEILL, S. A.; MCPHERSON, E. G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República I Série*, n. 60, p. 2242-2257, 2006a.

_____. Despacho n.º 12.590/2006 de 16 de Junho, *Diário da República II Série*, n. 115, p. 8783-8787, 2006b.

PRATES, E. A. R. *Estudo de validade da escala de competência em estudo – ECE-SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários*. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p. 54-67, 2000.

RATELLE, C. F. et al. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p. 734-746, 2007.

REEVE, J. M. *Motivação e emoção*. Trad. Luís Antônio Fajardo Pontes, Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

REEVE, J. M.; HALUSIC, M. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, New York, v. 7, n. 2, p. 145-154, 2009.

RUIZ, V. M. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Tese (Doutorado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, jan./abr. 2003.

TROUM, J. *Empowered for practice: the relationship among perceived autonomy support, competence, and task persistence of undergraduate applied music students*. Tese (Doutorado)–Philosophy School of Music College of the Arts University of South Florida, Florida, 2010.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement, Ottawa*, n. 56, p. 1003-1017, 1992.

VANSTEENKISTE, M., LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 1, p. 19-31, 2006.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, v. 16A, p. 105-165, 2010.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational*, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

Recebido em
20/12/2012

Aprovado em
30/01/2013

Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música

AESTHETIC EDUCATION AND PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING
IN CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN MUSICAL

PATRÍCIA WAZLAWICK Antonio Meneghetti Faculdade (AMF) ▶ patriciawazla@gmail.com

VIVIANE ELIAS PORTELA Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ▶ vieportela@gmail.com

GLAUBER BENETTI CARVALHO Antonio Meneghetti Faculdade (AMF) ▶ glauberbcarvalho@gmail.com

SORAIA SCHUTEL Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ soraiaschutel@libero.it

resumo

A música como campo de prática e de conhecimento possui importância na formação humana, pois de modo dialético age e permite ao ser humano agir com as atividades musicais nas dimensões ética, estética e cognitiva da vida, uma vez que requer ação integrada entre pensamento, cognição, percepção e estética. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação como implementação, intervenção e avaliação de um curso de formação continuada na área da música. O objetivo do curso é capacitar os participantes visando desenvolver e aprimorar seu conhecimento musical. Ao trabalhar com uma proposta de formação profissional continuada de professores, que integra de forma sólida os aspectos da percepção, teoria e prática no próprio educador, este poderá trabalhar com propriedade de conhecimento primeiramente em si mesmo e auxiliar seus alunos na formação musical, inovando e (re)criando a prática pedagógica cotidiana nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, formação continuada em música, formação de professores

abstract

Music as a field of practice and knowledge has importance in human, acts as a dialectical way, and allows human beings to act with musical activities in ethical, aesthetic and cognitive aspects of life, as it requires integrated action of thought, cognition, perception, and aesthetics. This paper presents the results of an action research and implementation, intervention and evaluation of a course of continued education in music. The course objective is to enable participants to develop and enhance their musical knowledge. When working with a training proposal for continuing professional educators that integrates a solid aspects of perception, theory and practice educator himself, he can work with property knowledge first in yourself and help their students in musical training. The process of teaching-learning music, driven by this bias, may contribute to building an understanding of music as a field of knowledge, innovating teaching practice in the school.

KEYWORDS: music education, continuing education in music, training of teachers

introdução

Este texto relata pesquisa-ação realizada com efetivação do Curso de Formação Continuada em Música, curso de extensão da Faculdade Antonio Meneghetti (AMF), situada no distrito de Recanto Maestro, em Restinga Seca (RS). O curso, de caráter teórico-prático-vivencial, é projeto que acontece em parceria com a Associação OntoArte e com o Centro Internacional de Arte e Cultura Recanto Maestro, além de contar com o apoio de prefeituras, secretarias de educação e escolas da região. Direcionado à comunidade, teve início em julho de 2009; ministrado e coordenado por educadores musicais, atende professores unidocentes e educadores musicais dos municípios que compõem a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul.

A realização do curso, pelos elementos e aspectos que aborda, é de grande relevância para a abertura de espaços que vislumbrem novos olhares dentro da escolarização formal, pois além das atividades teórico-práticas na área da música, que contribuem para a formação de professores da educação básica e educador musical, permite que os mesmos desenvolvam novos modos de visualizar e compreender a realidade, polissêmica e multifacetada. A proposta do curso é um modo de promover/intensificar a formação e valorização de professores, tal como aponta o 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ONU (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010).

Integrando atividades de Extensão e Projeto de Pesquisa da AMF, como o Projeto Responsabilidade Social e 8 ODM, o curso está em consonância com o 2º e o 8º ODM: 2º) *Universalizar a educação primária* (com foco na educação básica de qualidade para todos), e 8º) *Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento* (em relação às parcerias estabelecidas entre setor público e privado para o alcance dos ODM). Torna-se visível a contribuição para a qualificação da educação, de expandir o acesso à educação musical para crianças e adolescentes, bem como melhorar a qualidade do ensino e seus resultados, favorecendo o desenvolvimento da educação de forma geral, qualificando e capacitando primeiramente professores, que são agentes e mediadores do conhecimento aos alunos.

Primordial na existência do curso é a formação continuada de professores, que se caracteriza como necessidade essencial em inúmeras áreas do conhecimento e de atuação profissional na contemporaneidade; no caso específico desse curso, a capacitação na área do ensino de música, de modo a expandir e ampliar sua formação no conhecimento didático-pedagógico-musical.

Se direcionarmos o olhar à formação e prática de professores constataremos que “aprender a ensinar é processo permanente e fundamental na trajetória em que educadores são forjados” (Zanella, 2007, p. 144):

Professores, pois, são forjados cotidianamente a partir de suas práticas e da necessária reflexão sobre estas, seja individual ou em parcerias, em instituições regulares ou espaços informais. Trata-se de um processo que transcende a esfera profissional e implica a própria constituição do sujeito que se assume enquanto docente: este é formado, reformado e/ou deformado nos encontros com os muitos outros com os quais estabelece relações, em um movimento que envolve razão e emoção, cognição e sensibilidade. A formação docente, portanto, como esclarece Freire (1997, p. 51), não pode ser “[...] indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio ético e estético...”.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com os integrantes do curso, com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento e verificar de que modo os professores apropriavam-se do fazer musical, tendo em vista a aplicação e resultados que começavam a implementar em seus contextos escolares. Essa pesquisa qualitativa, caráter de pesquisa-ação (Thiollent, 1994), teve como técnicas de coleta de informação a observação participante – pois se pautou sob as ações/intervenções realizadas ao longo do curso –, escrita de diário de campo e aplicação de questionário com perguntas abertas previamente elaborado, para conhecer os significados e sentidos do curso para os integrantes. Buscou também verificar os resultados produzidos pelo curso, aos seus participantes em suas práticas escolares cotidianas. A análise das informações foi pautada pela análise do discurso de acordo com Bakhtin (2003, 2006) e Amorim (2002).

A formação continuada de professores abre espaço ao devir-professor/educador, uma vez que não estamos prontos, somos existência em devir (Meneghetti, 2009). Tão logo nos encontramos no mercado de trabalho, põe-se a nós a situação de aprimoramento, inovação, aprendizado e formação constante, pois a realidade é dinâmica, muda continuamente. Na direção dessa formação, percebemos que ela também favorece que se evite a cristalização de ações, comportamentos, modos de ser-pensar-agir. A formação continuada garante e permite o contínuo (re)formar-se do profissional, sua constituição como pessoa e operador social, de modo a trilhar um constante percurso e processo de ensinar e aprender.

A música como campo de conhecimento e de prática possui grande importância na formação humana em geral, pois de modo dialético age e permite ao ser humano agir com as atividades musicais nas dimensões ética, estética e cognitiva da vida, uma vez que requer a ação integrada entre pensamento, cognição, percepção e estética (Wazlawick, 2010). Assim, a música pode ser entendida como uma forma de linguagem reflexivo-afetiva. Nessa trama de processos psicológicos a percepção se faz premissa ao fazer musical, ao mesmo tempo em que se engendra nele e a partir dele (Maheirie, 2001, 2003).

A percepção, de modo geral, direciona e orienta o estar e o sentir humano no mundo. Por meio dos processos de ensino e aprendizagem da música, emerge e produz-se percepção, isto é, o aluno pode abrir-se a uma nova percepção do mundo, da vida e de si mesmo, a uma percepção estética. Com essa nova forma de percepção é possível ampliar sua consciência e criar novas vias de conhecimento – não somente analítico e racional, mas um conhecimento gestáltico. Nesse ponto a percepção e a educação estética estão interligadas.

Além disso, crianças, adolescentes, jovens e adultos, no decorrer de seu percurso de vida, vivem situações concretas enquanto constituindo-se sujeitos, onde se dá a utilização viva da música, que se faz presente em seu cotidiano, seja a música de sua cultura, quanto outras musicalidades que venham a conhecer. Essa utilização é pessoal e social ao mesmo tempo, de acordo com as implicações com a música em seus contextos locais de vida, onde se constroem significados e sentidos para a mesma, e onde as músicas se fazem constitutivas dos sujeitos. Dessa feita, a música é parte integrante da construção da identidade de sujeitos (Wazlawick, 2010).

premissas para a educação estética em formação continuada

Cabe dizer ainda que as atividades musicais permitem desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, memória, linguagem, autoestima, autoexpressão, bem como a interação entre os sujeitos envolvidos no fazer musical. Portanto, a música permite expandir o universo cultural e de conhecimento, proporcionando desenvolver a compreensão da multiplicidade de manifestações artístico-estéticas e sua inter-relação com o desenvolvimento social e histórico de uma coletividade.

A docência implica formação em vários aspectos, na medida em que ensinar exige bom senso, apreensão da realidade, respeito à autonomia do educando, consciência do inacabamento, curiosidade, alegria, esperança (Freire, 1997) e outras condições que são forjadas na história de vida dos que a essa atividade se dedicam. Esses aspectos são fundamentais na educação e formação humana, não apenas para formar músicos e/ou artistas, mas para mostrar que a educação estética (Vygotski, 2001) é parte indispensável da educação e constituição dos sujeitos, devendo-se transformar em uma exigência do cotidiano.

Adotar uma perspectiva estética na educação significa, antes de tudo, construirmos uma educação que tenha a arte e as atividades expressivas (objetivações artísticas e criadoras) como aliadas na relação e no processo de ensinar e aprender (Camargo; Bulgacov, 2007).

Entendemos que, através da aproximação com as artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas até então inusitadas de perceber o mundo. Por meio da experiência estética o homem desenvolve a capacidade sensível, a percepção, construindo um olhar que o incentiva a perceber a realidade de diversos ângulos, de diversos aspectos. (Camargo; Bulgacov, 2007, p. 187).

A educação estética é, portanto, direcionada à emancipação e realização humana. É nesse sentido a preocupação com a estética, porque propriamente mobiliza a criação. E, junto disso, “estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apresentação signíca. Estética porque supera o estésico alçando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações.” (Zanella et al., 2007, p. 13). Vygotski (2001) compreende a atividade criadora e as objetivações estéticas como constitutivas do sujeito criativo, sensível e ativo, que por suas atividades se (re)cria nas condições materiais de existência, assim como pode (re)criar a própria existência por meio de seu agir.

Para efetivar essas possibilidades junto a alunos, possibilidade de educação estética e aprendizagem musical, é importante a criação de espaços de formação continuada para professores, nos quais eles, primeiramente possam, ao trabalhar sobre si mesmos, (re)criar suas atividades e práticas pedagógicas como docentes.

A formação continuada – *life long learning*, educação ao longo de toda a vida – é tema presente nas pesquisas de Jacques Delors, que trata da situação mundial da educação¹. O autor aponta que em primeiro lugar é preciso tomar para si a parcela de responsabilidade que cabe a cada um, como educador, integrante de uma coletividade, para então começar a buscar soluções como propostas de ações e trabalhos em projetos educativos.

1. Pesquisa realizada de 1993 a 1996. Posteriormente o autor formalizou o relatório intitulado “Relatório Jacques Delors”, e o livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2004). Relatório e livro destacam fundamentos acerca da educação no século XXI.

No que tange à educação continuada, a responsabilidade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, alunos e professores, se faz primordial. É essa responsabilidade, o responder por si e por seus atos, que levará a escolhas/decisões que traçam e acompanham todo o percurso de formação, que acontece durante os mais diversos momentos de vida, e que possui uma inter-relação direta das formas de mediação encontradas durante esse processo.

O relatório e discussões de Delors (2004) apontam que a missão humanista da educação é possibilitar o desenvolvimento dos talentos e aptidões da pessoa. Uma vez que, no processo de formalizar, construir, constituir e conhecer suas potencialidades o sujeito conhece e constrói a si mesmo, se faz agente de seu crescimento. Para pontuar essa compreensão, Meneghetti (2008) enfatiza em relação às capacidades de liderança de cada pessoa, em qualquer área de atuação, que um pouco se nasce, muito se torna. Isto é, o sujeito pode ter potencialidades, no entanto, essas mesmas potencialidades devem ser formadas, construídas e atuadas na história, de modo que aprendizagem, ensino/educação e, principalmente, trabalho, o saber fazer, são as condições e situações para que sejam edificadas.

Ainda em relação ao relatório de Delors (2004), Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009, p. 43) citando o autor, salientam que:

Nesse documento, são destacados alguns papéis [...] fundamentais para a educação: frutificar talentos e potencialidades criativas, promover o gosto e o prazer de aprender, aprender como aprender e despertar a curiosidade intelectual. Essa concepção mais ampliada da educação “devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós”.

Delors (2004) apresenta, portanto, quatro pilares para a educação no século XXI, a saber: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; 4) aprender a ser.

Na contemporaneidade os conhecimentos lógico-matemáticos não são mais suficientes para formar integralmente o sujeito, nem são garantia de inteligência. A dimensão estético-criadora deve estar integrada na formação/educação e na ação dos sujeitos, para atuarem de modo crítico e inovador na sociedade em resposta às demandas que a mesma insere de modo atualizado. Sendo assim:

A criatividade e a imaginação são competências muito valorizadas nesse momento de mudanças. As crianças e jovens precisam ser convidados a descobertas e experimentações de ordem estética, artística, desportiva, científica, cultural e social [...]. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos. (Delors, 2004, p. 100).

Para que os processos de ensinar e aprender se desenvolvam de forma efetiva, pautados pela educação estética, eles podem estar interligados aos quatro pilares apresentados por Delors e, junto deles, envolver e requerer do aluno a responsabilização, com todos os implicativos que essa postura exija. Vygotski (2004) já no início do século XX pontuava sobre a responsabilização do aluno. Para ele:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm

dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho. (Vygotski, 2004, p. 228).

Nos contextos de ensinar e aprender, a figura e o trabalho desempenhado pelo educador é fundamental para o processo de aprendizagem do educando e para sua constituição como sujeito. Molon² destaca que “o professor tem de ser um artista, que está lidando com a matéria-prima específica, viva e inteligente que é o ser humano”. Camargo e Bulgacov (2007, p. 196), a partir de pesquisa com professores e educação estética, questionam:

Como formar leitores com professores não leitores? Como escutar as fantasias de crianças, adolescentes e jovens se embotamos nosso próprio imaginário? Como estimular a criatividade, o raciocínio, a ousadia, se estamos tomados pela apatia? Como desenvolver a sensibilidade do estudante se a nossa própria sensibilidade é descuidada?

Segundo as autoras é necessário romper com o círculo vicioso que perpetua e justifica a reprodução e os imobilismos. O rompimento com essas formas de ser e agir é possível a partir do momento em que o professor começa a mudar sua atitude e postura diante de seus fazeres, quando “[...] destitui-se de sua posição de autoridade que detém o saber e transforma o aluno em mero receptor do seu saber. Quando o professor se coloca na relação do ensinar-aprender aberto para o aprender-ensinando ele pode romper com esta reprodução.” (Camargo; Bulgacov, 2007, p. 196).

Nos processos de ensinar e aprender professores e alunos devem atuar conjuntamente na possibilidade de experimentar outras formas de relações em que o exercício da criatividade, da atividade criadora, criticidade, cognição, imaginação, percepção e dimensão afetiva tornem-se possíveis na vida de cada um. Estas capacidades se constroem nas constantes trocas, relações e interações de sujeitos, em busca da realização humana como um todo, tendo como eixo norteador a inovação e qualificação constante na formação de professores/educadores.

metodologia

O objetivo geral do curso é capacitar e instrumentalizar os participantes para realizarem atividades musicais, visando desenvolver e aprimorar seu conhecimento musical teórico-prático, para estarem aptos a trabalhar com essas atividades com seus alunos na escola. O primeiro módulo teve duração de um ano, com carga horária total de 160 h/a (julho de 2009 a julho de 2010). Os demais módulos foram realizados em períodos de três meses, com 40 h/a cada.

Os alunos são jovens e adultos, estudantes e/ou profissionais, faixa etária de 17 a 45 anos de idade, que se matricularam para participar do Curso de Formação Continuada em Música, modalidade de curso de extensão. Alguns já tinham conhecimento musical prévio em saber tocar um instrumento musical e cantar, e outros eram/são educadores musicais com conhecimento

2. Informação verbal de curso, a respeito das oficinas estéticas desenvolvidas junto de professores, em 11 de março de 2005, na UFSC

formal. A maioria dos alunos são professores da educação básica de escolas municipais, estaduais e particulares da região.

O objetivo da pesquisa-ação realizada foi implementar o curso e efetuar uma avaliação completa do mesmo tendo foco em compreender os resultados para os integrantes. Convém salientar que esses resultados poderiam estar relacionados a competências e habilidades que os integrantes destacassem como sendo desenvolvidas após o início do curso. Porém, para podermos medi-los de modo mais eficiente, compreendemos que os resultados já deveriam estar pautados em implementações, mesmo que iniciais, de novas formas de ação em atividades musicais que já começassem a ser desenvolvidas nas escolas. Referimo-nos a resultados práticos, que denotam a possibilidade concreta de inovação e (re)criação da atuação profissional.

A pesquisa qualitativa realizada foi uma pesquisa-ação (Thiollent, 1994), pois enquanto atuávamos como facilitadores das atividades didático-pedagógico-musicais do curso, enquanto intervenções na formação continuada de seus integrantes, já íamos trabalhando com a observação participante (Olabuénaga, 1999) e colhendo informações durante as próprias atividades em vivências e experiências no fazer musical, que foram todas registradas em diário de campo (Weber, 2009).

Foi aplicado um questionário com questões abertas previamente elaborado pelos pesquisadores, que buscou conhecer os significados e sentidos (Vygotski, 1992; Wazlawick, 2004) do curso, tendo foco nas competências e habilidades desenvolvidas no seu decorrer, bem como nos resultados práticos de todas as novas atividades implementados nas realidades cotidianas escolares. Foi realizada análise do discurso de acordo com Bakhtin (2003, 2006) e Amorim (2002), da qual foram engendradas categorias teórico-empíricas, nas quais se pudesse verificar a relação entre os resultados concretos produzidos pelo curso, junto com as ações da implementação da educação estética com os quatro pilares destacados por Delors (2004) para inovações nos processos de ensinar e aprender, efetivando continuamente a formação de educadores.

Durante o curso foram disponibilizados violão e flauta doce e demais instrumentos musicais para a realização das aulas, porém vários alunos compraram seus próprios instrumentos para que pudessem estudar/praticar em casa. Entenderam a necessidade de uma autonomia para o estudo e desenvolvimento das capacidades teórico-práticas no fazer musical, e trabalham para o alcance desta autonomia, seja investindo em si mesmos com a aquisição do instrumento, seja para a autonomia de conhecimento no fazer musical, pois tendo um instrumento para praticar podem se desenvolver muito mais no decorrer do tempo.

Foi (e é) muito interessante acompanharmos a construção desse espaço de trabalho e de formação a quem desse curso participa, seja como professor, seja como aluno. É um espaço no qual há um processo contínuo de ensinar e aprender, de formação, aprimoramento, qualificação, inovação e capacidade de criar/criatividade no fazer/trabalho. A partir da observação participante, implementada pela pesquisa-ação realizada, ao olharmos para as atividades teórico-prático-vivenciais realizadas nas aulas do Curso de Formação Continuada em Música, pelo viés apresentado por Delors (2004), podemos identificar que no que tange à:

análise e discussão dos resultados

1) Aprender a conhecer: o fazer musical passou a ser, para muitos educadores/professores que participam do curso, uma área do conhecimento a ser desvendada, conhecida, tornada própria, enfim, subjetivada e objetivada pelos integrantes. Alguns deles já tinham conhecimentos musicais de formação anterior, mas a maioria, não. Eram pessoas que gostavam de música e tinham interesse em estudá-la, mas que ainda não haviam organizado disponibilidade de tempo para fazê-lo, e nem dado prioridade a esse conhecimento em suas vidas. A partir do momento que começam a estudar os conteúdos musicais, a entrar em contato com novos saberes e práticas, sentem-se desafiados e convidados ao prazer e responsabilidade do estudo musical, de forma que se lançam a aprender a conhecer uma nova área de conhecimento e de prática, para com ela interagir, de modo a se apropriar dos instrumentos de conhecimento desse novo saber.

A finalidade nesse pilar é conhecer, de acordo com Delors (2004), uma vez que “[...] descobrir e compreender tem um prazer em si, que deveria ser ‘descoberto’ por todos” (Cunha; Lombardi; Ciszewski, 2009, p. 43). Pois, os professores unidocentes participantes do curso aumentaram seus saberes, e com isso podem compreender melhor seus contextos de vida e de atuação profissional, desenvolvendo de modo qualitativo o aspecto cognitivo-intelectual, estimulando o senso crítico e a percepção da realidade, ampliando, de modo geral, sua autonomia no fazer educacional. Certamente o desenvolvimento desses aspectos se reflete diretamente em seus resultados em sala de aula, junto a seus alunos.

Essas capacidades, competências e habilidades ao mesmo tempo em que são base e premissa para a educação estética, ao serem construídas e desenvolvidas, são mantidas pelo acontecer da própria educação estética, dialeticamente.

2) Aprender a fazer: aqui destacou-se a construção prática do conhecimento, ou seja, não basta estudar e saber teoricamente os conteúdos, eles devem ser atuados, objetivados em ações, seja para o educador/professor que aprende novas práticas, seja para os alunos com os quais trabalham, ao levar adiante os conhecimentos e práticas apropriados. Assim, observou-se que os integrantes do curso colocaram-se em ações de saber fazer, realizando ações musicais, objetivando o conhecimento musical que foi subjetivado em primeiro momento. Aprenderem a tocar instrumentos musicais, por meio de exercícios práticos, ensaios e músicas/canções aprendidas, aprenderam a cantar, e passaram a estender esses conhecimentos a seus alunos.

Esse pilar está associado ao aprender a conhecer, e está também relacionado diretamente ao trabalho/à formação profissional. Os professores apreendem os conteúdos e práticas a eles ensinados, mas, mais que isso, se tornam multiplicadores desses conhecimentos: começam a ser preparados/formados para as tarefas na área musical que podem desenvolver com seus atuais e futuros alunos.

3) Aprender a conviver: o curso abriu espaço de convivência e trocas, intercâmbios entre os integrantes, professores e alunos, de idades, sexos, formações e experiências diferentes, e campos de atuações similares, para uma contínua inter-relação de conhecimentos, saberes, práticas, ações, atividades desenvolvidas, onde se enriquece na relação com a alteridade, e que edifica a cada momento a constituição do sujeito que são e que podem vir a ser, construindo e edificando laços de amizade.

A participação nesse projeto, em ações conjuntas, no processo de ensinar e aprender construído, levou a ações contínuas da descoberta de si mesmos, de suas capacidades, de sua inteligência, bem como do outro, a partir das relações implementadas. Gerou e construiu

cooperação, amizade e solidariedade. Assim, como resultado dessa interação foi se tornando possível a construção do autoconhecimento, favorecido pelas trocas e relações com o outro, onde se identificam e se descobrem semelhanças e diferenças que caracterizam cada pessoa. Nesse ponto podemos lembrar Delors (2004, p. 48), ao esclarecer que:

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos inter-individuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Diante disso, a escola é convidada a favorecer a participação dos alunos em atividades sociais, de esporte e cultura, que podem aproximar os integrantes pelo prazer e esforço conjunto.

O curso que aqui está sendo objeto de investigação se constitui um espaço de formação onde ao mesmo tempo se aprende a conviver com pessoas diferentes, com níveis de conhecimento diferentes, em uma contínua relação que, certamente, intensifica e enriquece a formação singular de cada sujeito envolvido. Além disso, ao formar os professores para a atuação musical, permite que eles mesmos possam criar em suas escolas contextos nos quais sejam desenvolvidas atividades musicais e culturais, favorecendo e ampliando os aspectos citados acima.

4) Aprender a ser: de modo interligado a cada um dos pilares anteriores, entendendo que os mesmos acontecem de forma dialética e não linear, o Curso de Formação Continuada em Música estimulou a formação integral do ser humano, em seus aspectos pessoais, do ser profissional técnico e conhecedor de um *background* variado de saberes, do ser educador, do ser musical-criador, nas dimensões ética, estética e cognitiva, desenvolvendo imaginação, memória, percepção, cognição, criatividade, pensamento, sentimentos e emoções, valorização e autoestima. Nesse quarto pilar Delors (2004, p. 99) salienta, e devemos considerar que:

O princípio fundamental da educação deve ser desenvolver o ser humano de maneira global, de modo a desenvolver um pensamento autônomo e crítico [...]. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade.

A partir da análise do discurso realizada com as informações coletadas pela observação participante, diário de campo e questionário, construímos categorias empíricas que demonstram os resultados práticos do projeto e a apropriação do fazer musical por parte dos sujeitos, que inovam a realidade no cotidiano de trabalho de vários educadores/professores, escolas e alunos. Essas categorias serão apresentadas na sequência.

Necessidade da formação continuada: 100% dos alunos desejam a continuação do curso nos demais semestres, em sucessivos níveis de conhecimento e aprendizagem. Sentem a necessidade de continuação dos estudos, pois quanto mais se instrumentalizam, percebem a necessidade de estudar mais para continuar aprendendo continuamente e se atualizar na área de interesse. São importantes as sugestões de atuação prática com as quais entram em contato durante as aulas, os conhecimentos novos que se apresentam a eles e que eles mesmos ajudam a construir e dos quais se apropriam, a troca de conhecimentos/saberes junto aos colegas e professores, a intensificação de conhecimentos anteriores que já possuíam, e a objetivação de uma nova forma de trabalho profissional a partir desses acontecimentos. Nesse ponto ficam evidenciados, também, o aprender a conhecer e a fazer, que objetivam na realidade cotidiana a formação continuada, tal como apontado por um dos professores participantes do curso:

Certamente eu acho que a minha percepção, atenção e concentração melhoraram muito com o desenvolvimento do curso. Estamos conseguindo aplicar o que aprendemos aqui, na prática e passar aos nossos alunos no projeto de música. Eu pretendo continuar o projeto de música na escola e se possível dar continuidade a este curso, pois assim efetivarei na prática a minha formação continuada. (V. C., professor do ensino fundamental e médio em escola da rede pública estadual em município da região).

Trabalho e construção de competências e habilidades no fazer musical: conforme uma das professoras participantes:

Este curso é importante, no meu caso, pois sou professora da rede estadual e trabalho com crianças no ensino fundamental, porque é mais uma oportunidade de trabalho e conhecimento. (F. R., professora ensino fundamental).

O curso é uma oportunidade de conhecimento e de trabalho para os alunos que dele participam, como ficou evidenciado, pois os instrumentaliza com ferramentas para a construção de novas competências e habilidades no fazer musical, que são, imediatamente, postas em prática em seus cotidianos escolares, contribuindo diretamente para a formação integral de seus alunos. Aqui se interligam os pilares de aprender a ser e aprender a conhecer, resultando em um aprender a fazer de modo mais completo no cotidiano da escola.

Capacidade perceptiva, técnica e intelectual: o curso aprimorou a capacidade técnica dos integrantes no sentido de permiti-los (re)pensar suas práticas e buscar possibilidades de inovação. Um ponto importante destacado é que os capacita não apenas para o ensino da prática musical, mas para despertar em si mesmos e em seus alunos uma relação diferenciada com a música: humana e sensível, desenvolvendo desse modo a percepção. Desenvolvem a própria percepção do mundo e das coisas, assim como autopercepção, e funções psicológicas complexas tais como atenção, memória, concentração, imaginação, pensamento, sentimentos e emoções, necessários à vida de uma forma geral e ao *métier* de educador. A partir desse ponto a educação estética começa a tornar-se concreta, com resultados visíveis e aplicados no processo de aprender (para si, primeiramente), que se revelam como competências e habilidades no processo de ensinar (a seus alunos).

Nesse sentido, o Curso de Formação Continuada em Música possibilitou aos professores um enriquecimento de seu próprio *background* de conhecimento, assim como amplia seu campo de trabalho e atuação profissional – no momento presente nas escolas onde ministram aulas, e como projeto e possibilidades futuras de atuação. Permite capacitação profissional, aprimoramento e desenvolvimento do potencial como educador, e torna-os aptos a mais uma competência no processo de ensinar e aprender.

Nova visão de música, de educação e formação pessoal: no efetivar-se da educação estética amplia-se a visão de música; muda a relação com seus alunos e instiga-os ao aprendizado contínuo, estimulando-os até mesmo para uma formação em nível de ensino superior em música, fato esse que ocorreu já na primeira turma do curso, quando, após participarem do mesmo, dois integrantes decidiram que iriam prestar vestibular para o curso de Educação Musical (licenciatura e/ou bacharelado em instrumento/canto), na universidade mais próxima, e assim o fizeram, sendo aprovados e encontrando-se hoje em outro nível de formação pessoal/profissional – um deles destacou que:

Percebo que este curso é importante para termos uma visão mais ampla no contexto musical, capacitando para podermos chegar “mais perto” dos alunos. O curso despertou-me para continuar exercendo a função de professor, com as aulas particulares de música e voltar a estudar na universidade. (A. M. R., músico, compositor, professor particular de música).

Aplicação prática: outra professora participante do curso destacou que

a música é um campo muito vasto, por mais que estudamos sempre vamos sentir a necessidade de mais. Este curso trouxe boas sugestões para nosso trabalho e muita novidade e partilha de conhecimentos para com nossos alunos. (M. F., professora de música em escolas particulares e projetos sociais).

Aplicam os conhecimentos apreendidos no curso junto às suas práticas educacionais com alunos em outras instituições de ensino. Têm-se resultados evidentes e concretos com a realização do curso, que já estão alcançando e integrando outras pessoas, iniciando-se, assim, a formação de multiplicadores do projeto. Novamente temos aqui, de modo interligado os pilares do ser, conhecer e fazer, perpassados pelo aprender a.

Vivência musical ampliada: os professores que são alunos do curso ampliam sua vivência e experiência musical, pois a partir do momento que começaram a participar do mesmo, passaram a estudar, desenvolvendo seu fazer musical, integrando as dimensões práticas e teóricas, e também realizaram e realizam apresentações musicais no contexto da comunidade acadêmica onde o projeto acontece, bem como em suas escolas e espaços da comunidade. Temos, então, um aprender a fazer em música, enquanto aprende a ser a si mesmo, conhecendo e convivendo de modo mais digno, construindo-se continuamente como professor/educador. Nas palavras de uma das integrantes do curso temos que:

Esse curso me ajudou a entender muita coisa, e, principalmente quando comecei a faculdade de música, vi, de fato, a importância dele, pois eu já possuía conhecimentos e uma forma de repensar a realidade do educador musical, que meus colegas ainda não tinham. Agora, vou continuar estudando e colocar em prática com meus alunos. (A. P. M., 18 anos, aprovada no vestibular em Licenciatura em Música/UFSM, após o início do curso).

Os participantes desenvolveram capacitação profissional como docentes da educação infantil, ensino fundamental e educação musical, em conhecimentos teórico-práticos, em: instrumentação musical – violão e flauta doce; teoria musical; leitura e escrita da música; percepção musical; história da música; interface entre psicologia, educação e música; tecnologia e música. Estes integram a realização de uma ampla atividade de formação continuada, com resultados imediatos de aplicação no cotidiano escolar dos mesmos, e implementam um intercâmbio de informações e experiências entre escolas da região, mediados pelos próprios participantes que se identificam enquanto pares, trocam ideias, experiências, formas de atuação, busca de novos resultados, criação de novas formas de resolver dificuldades do cotidiano escolar.

Outro resultado fundamental do projeto: aos poucos se foi objetivando a formação de multiplicadores, pois três dos educadores alunos no curso atuam como professores em uma Escola Estadual de Faxinal do Soturno (RS), e criaram o “Projeto música e educação: uma

interação para a cidadania”, no qual estão ministrando aulas de violão para mais de 160 alunos da educação básica, de 10 a 16 anos de idade. Esses professores atendem a várias turmas para a aprendizagem do violão, e com o projeto que elaboraram receberam recursos públicos para a compra de violões. Também criaram um coral e iniciaram aulas de flauta doce na escola, em atividades extracurriculares, em turno inverso às aulas, uma vez na semana com 60 minutos de duração.

Esse projeto está sendo empreendido por professores não especialistas unidocentes, sendo a primeira vez que a escola desenvolve aulas de música. Seu objetivo geral é incorporar a música no cotidiano da escola, como atividade extracurricular. O papel sociocultural que a música exerce é a principal função do projeto. Uma das professoras, idealizadora dessa ação, como avaliação de implementação e objetivos alcançados, enfatiza que:

Os resultados alcançados até agora são os melhores possíveis: os alunos já se apresentaram para a comunidade em programações culturais da escola; percebe-se uma grande satisfação entre os membros da comunidade (pais, professores e alunos) juntamente com a equipe de profissionais e alunos envolvidos, despertou a autoestima e valorização pessoal de todos; alguns alunos antes do projeto não se sentiam estimulados a ir à escola, nota-se, hoje, um maior interesse e responsabilidade ao retornarem à escola e fazerem dela um lugar prazeroso para a aprendizagem e prática da cidadania, da sociabilidade, despertando seu espírito de participação, cooperação, coleguismo e gosto pela música. Percebemos que o projeto, na prática, encaminha os alunos ao desenvolvimento do que nos propusemos com sucesso da metodologia aplicada. (R. L., Faxinal do Soturno).

O projeto relatado acima apresenta uma grande inovação no fazer musical que (re)cria a escola, bem como a todos os sujeitos envolvidos. São alguns dos resultados colhidos por meio da pesquisa-ação, analisados e que dão evidência que, a partir do momento em que existe oportunidade e que as pessoas se envolvem de modo responsável, em termos de formação pessoal/profissional, podem realizar muito e iniciar, bem como incrementar um processo de formação continuada no qual elas mesmas são as primeiras beneficiadas, mas no qual os resultados não se limitam a elas, pois sentem vontade e necessidade de estenderem essa prática e compartilharem com seus alunos, escolas, contextos de atuação profissional localizado. Assim, o projeto se expande, crianças e jovens são beneficiados, construindo resultados concretos, se apropriando de conhecimentos que inovam seu fazer e, acima de tudo, sua formação humana.

considerações finais

○ Curso de Formação Continuada em Música atendeu e está formando 103 professores unidocentes e educadores musicais, contemplando nove municípios. São esses profissionais que sentem vontade de se capacitar e se desenvolver, sabendo que podem fazer mais a si mesmos e a próprios alunos, que decidem investir em sua formação e se responsabilizam pela mesma, empenhando-se e comprometendo-se consigo mesmos, e, desafiando as adversidades do cotidiano, inovam e (re)criam esse cotidiano, mostrando que são capazes, e contribuem com a melhoria de condições de uma coletividade, nos aspectos éticos, estéticos, sociais, culturais e educacionais.

Eles não esperam receber de outros, eles fazem! E de suas pequenas ações, com muita responsabilidade, começam a inovar realidades e a mudar suas vidas, bem como a vida de crianças e jovens, que incrementam sua formação geral na forma de educação estética, integrando conjuntamente ética, socialidade, pensamento/cognição, emoções/sentimentos, evidenciando que uma nova educação e qualificação cultural é possível em pequenas ações e intervenções responsáveis que (re)criam a vida.

referências

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 7-19, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. Por uma perspectiva estética e expressiva no cotidiano da escola. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFC, 2007. p. 183-198.

CUNHA, S. M. da; LOMBARDI, S. S.; CISZEWSKI, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo da vida”. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 41-48, 2009.

DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Principais iniciativas do governo federal: 4º Relatório Nacional de Acompanhamento*. Brasília, 2010.

MENEGHETTI, A. *A psicologia do líder*. 4. ed. Recanto Maestro: OntoEd., 2008.

MENEGHETTI, A. *Dalla coscienza all'essere: come impostare la filosofia del futuro*. Roma: Psicologica Editrice, 2009.

MAHEIRIE, K. *Sete mares numa ilha: a mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva*. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

OLABUÉNAGA, J. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2. ed. Bilbao: Universidade de Deusto, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

YGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: YGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1992. p. 287-348.

_____. A educação estética. In: YGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.

_____. A psicologia e o mestre. In: YGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São: Martins Fontes, 2004. p. 445-464.

WAZLAWICK, P. *Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de Musicoterapia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

_____. *Música e vida em criação*: dialogia e est(ética) na música de um duo de violões. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, 2009.

Recebido em
22/04/2012

Aprovado em
24/06/2012

ZANELLA, A. V. Sobre olhares, fios e rendas: reflexões sobre o processo de constituição de educadores(as). In: ZANELLA, A. V.; COSTA, F. C.; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; DA ROS, S. Z. *Educação estética e constituição do sujeito*: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 143-154.

ZANELLA, A. V. et al. (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito*: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008

MUSIC EDUCATION IN SCHOOLS IN THE SOUTHERN STATE OF RIO DE JANEIRO:
ANALYZING POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING LEI 11.769/2008

LUCIANA PIRES DE SÁ REQUIÃO Universidade Federal Fluminense (UFF) ▶ lucianarequiao@id.uff.br

resumo

o artigo apresenta o relato de ações de pesquisa e extensão desenvolvidas em quatro municípios da Costa Verde, Sul Fluminense na área da educação musical. Tais ações nos trazem subsídios para discutir questões importantes acerca da implementação da Lei 11.769/2008, como a concepção que se tem nas escolas sobre o que é a educação musical e qual seria o perfil do professor de música. Dialogando com autores sobre questões como essas, buscamos compreender os desafios que temos a frente para que a educação musical nas escolas se torne uma realidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, formação de professores, Lei 11.769/2008

abstract

The article reports the research and extension activities undertaken in four districts of Southern state of Rio de Janeiro about in the area of music education. Such actions bring us subsidies to discuss important issues about the implementation of Law 11.769/2008, as the design that you have in schools about what is music education and what is the profile of the music teacher. Dialoguing with authors about issues like these, we understand the challenges that lie ahead for music education in schools a reality.

KEYWORDS: music education, training teacher, Law 11.769/2008

O professor que não conhece a trajetória histórica da área que trabalha se torna fragilizado, não tem argumentos para defender as suas visões sobre o ensino e sobre as suas decisões, e pode sucumbir facilmente diante dos desafios políticos-acadêmicos que aparecem na sua carreira.

Rosa Fuks

introdução

Começamos nosso texto tendo como epígrafe uma fala da professora Rosa Fuks que sintetiza a sensação que tivemos ao desenvolver uma pesquisa de campo em escolas da rede pública de quatro municípios da Costa Verde, Sul Fluminense. Essa pesquisa teve como motivação maior a necessidade de compreender os impactos da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008a) em escolas públicas, uma vez que naquele momento, agosto de 2011, findava o prazo de três anos para a sua implementação.¹ Partíamos da hipótese de que seriam necessários recursos materiais e humanos para que a lei pudesse efetivamente sair do papel e se tornar uma realidade. Nesse sentido, como docentes de uma universidade pública localizada em um município da Costa Verde, Sul Fluminense, tomamos como parte de nosso trabalho o desenvolvimento de uma pesquisa que pretendia, a partir de um mapeamento inicial onde se daria a observação e análise de se e como a educação musical vinha se desenvolvendo em escolas públicas da região, nos proporcionar a compreensão dos impactos das determinações da Lei 11.769/2008. A dúvida inicial era a de quem seriam esses professores: músicos locais, professores licenciados em educação musical, professores já atuantes na disciplina Artes? O veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008, que previa que “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (Brasil, 2008b), deu margem para que tivéssemos dúvidas sobre o perfil profissional desse professor.

Outra importante questão que se impôs no decorrer de nossos estudos foi: qual a compreensão que se tem nas escolas sobre a educação musical? Entendemos que mediante o desafio político-acadêmico que nos impõe a Lei 11.769/2008, de acordo com Fuks, é necessário que a escola conheça a trajetória histórica que levou a educação musical a ser reconhecida como área de conhecimento. Mais do que professores habilitados, é necessária uma formação que contemple essa trajetória, e que ela seja conhecida e reconhecida em todos os seus aspectos.² Podemos adiantar que foi justamente o total desconhecimento da trajetória da educação musical no Brasil, a luta para seu reconhecimento como área de conhecimento, além das especificidades e diversidade de suas propostas pedagógicas, o que encontramos nesse percurso. Por outro lado, encontramos também uma grande motivação por parte das escolas e de seus professores por uma formação na área da educação musical.

Esse era o horizonte que tínhamos à frente e as noções que nortearam nossa busca. Através do presente artigo, pretendemos relatar as etapas percorridas pela pesquisa e os resultados obtidos, como forma de trazer subsídios para o atual debate sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras.

1. A Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, altera o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), determinando que a música deva ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular artes, na educação básica (Brasil, 2008a).

2. Para conhecer a história da educação musical no Brasil, a trajetória que vai desde o impacto da chegada dos jesuítas ao continente sul-americano, passando pelo movimento modernista dos anos 1920 e o projeto de educação musical de Villa-Lobos nos anos 1930, as influências estrangeiras através dos trabalhos de Emile Jaques Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, John Paynter, Murray Schafer e Violeta de Gainza, entre outros, além das especificidades de cada região brasileira, entre outras questões, ver Oliveira e Cajazeira (2007).

antecedentes

Em 2009, quando tivemos nossa primeira experiência como docentes na região da Costa Verde, Sul Fluminense, nos perguntávamos como as escolas daquela região estariam dando conta da recém-implementada Lei 11.769/2008. Em uma primeira aproximação com uma escola em particular, que se deu pela proximidade com o instituto onde atuávamos como docentes, percebemos a inexistência de qualquer atividade musical. Pensamos então em oferecer um curso de extensão intitulado “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível” aos professores da rede pública local, buscando uma capacitação inicial na área da educação musical e a promoção de um debate acerca do papel da educação musical nas escolas de ensino básico. Através do curso pretendíamos ainda conhecer os professores da região e o que eles esperavam de uma educação musical como um processo de formação próprio e também como um projeto a ser desenvolvido nas escolas.

O curso (que teve 15 encontros de duas horas de duração cada) foi realizado no segundo semestre de 2010 com cerca de 40 alunos inscritos, entre professores da rede pública das mais diversas disciplinas, alguns professores de música, músicos profissionais e alunos universitários. Em nosso programa de curso priorizamos atividades que envolvessem a experimentação com diversos materiais sonoros, a improvisação e a composição. Algumas noções foram trabalhadas, como os parâmetros musicais e o pulso.

O que norteou nosso trabalho em aula foram propostas como a de John Paynter e seu processo de *composição empírica e as paisagens sonoras* de Murray Schafer. Nas palavras dos alunos, o trabalho realizado “foi bastante interessante, nunca tinha ouvido falar em *paisagem sonora* [...] Gostei muito das atividades lúdicas, no primeiro dia a gente já foi para o pátio com uma venda nos olhos, e as outras experiências de composição, de audição.” O modelo TECLA de Keith Swanwick nos foi uma valiosa ferramenta de trabalho e reflexão, na tentativa de articular a execução, a composição e a audição com técnica e literatura. Trabalhamos com materiais alternativos como latas e copos plásticos, além do próprio corpo³.

Através de entrevista realizada com os alunos ao final do curso, nos ficou claro que os professores das mais diversas disciplinas tinham como objetivo poder utilizar recursos musicais em suas aulas. “Quando vi o *folder* sobre o curso que era de iniciação na área da música, me interessei em ver se poderia aproveitar alguma coisa para trabalhar em sala de aula”, nos relatou um professor de matemática. Outro relato foi o de uma professora de história que disse sempre ter trabalhado com música em suas aulas. Não obstante considerarmos a possibilidade de a música se fazer presente nas escolas como auxiliar ao desenvolvimento de outros conteúdos, nos preocupou a preponderância desse tipo de pensamento presente na fala de alunos de um curso que pretendia formar, ainda que de forma inicial, professores de música.

3. Para conhecer melhor as propostas de John Paynter e Murray Schafer ver o livro *Pedagogias em educação musical* (Mateiro; Ilari, 2011). Sobre o modelo TECLA de Keith Swanwick ver o livro do autor *Ensinando música musicalmente* (Swanwick, 2003).

Assim, pensamos em realizar uma pesquisa que nos mostrasse de forma mais ampla o que pensam os professores e diretores sobre a educação musical nas escolas, se atividades musicais ocorrem e como elas são desenvolvidas. O prazo para a implementação da Lei 11.769/2008 findaria em agosto de 2011, e buscávamos observar qual o impacto desse prazo nas escolas da região. Dessa forma, pensamos como objetivo final da pesquisa, e como desdobramento dela, a possibilidade de elaboração de cursos de extensão ou especialização, mas (ao contrário dessa primeira experiência) a partir de um conhecimento mais aprofundado da região, a partir do conhecimento *in loco*.

a pesquisa

O nosso projeto de pesquisa intitulado “Implementação da Lei 11.769: construção de uma proposta de formação inicial e continuada para professores da Rede Pública da Costa Verde Sul Fluminense na área da Educação Musical” teve início em julho de 2011 e término em junho de 2012, e foi desenvolvido em cinco etapas distintas.⁴

A primeira delas previa o levantamento das escolas e a observação de atividades musicais desenvolvidas pelos professores da rede pública, estadual e municipal, de quatro municípios da Costa Verde, Sul Fluminense: Angra dos Reis, Paraty, Rio Claro e Mangaratiba.⁵ Contando com um grupo de pesquisa composto por duas professoras pesquisadoras e sete estudantes de pedagogia voluntários, visitamos diversas escolas a partir de um primeiro contato telefônico com o diretor ou coordenador da escola que concordasse em nos receber.⁶ Preparamos um questionário que foi distribuído aos professores e diretores que demonstraram interesse pela pesquisa, com o intuito de obter dados que nos possibilitassem analisar a forma como a educação musical é compreendida e a percepção que se tem sobre a formação do professor de música, entre outras questões. Não pudemos observar atividades musicais, ou por elas inexistirem ou por não nos ser permitido acesso a tais atividades. Em uma segunda etapa reunimos, organizamos e analisamos todo esse material.

Cerca de cem questionários foram respondidos na presença das pesquisadoras, associados a entrevistas realizadas, e pudemos observar três concepções sobre o papel da educação musical nas escolas:

a) 45% consideram a música como um componente auxiliar aos professores de diversas disciplinas, como química, matemática, português e história. Nesse caso os professores entendem que a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas significa capacitar os professores de diversas disciplinas no sentido de oferecer-lhes ferramentas “musicais” que os auxiliem no desenvolvimento de seus conteúdos específicos em sala de aula.

4. O projeto teve apoio da Faperj na modalidade APQ1.

5. Em princípio a ideia seria a de realizar a pesquisa somente no município de Angra dos Reis. Porém, no desenvolvimento da pesquisa, vimos que seria possível estendê-la a municípios vizinhos, como Paraty, Rio Claro e Mangaratiba.

6. A pesquisa teve como colaboradora a Profa. Dra. Silmara Lídia Marton.

b) 36% consideram a música como um elemento lúdico no espaço escolar. Nesse sentido o papel da música na escola, e das artes em geral, seria o de proporcionar aos alunos um momento de descontração, para que os conteúdos das demais disciplinas possam se tornar menos “pesados”. O professor de música é entendido como aquele capaz de desenvolver atividades práticas, como a criação de bandas musicais ou coros.

c) 19% consideram a música como uma área de conhecimento específico. Nessa concepção o professor de música necessitaria de formação específica e o objetivo da educação musical seria colaborar para uma formação mais ampla do aluno, desenvolvendo capacidades específicas baseadas na aplicação prática de conceitos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada aluno.

Entre as falas obtidas através das entrevistas destacamos as seguintes:

Professor 1 – As crianças aprendem muito com a música, é até mais fácil aprender cantando do que fazendo cópias. [...] É preciso melhorar a formação dos professores para usarem mais a música em sala de aula.

Professor 2 – O professor de espanhol sempre procurou focar a música. Eu quando estava em sala de aula sempre procurei focar a música, atrelar a música a um texto [...]. Pegava uma letra para trabalhar a gramática [...]. Eu só tenho o gostinho pela música, agora, conhecimento nenhum.

Professor 3 – A ideia do colégio é essa: não existe um professor [de música]. Tem um professor de história que colocou a letra “Que país é esse?” do Legião Urbana [...]. Isso [a educação musical na escola] cabe ao professor de história? Não, cabe a todo mundo.

Professor 4 – E a música não vai servir só para cumprir a lei, é pro dia a dia mesmo. Tá tão difícil manter o aluno em sala de aula. [...] Eu acho assim, que a música consegue prender. [...] Dando aula de história, dando aula de português mais ainda né?

Professor 5 – A gente tem um professor voluntário, ele vem aqui e ensina mais ou menos alguns tons, faz algum trabalho com as crianças, mas não é coisa efetiva, não. Quando tá perto de 7 de setembro ou quando a gente tem alguma comemoração pra fazer, esse professor dá noção.

Mais uma vez ficamos instigadas com a representação do que seria uma educação musical na fala dos professores. O resultado da pesquisa, onde uma concepção da música como auxiliar foi predominante, correspondeu ao resultado encontrado anteriormente na avaliação feita com os alunos do curso de extensão mencionado. Apesar disso, a maioria dos professores entende que é necessária uma formação em música para aqueles que desejam

utilizá-la em sala de aula, destacando entre os conteúdos a teoria musical e a história da música.⁷

Buscando viabilizar uma formação inicial para atender a necessidade de conhecimento da área da música, mas que também explicitasse o propósito da educação musical nas escolas não como um elemento coadjuvante, mas como uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, considerando toda a sua especificidade, passamos para a terceira e quarta etapas do projeto.

Nesse momento realizamos oficinas que nos serviriam também como projeto-piloto para futuros cursos. As oficinas foram realizadas no município de Mangaratiba e atenderam a um público composto de cerca de 60 professores de artes.⁸ A demanda pela formação dos professores da disciplina Artes, em sua grande maioria com formação em artes plásticas, partiu da própria Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, que, em sua interpretação sobre a lei, entendeu que seriam os professores já lotados na disciplina Artes aqueles responsáveis pela efetiva implementação da Lei 11.769/2008.

Vale notar que uma das principais questões que norteiam as discussões sobre a implementação da Lei 11.769/2008 é a questão de quem seria o profissional habilitado a ser o responsável pelo conteúdo música na disciplina Artes, nos currículos da educação básica. Autores como Sobreira (2008) e Subtil (2009) indicam a falta de docentes com a formação necessária para dar conta dos dispositivos da lei que torna a música conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, da disciplina Artes. Como consequência da “falta de formação específica dos professores, a ausência de concepção de trabalho artístico e, em decorrência, um visível reducionismo no encaminhamento do trabalho com arte nesse segmento escolar”, o que seria, segundo a autora, um resquício da Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971) que traz a “visão da arte como atividade, polivalência e livre-expressão” (Subtil, 2009, p. 185).⁹

O veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008, que previa formação específica para o professor de música, acirra ainda mais o debate. Autores como Alvarenga e Mazzotti (2011, p. 69) entendem que “ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura”

7. Corroborando esse resultado, Subtil, Sebben, e Rosso (2012, p. 359) em sua pesquisa sobre a representação da arte indicam que “há uma redução e uma atribuição utilitarista à arte na escola especialmente por parte dos professores”.

8. Como nessa fase da pesquisa não teríamos tempo hábil nem condições materiais para realizar as oficinas nos quatro municípios que abrangem o escopo de nossa pesquisa, optamos pelo município de Mangaratiba que, através de sua Secretaria de Educação Municipal, nos facilitou o acesso e as condições básicas para sua realização (transporte e local).

9. Segundos cálculos realizados seriam necessários 80 anos para se ter um número suficiente de licenciados em música para suprir a demanda das escolas brasileiras. Essa informação nos foi dada pelo músico Felipe Radicetti, coordenador da campanha “Eu quero educação musical na escola”, em reunião onde estivemos presentes, realizada no Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro em 8 de novembro de 2012. A informação foi ratificada em seminário sobre a implementação da Lei 11.769/2008, realizado no auditório do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Unirio nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, com a participação do Conselho Nacional de Educação, através da fala da representante do Ministério da Cultura e Técnica em Assuntos Culturais na Fundação Nacional de Artes (Funarte – MinC) Maya Suemi Lemos.

e concluem que, nesse caso, “distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la”. Já autores como Figueiredo e Pereira (2008/2009) observam que a Lei 11.769/2008 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto ao artigo que trata sobre a obrigatoriedade da formação específica ao professor não indicaria a não necessidade dessa formação, uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB. A conclusão dos autores é a de que “segundo esta orientação, para ensinar música na escola é preciso ser licenciado em música” (Figueiredo; Pereira, 2008/2009, p. 2).

Diante desses questionamentos uma importante tarefa que temos à frente é buscar alternativas para que a educação musical seja efetivamente uma realidade em nossas escolas, o que não descarta a possibilidade de se oferecer uma formação na área da música aos professores que já atuam na educação básica, em particular os professores de arte e os professores generalistas. Cabe ressaltar que, assim como Candau (1996), entendemos que não basta a realização de cursos como forma de “reciclar” os professores. Ao contrário disso, a articulação dos saberes docentes aliados a práticas que possibilitem seu desenvolvimento na área da música e que permita um processo contínuo de reflexão, avaliação e reavaliação de sua prática profissional, é o que compartilhamos como meta a ser atingida.

Dessa forma, realizamos duas oficinas de três horas de duração cada para cerca de 30 alunos inscritos, todos professores de artes das escolas públicas do município de Mangaratiba. Esse contato mais direto com os professores, após todo o processo de pesquisa, reflexões e análises realizado em etapa anterior, foi fundamental para buscarmos um formato de curso viável, dadas as condições de trabalho dos professores. Nossa intenção nesse momento da realização das oficinas foi, através desse projeto-piloto, ter subsídios suficientes para oferecer um curso de extensão com carga horária maior e com um aprofundamento maior dos conteúdos no semestre seguinte.

Nas duas oficinas realizadas notamos certa ansiedade por “soluções” rápidas para que os professores pudessem dar conta da música em suas salas de aula. Ao lado dessa ansiedade nosso tempo era relativamente curto, e entendemos que as oficinas contribuiriam mais no sentido de percebermos o trabalho que teríamos pela frente na tentativa de desenvolver um curso de extensão que pudesse dar conta de uma formação mínima, e contínua, que viabilizasse o ensino de música nas escolas. Buscamos através das oficinas problematizar as diretrizes da Lei 11.769/2008, apresentar o campo da educação musical e seu histórico no Brasil, e discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas diretrizes sobre a música nas escolas. Paralelamente buscamos conhecer as potencialidades musicais do grupo através de atividades que exploraram a percepção de parâmetros musicais (timbres, alturas, durações e intensidades) e noções como pulso e andamento.

Na etapa final da pesquisa, através da avaliação de todo o processo, nosso objetivo foi o de desenvolver um projeto de curso de extensão visando o auxílio na formação inicial e continuada dos professores da Costa Verde, Sul Fluminense. A experiência vivida nos apresentou pistas de que é possível desenvolver um trabalho de formação na área da educação musical junto

aos professores de artes e professores generalistas já atuantes na educação básica. A primeira e mais importante dessas pistas é o desejo e a grande motivação dos professores de trabalharem com a música. Concluímos, então, que uma forma de contribuirmos com o trabalho com música nas escolas estaria na colaboração com formação inicial e continuada dos professores de artes, que conforme mencionamos no âmbito estudado são, na maioria, formados em artes plásticas, e de professores generalistas. Conforme autores como Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009, p. 45),

é importante notar que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, presentemente, número suficiente de licenciados em Música para atuarem no ensino básico do país.

Tal observação vale também para o professor de artes.

Na perspectiva de alcançar um conhecimento que pudesse dar suporte às ações de formação inicial e continuada de professores da educação básica, em especial professores generalistas e da disciplina Artes, nos apoiamos, conforme Mizukami et. al. (2002), na visão de que não devemos encarar a atividade profissional como aquela que necessita de respostas para a resolução de problemas instrumentais. De acordo com Candau (1996, p. 144),

considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.

Partimos do princípio de que o conhecimento *in loco* de como a educação musical se realiza (ou não se realiza) nas escolas estudadas, de como a educação musical é compreendida pelos professores e pela escola como um todo, e da consideração pelo conhecimento musical dos professores, é de fundamental importância para o intuito de oferecer possibilidades de formação inicial e continuada na área da educação musical aos professores da educação básica. Também, de acordo com os autores mencionados, temos a consciência de que ações isoladas, sem continuidade, não alcançarão os resultados esperados. Dessa forma, consideramos todo o percurso da pesquisa, seus resultados e as ações decorrentes, como uma primeira etapa que necessita de desdobramentos e continuidade.¹⁰

Nessa direção, entendemos a importância da continuidade do projeto através da parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba. Assim, como fruto da pesquisa relatada, desenvolvemos um curso dividido em módulos que já se encontra em andamento, através da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense. Em seu primeiro

10. Sobre a questão da formação inicial e continuada de professores, à qual nos referimos de forma breve dados os limites deste artigo, indicamos, além de Candau (1996) e Mizukami et al (2002), os trabalhos de Nóvoa (1992) e Tardif (2002). C

módulo de 30 horas de aula, iniciado em agosto de 2012 e concluído em dezembro de 2012, tivemos um grupo que reuniu professores da disciplina Artes e professores generalistas, somando um total de 77 professores participantes. Esse trabalho mais prolongado, através do curso dividido em módulos, será importante para uma avaliação futura sobre possibilidades de capacitação de professores de artes ou generalistas na área da educação musical. O módulo 2 do curso, previsto para 2013, pretende reunir um grupo menor de professores que poderão, em um outro momento, atuar como multiplicadores em seu município. Pretendemos ainda dar suporte contínuo a esse grupo de professores através da orientação de seu trabalho.

Considerando as reflexões de Penna (2010) podemos pensar em ações para que leis como a 11.769/2008 não fiquem na história como uma conquista da área da educação musical apenas registrada em um papel, sem efeitos sobre a realidade das escolas.

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se as múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação. Entretanto, é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma "virtude intrínseca" capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis. (Penna, 2010, p. 141).

Conforme mencionamos, uma das formas concretas de atuação que nos é possível é a contribuição na formação inicial e continuada de professores, não esquecendo que esses professores necessitam, conforme Fuks, ser conhecedores de seu campo de ação pedagógica não só em seus conteúdos específicos, mas em toda a sua história.

Como Bellochio e Garbosa (2010, p. 250),

entendemos que tanto a formação inicial como a formação continuada são partes do processo formativo profissional que constitui a formação docente, as quais objetivam o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas à escola e ao professor, considerando-se os múltiplos grupos de aprendizes e a diversidade dos contextos de atuação.

Nesse sentido, através das ações relatadas, buscamos encontrar, no contato direto com a realidade das escolas, formas possíveis de atuação.

perspectivas para a continuidade das discussões

Bem antes de a Lei 11.769/2008 ser sancionada em agosto de 2008, Arroyo (2004), baseando-se nas reflexões de Penna, apontava três aspectos importantes de serem destacados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996 e da Lei 5.692/1971. Naquele momento discutia-se de forma crítica a formação polivalente do professor de arte, que deveria dar conta das diversas linguagens embutidas na disciplina Educação Artística. Arroyo (2004, p. 30) aponta entre as questões que se tornaram um “entrate” para a educação musical nas escolas a quantidade de “concepções que se mantêm com relação ao ensino de Arte e a necessária mudança dessas concepções” e “a dificuldade de inserção da música nos projetos pedagógicos do ensino de Arte” no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Se, naquele momento, essas variadas concepções sobre o ensino de arte acabava por excluir a música dos currículos escolares, hoje, com a obrigatoriedade da música como componente curricular da disciplina Artes, vemos que a questão está ainda longe de ser resolvida. Como pudemos observar, a música, agora como conteúdo obrigatório, continua a ser compreendida como elemento auxiliar e não formativo, e inúmeras concepções a respeito do que é a educação musical ainda coexistem no espaço escolar. Pelo menos foi isso o que encontramos em nosso percurso de pesquisa. Se para Penna (2003 apud Arroyo, 2004) e Arroyo (2004) a questão a ser debatida era a ambiguidade na noção do que seria a educação artística, notamos que hoje podemos dizer que nosso problema é uma ambiguidade na noção do que seria a educação musical. Da mesma forma, se havia uma “falta de clareza” sobre a formação do professor de arte (Penna, 2004, p. 24) hoje temos o mesmo em relação a formação do professor de música.¹¹

Em síntese, podemos afirmar a partir da experiência relatada que a Lei 11.769/2008, apesar de um avanço para a área da educação musical no sentido de determinar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras, nos apresenta o imenso desafio de torná-la efetivamente uma realidade. As secretarias de educação possuem autonomia para dar conta desse desafio, porém continuam sem orientações sobre “como” fazer isso, “quem” deve ser o professor de música, e “o que” deve constar na educação musical. Figueiredo e Pereira (2008/2009, p. 5) já nos alertavam que “a liberdade de organização curricular não pode prescindir de orientações que auxiliem os profissionais da educação em suas tarefas de construção dos currículos escolares”. A situação se torna mais complicada, conforme comentamos, pela margem de dúvida que a lei apresenta na questão do perfil do professor de música que dará conta desse desafio em sala de aula. Por último, porém não menos importante, está o fato de continuarmos com inúmeras concepções sobre o que seria esse ensino de música, como conteúdo obrigatório da disciplina Artes. Por esses motivos reiteramos a necessidade do conhecimento *in loco*, da percepção sobre a concepção da escola e de

11. Cabe destacar o trabalho de autores que através de suas pesquisas nos trazem subsídios ao debate aqui proposto e/ou apresentam o resultado de projetos de formação para professores da educação básica na área da educação musical. Entre eles ressaltamos os trabalhos de Werle, Ahmad e Bellochio (2011), Ahmad (2011), Furquim e Bellochio (2010), Subtil, Sebben, e Rosso (2012), apenas para citar alguns dos mais recentes.

seus professores a respeito da educação musical e da prática musical no cotidiano escolar. Acreditamos que dessa forma nossas ações estarão mais bem fundamentadas e com maior possibilidade de acertos.

Se, como Fuks, defendemos a ideia de que o professor – e a escola – deve conhecer a trajetória histórica da área que trabalha, para não torna-lo fragilizado podendo sucumbir diante dos desafios políticos-acadêmicos que aparecem na sua carreira, da mesma forma, os legisladores e os que defendem o projeto de educação musical nas escolas devem conhecer a realidade das escolas brasileiras, suas concepções sobre o ensino de música e suas potencialidades. É nesse sentido que buscamos desenvolver nosso trabalho.

referências

AHMAD, L. A. S. *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ALVARENGA, C. H.; MAZZOTTI, T. B. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, 2004.

BELLOCHIO, C.; GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. *Cadernos de Educação*, Pelotas, ano 19, n. 37, p. 247-272, set./dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 1 nov. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art62>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Presidência da República. *Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008*. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 1 nov. 2012.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-165.

CUNHA, S. M.; LOMBARDI, S. S. L.; CISZEWSKI, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 41-48, set. 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F.; PEREIRA, G. V. As orientações legais para o ensino de música nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. *DAPesquisa*, v. 3, n. 2, ago. 2008/jul. 2009. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume4/numero1/musica/asorientacoeslegais.pdf>. Acesso em: 20/10/2012.

FURQUIM, A. S. S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 24, p. 54-63, set. 2010.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *A educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, 2004.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

SUBTIL, M. J. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89412348009>>. Acesso em: 20 out. 2012.

SUBTIL, M. J.; SEBBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Contrapontos* [online], v.12, n. 3, p. 350-361, 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v12n03/v12n03a14.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WERLE, K.; AHMAD, L. A. S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical na formação e nas práticas de professoras: repercussões de oficinas musicais. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 97-116, dez. 2011.

Recebido em
19/11/2012

Aprovado em
13/02/2013

Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011)

MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOLS: STATE OF THE ART SURVEY ON PUBLICATIONS OF ABEM JOURNAL (1992-2011)

NAIR PIRES Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ▶ nair.pires@yahoo.com.br

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ▶ tutti.uai@gmail.com

resumo

Este artigo trata de uma pesquisa do tipo “estado da arte” sobre o tema educação musical nas escolas de educação básica, na produção da *Revista da Abem*, no período de 1992 a 2011. Foram mapeados 75 artigos e a coleta de dados foi feita com base na leitura dos resumos, bem como alguns artigos que não o trazem. Os trabalhos foram analisados a partir de diferentes enfoques e agrupados em três categorias: formação e prática profissional, políticas públicas e a música no contexto escolar, e outras temáticas. Os resultados trazem elementos para se pensar a pesquisa, a música e seu ensino nas escolas de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, escolas de educação básica, estado da arte

abstract

This paper presents a state of the art survey on music education in elementary schools, based on *Abem Journal* publications, between 1992 and 2011. The analysis involved a total of 75 articles and data was collected from abstracts and full-text articles, whenever abstracts were not available. The articles were analyzed from different perspectives and grouped into three broad categories: training and professional practice, public policies and music in schools, among other topics. The results indicate ways of thinking about research, music and teaching music in elementary schools.

KEYWORDS: music education, elementary schools, state of the art

introdução

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm sido utilizadas pelos pesquisadores brasileiros, sobretudo nos últimos 15 anos, como forma de mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. De caráter bibliográfico, essas pesquisas buscam retratar as ênfases e dimensões privilegiadas em diferentes tempos e espaços, elegendo como documentos a produção discente dos cursos de mestrado e doutorado, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos, seminários científicos e livros (Ferreira, 2002).

Nesse sentido, propôs-se a realização de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, mapeando e divulgando esse saber que se avoluma cada vez mais rapidamente, compreendendo seu crescimento quantitativo e qualitativo, suas ênfases e lacunas. O “estado da arte” tomou como fonte documental os resumos da produção da *Revista da Abem* elaborados entre os anos de 1992 e 2011, buscando construir um panorama possível sobre as produções acadêmicas que relacionam música, educação e contextos escolares.

dimensões e ênfases da produção da revista da abem

Como opção metodológica, o levantamento considerou todos os trabalhos que trazem, no título, no resumo ou nas palavras-chave, as expressões educação musical, escolas de educação básica e suas respectivas correlatas.¹ Em relação ao mapeamento nas *Revistas da Abem* foram selecionados artigos que continham as palavras de acesso no título, no resumo e/ou nas palavras-chave, desconsiderando-se os outros gêneros textuais.² Para tabulação dos dados foram considerados apenas os artigos que traziam a escola de educação básica como *lôcus* de pesquisa, totalizando-se 75 artigos (27,9%). O levantamento considerou todas as etapas de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos (EJA).

Em seguida, os trabalhos selecionados foram agrupados por ano de publicação, permitindo verificar o crescimento dessa produção científica entre os anos de 1992 e 2011, o que representa quase duas décadas de pesquisa. No primeiro ano aparece um artigo sobre a temática e, nos dois anos subsequentes, a produção dobra para dois artigos, apresentando, no entanto, um silenciamento entre os anos de 1997 e 2000. A partir do ano 2001, o tema retorna às discussões da revista com um artigo, triplica a produção no ano seguinte e cai para dois artigos no ano de 2003, atingindo, nos anos de 2004 e 2005, o ápice da produção no que tange ao tema: nove e 11 artigos, respectivamente. No ano de 2006 observa-se uma queda brusca da produção para quatro artigos, retomando, de 2007 a 2011, uma produção entre sete e nove artigos por ano.

No decorrer dos anos 1992 até 2003, observa-se que o tratamento do tema nas revistas foi muito incipiente e, a partir do ano de 2004, a produção cresceu 300% em relação ao primeiro ano, chegando a 450% em 2005. O extraordinário crescimento da produção teórica nesse ano pode ser entendido como reflexo de alguns anos de debate na área de música, e ainda como impacto

1. Atividades musicais, alfabetização musical, experiência musical, ensino de música, aula de música, ensino de artes, iniciação musical, prática musical, musicalização e, para o contexto, prática escolar, I e II graus, ensino fundamental e médio, escola pública, escola formal, educação escolar, escola regular ou ensino básico. Fernandes (2007) utiliza, em seu mapeamento sobre educação musical, quatro palavras-chave – música, ensino da música, musicalização e educação musical –, não incorporando os trabalhos que contêm as expressões correlatas.

2. Relatos, relatórios, resenhas, documento e homenagem.

do XIII Encontro Anual da Abem, realizado em 2004, que abordou a temática “A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção”.

NÚMERO DA REVISTA DA ABEM	ANO DE PUBLICAÇÃO	ARTIGOS SELECIONADOS
n. 1	1992	01
n. 2	1995	02
n. 3	1996	02
n. 4	1997	00
n. 5	2000	00
n. 6	2001	01
n. 7	2002	03
n. 8	2003/mar.	00
n. 9	2003/set.	02
n. 10	2004/mar.	04
n. 11	2004/set.	05
n. 12	2005/mar.	07
n. 13	2005/set.	04
n. 14	2006/mar.	01
n. 15	2006/set.	03
n. 16	2007/mar.	04
n. 17	2007/set.	03
n. 18 (número especial)	2007/out.	01
n. 19	2008/mar.	05
n. 20	2008/set.	04
n. 21	2009/mar.	06
n. 22	2009/set.	02
n. 23	2010/mar.	04
n. 24	2010/set.	03
n. 25	2011/jan.-jun.	05
n. 26	2011/jul.-dez.	03
TOTAL		75

TABELA 1

Número de artigos por revista.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os dados do Gráfico 1 foram organizados considerando-se a etapa de ensino descrita nos resumos. Os trabalhos que não especificam a etapa de ensino, referindo-se à escola de educação básica de maneira geral, foram agrupados na categoria “educação básica” (EB). Aqueles que contemplam dois níveis de ensino foram agrupados como “interface entre educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental” (EI/EF), e como “interface entre as quatro últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio” (EF/EM).

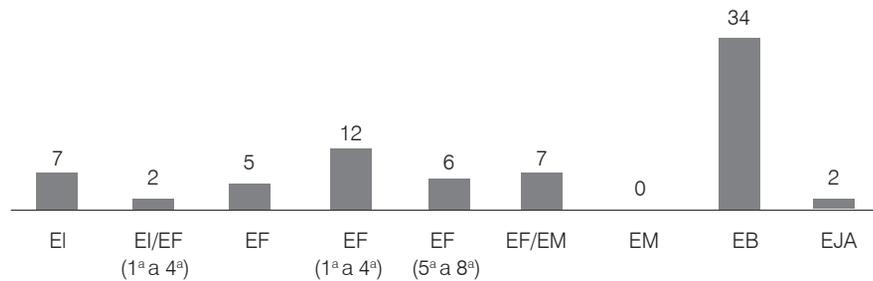


GRÁFICO 1

Artigos por níveis de ensino : EI – educação infantil; EF – ensino fundamental; EM – ensino médio; EB – educação básica; EJA – educação de jovens e adultos; EI/EF – interface entre educação infantil e ensino fundamental; EF/EM – interface entre educação fundamental e ensino médio.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A análise dos dados nos mostra que 45,3% dos trabalhos discutem, de maneira geral, a educação musical nas escolas de educação básica, enquanto que 30,3% têm o seu foco no ensino fundamental. A etapa do ensino fundamental (quatro últimas séries) aparece novamente em trabalhos realizados na interface com o ensino médio, representando 9,3% do total e, nessa mesma proporção, aparecem os trabalhos voltados para a educação infantil. Por último, na interface entre educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, temos 2,6% dos trabalhos, bem como a mesma representação na modalidade EJA. O ensino médio é a única etapa da educação básica que não apresenta trabalhos independentes sobre o tema pesquisado nas *Revistas da Abem*.

Considerando as pesquisas voltadas exclusivamente para o ensino fundamental e aquelas que trabalham essa etapa de ensino na interface com a educação infantil ou com o ensino médio, totalizamos 32 trabalhos, o que corresponde a 42,6% do total selecionado. Refinando os dados, verificamos que, dos 32 trabalhos referidos acima, 12 deles têm seu foco no ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, o que significa 37,5% deles.

focos de interesse dos artigos

Como caminho metodológico, os trabalhos foram agrupados em três grandes categorias definidas a partir do conteúdo apresentado, como nos mostra o gráfico abaixo.

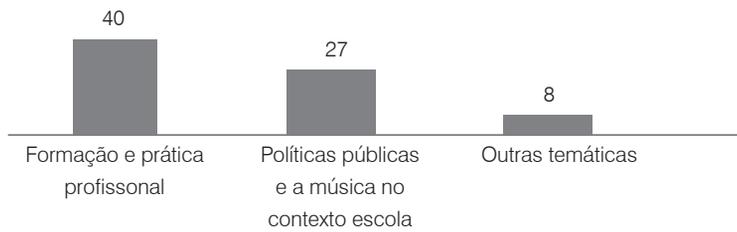


GRÁFICO 2

Categorias de análise na Revista da Abem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As categorias empregadas na classificação dos artigos revelam a predominância de trabalhos sobre formação e prática profissional, com 40 artigos, 53,3% do total, seguidas do conjunto de trabalhos que discutem as políticas públicas e a música no contexto escolar, com 27 artigos, 36% da produção. Com menor incidência, aparece o conjunto de trabalhos que discute outras temáticas, com apenas oito trabalhos, o que representa 10,6% do total selecionado.

Para análise dos dados, cada uma das três categorias foi dividida em subcategorias, como forma de apreender as ênfases e lacunas do tema pesquisado na produção da *Revista da Abem*.

A primeira categoria foi dividida em quatro subcategorias, a saber: 1) práticas de ensino e aprendizagem; 2) conhecimentos sobre/dos professores; 3) conhecimentos sobre/dos alunos; 4) formação e relação profissional.

formação e prática profissional

Subcategorias



GRÁFICO 3

Subcategorias da formação e prática profissional na Revista da Abem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A primeira subcategoria, "práticas de ensino e de aprendizagem", reúne o maior número de trabalhos, com 12 artigos que buscam compreender a relação entre modelos musicais televisivos e sua manifestação na expressão musical de crianças (Ramos, 2003), entre o uso do brinquedo popular e o ensino de música na escola (Souza, F., 2008) e ainda entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço dos alunos para aprenderem música na escola (Pizzato; Hentschke, 2010). Outros trabalhos procuram investigar a estratégia de gestão da sala de aula de uma professora especialista em uma escola canadense (Russell, 2005), os processos

de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar (Schroeder; Schroeder, 2011) e a maneira como os processos formais de ensino e aprendizagem se justapõem às experiências e vivências não formais e informais (Wille, 2005). A aprendizagem criativa no contexto da educação musical escolar é investigada por Beineke (2011), a articulação entre música e histórias infantis na educação infantil, por Schünemann e Maffioletti (2011) e os comportamentos musicais de resposta presentes com frequência em crianças de 0 a 3 anos, por Santiago e Nascimento (1996). Targas e Joly (2009) buscam compreender os processos educativos decorrentes da convivência com o grupo e a contribuição da música, Ribas (2009) toma como foco de análise a aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações e Barbosa e França (2009) realizam um estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e a não direcionada de crianças.

Os artigos mostram que a música favorece o diálogo entre as diferentes referências culturais e musicais presentes no grupo, numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade e singularidade. Considera-se que ouvir e compreender a perspectiva dos alunos sobre sua aprendizagem pode trazer subsídios importantes para o professor, com vistas à construção de propostas de educação musical que valorizem aprendizagens colaborativas. Além disso, constata-se que quando existe uma condução intencional da prática pedagógica do professor de música, os alunos apresentam uma evolução significativa em relação ao seu trabalho independente em práticas espontaneístas. Sugere-se também que a educação musical pré-escolar tenha como objetivo geral desenvolver habilidades musicais básicas, conceitos musicais gerais e criatividade.

A segunda subcategoria, "conhecimento sobre/dos professores" traz, em seu conjunto, dez trabalhos voltados para a análise das concepções, ações e práticas de educação musical de professores de música no Brasil (Del Ben; Hentschke, 2002) e no Reino Unido (Mills, 2007), dos processos formativos de professores não especialistas (Spanavello; Bellochio, 2005) e as competências docentes necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar (Machado, 2004). As práticas musicais escolares de espetacularização nas últimas décadas são investigadas por Campos (2005), e as práticas e o aprendizado proporcionados pelas bandas e fanfarras escolares, por Campos (2008). Beineke (2008) pesquisa a presença de trabalhos sobre composições musicais de crianças e Soares (2008) investiga a prática musical com bebês. Outros autores pesquisam a presença da música nas práticas pedagógicas (Diniz; Del Ben, 2006) e as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos nas escolas (Oliveira, 2007).

As pesquisas afirmam a falta de clareza dos professores com relação aos pressupostos implícitos em suas concepções e ações, além da presença de inconsistências e contradições. Apesar de os professores unidocentes sentirem-se inseguros e desprovidos de saberes docentes necessários ao desenvolvimento de um trabalho musical mais aprofundado no Brasil, o estudo realizado no Reino Unido mostra um número crescente de professores da educação básica que ensinam música musicalmente, isto é, ressaltando, nas práticas, as qualidades essenciais da música. Os trabalhos destacam a importância de se ampliar as discussões sobre os materiais didáticos em música utilizados por professores da educação básica, bem como a importância da inserção dessa temática nos cursos de formação inicial e formação continuada de professores de música e o consequente investimento nessas etapas formativas. Como perspectiva para práticas musicais nas escolas, as bandas e fanfarras escolares oportunizam o aprendizado de um instrumento musical, integram o estudante no ambiente escolar e contribuem para a imagem institucional.

“Conhecimento sobre/dos alunos”, terceira subcategoria, reúne oito artigos que têm como foco as vivências e concepções de folclore e música folclórica (Wolffenbüttel, 2004), a relação de adolescentes com a música popular (Arroyo, 2005) e a relação entre mídias, música e escolas (Subtil, 2005). A relação entre a música ensinada nas escolas e a música do dia a dia dos alunos é pesquisada por Galizia (2009), e a música das culturas infantis, por Lino (2010). Quiles (2009) investiga os conhecimentos dos alunos sobre o conceito de estilo musical e os diferentes estilos existentes, e Sebben e Subtil (2010) pesquisam as concepções de alunos sobre música. Nessa subcategoria aparece, ainda, um trabalho que discute a construção da identidade de gênero no espaço escolar a partir das preferências musicais (Silva, 2004).

Os artigos citados acima constataam que as identidades de gênero são construídas por meio da música veiculada pela mídia. Desempenhando um caráter pedagógico ao “ensinar” papéis sociais carregados de significados, a mídia reproduz as relações existentes na sociedade. Além disso, verifica-se que as preferências musicais dos adolescentes estão relacionadas às diferenças de gênero socialmente construídas. Duas contribuições relevantes são apontadas pelas pesquisas: a constatação de que as concepções dos alunos sobre música decorrem de práticas objetivas, baseadas em elementos individuais e sociais e que se evidenciam nos usos e funções a ela atribuídos; além disso, observa-se que a música das crianças na educação infantil é o “barulhar”, é a música das culturas infantis.

A última subcategoria, “formação e relação profissional”, reúne dez trabalhos que discutem o estágio na formação do licenciando (Tourinho, 1995) e o trabalho conjunto entre especialistas e professores na perspectiva de docentes e gestores (Beaumont; Baesse; Patussi, 2006). Parte dos trabalhos focaliza o ensino de música na formação e ação de professores das séries iniciais do ensino fundamental (Bellochio, 2001) e a relação profissional entre professores especialistas e generalistas (Ferreira; Bessa, 2011). Outras pesquisas discutem o papel do professor e a sua formação (Penna, 2007, 2010; Tourinho, 2006) e vislumbram a articulação entre os campos da educação, cultura e música com o propósito de destacar a área da formação de professores (Ribeiro, 2008). Existem também reflexões sobre possíveis caminhos para a atuação de professores não especialistas nas escolas de educação básica (Queiroz; Marinho, 2007) e sobre a ausência de professores de música no interior das escolas de educação básica (Penna, 2002).

Como resposta, as pesquisas apontam que a música não está conseguindo ocupar, com eficiência, o espaço que poderia ter na educação básica, e revelam a presença da aula de música como “vitrine” para os pais. Sobre o trabalho entre especialistas e professores, verifica-se a ênfase na preparação de festividades escolares e a grande carência para trabalhar com a música na sala de aula, tanto no que se refere ao domínio de conteúdos quanto no que diz respeito às estratégias metodológicas. No que se refere ao modelo de formação, aponta-se a contradição existente entre a proposta de formar professores de música reflexivos no ensino superior e o “currículo em ação” dos cursos de licenciatura, que mais se aproxima do modelo da racionalidade técnica, além da constatação de que “não basta tocar” para se capacitar como professor de música.

A segunda categoria foi dividida em cinco subcategorias, a saber: 1) conjunto legal e normativo; 2) programas e projetos; 3) políticas de formação de professores; 4) presença da música nas escolas; 5) currículo e avaliação.

**políticas
públicas e a
música no
contexto
escolar**

Subcategorias



GRÁFICO 4

Subcategorias de políticas públicas e a música no contexto escolar na Revista da Abem. Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O maior número de trabalhos está reunido em torno da primeira subcategoria, “conjunto legal e normativo”, com nove artigos. De maneira geral, os artigos discutem aspectos da legislação que regulamentam a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (Sobreira, 2008) e a prática escolar como política educacional realizada em sala de aula (Penna, 2004b), analisam a estrutura e a organização do ensino de música nas escolas de educação básica (Fernandes, 2004; Penna, 2004a) e os aspectos que regulamentam concursos públicos para professores de música (Grossi, 2007). A educação musical nos anos iniciais da escola (Figueiredo, 2005) e na EJA (Fernandes, 2005) é abordada do ponto de vista da identidade, das políticas educacionais, das práticas e dos desafios. Surgem reflexões acerca dos processos de conquista de espaços para a música na escola de educação básica e questionamentos que indagam se a melhor solução é realmente a defesa da obrigatoriedade de seu ensino (Penna, 2008). Outras pesquisas pretendem fomentar discussões e ações para que a área de música busque soluções que assegurem a presença de um trabalho sistemático e contínuo da música na educação básica (Arroyo, 2004).

Como conclusões, os trabalhos evidenciam a distância entre os termos legais e normativos e as salas de aula, colocando-se o desafio de intensificar a presença da música na escola. Além disso, trazem o entendimento de que a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola que, para ser ocupado, depende da forma como os professores atuam na prática escolar. Alguns trabalhos apontam a especificidade do trabalho de cada professor – dos anos iniciais ou especialistas – com suas identidades próprias, indicando a possibilidade de um trabalho colaborativo. Diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros, uma das pesquisas salienta que pode ser mais eficaz a promoção de ações que reflitam sobre as possibilidades locais do que regulações legais de alcance nacional que podem não resultar em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas. Por fim, aparece de maneira recorrente a ideia da parceria entre as instituições formadoras e as escolas como meio de minimizar os problemas de ensino e de aprendizagem.

De maneira contrária, a segunda subcategoria, “programas e projetos”, apresenta o menor número de trabalhos, com apenas dois. Um artigo confronta a ausência da educação musical nas escolas de educação básica como prática sistematizada em oposição à presença de práticas musicais superficiais em escolas e projetos comunitários e sociais (Santos, M., 2005). O outro

discute a relação entre educação musical e educação integral, analisando as atividades musicais no Programa Mais Educação (Penna, 2011).

O artigo que defende um ensino sistematizado de música propõe a expansão dos horizontes da Abem no sentido de se tornar uma instituição mais propositiva em relação à prática da educação musical nas escolas brasileiras. O segundo artigo aponta que o programa Mais Educação é válido como uma estratégia provisória para efetivar a expansão da jornada escolar, mas alerta que, para implantar escolas de tempo integral, faz-se necessário tomar como base a expansão dos quadros docentes das redes públicas.

Na mesma proporção, a subcategoria “políticas de formação de professores” também apresenta apenas dois artigos. Nunes (2010) reflete sobre a educação musical na modalidade da educação a distância, tendo como foco as políticas de formação de professores da educação básica, e Santos, R. (2005) analisa a relação entre a música, a realidade nas escolas e as políticas de formação, propondo articular projetos de formação (conectando nível superior e nível básico) e abrir as fronteiras entre a escola de educação básica e outras instâncias e círculos de sociabilidade e formação permanente.

No que diz respeito à educação a distância, a pesquisa busca demonstrar que essa modalidade de ensino é viável e promissora para a formação musical de professores da educação básica, ressaltando seu forte potencial de contribuição para o processo de qualificação da educação brasileira. A outra discussão sobre a relação entre a música, o contexto escolar e as políticas públicas apresenta um alerta em torno da “luta” que se faz necessária na academia e na busca de uma identidade do grupo disciplinar que se constitui em torno da música na escola.

Com um número expressivo de trabalhos, oito artigos, a subcategoria que analisa a “presença da música nas escolas” busca verificar a condição do ensino de música após dez anos da LDB/96 (Andraus, 2008), as funções da música no ensino fundamental e médio (Hummes, 2004) e o papel, as funções e os objetivos da educação musical nos anos 1930 (Souza, J., 1992). Outro conjunto de trabalhos traz como foco os processos de negociação dos sentidos da música na escola (Duarte; Mazzotti, 2002), o papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical (Benedetti; Kerr, 2008), a educação musical como prática educativa no cotidiano escolar (Loureiro, 2004) e a inserção da música no projeto político-pedagógico (Wolffenbüttel, 2010). Um trabalho discute a articulação entre a psicanálise, a educação musical e diversidade cultural (Esperidião, Mrech, 2009).

Um conjunto de pesquisas identifica as contradições e o pluralismo em relação ao significado de coletividade e indivíduo na educação musical; reconhece que toda e qualquer atividade humana tem por referente o próprio ser humano e é no humano, no seu processo histórico de negociações de sentido, que encontramos a razão de ser da música. A instituição escolar é identificada como aquela que estabelece uma finalidade educativa, adota critérios marcados pela finalidade atribuída para afirmar que tal ou qual prática ou produto musical são adequados, o que culmina nos princípios e finalidades da música na formação dos sujeitos. Outra discussão é a que aponta para o uso da música como recurso pedagógico no auxílio ao estudo de conteúdos de outras disciplinas e aquela que constata a situação de inexistência da música como disciplina integrante do currículo escolar ou a sua presença a partir de práticas de professores unidocentes. Como encaminhamento para a inserção de aulas de música em escolas e sua possível implantação, como decorrência da Lei nº 11.769/08, pesquisas apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macropolíticas educacionais.

O último grupo de trabalhos, que analisa “currículo e avaliação”, contém seis artigos. Barbosa (1996) considera a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de música nas escolas, Álvares (2005) procede à discussão sobre a necessidade de se estabelecer fundamentos para o ensino básico de música, enfatizando a dicotomia entre a prescrição legal e sua tradução na prática e Aróstegui (2011) defende um currículo contra-hegemônico e crítico. França (2006) defende a concepção rizomática de currículo como forma de garantir o sentido da flexibilidade, da oportunidade e do encontro, apresenta a formatação de uma matriz curricular experimental para a escola básica (França, 2007) e faz um estudo sobre a avaliação sistêmica em música na escola regular (França, 2010).

Como principais conclusões desse conjunto de trabalhos pode-se apontar a defesa da inclusão do ensino coletivo de música instrumental nas escolas básicas como uma prática possível e economicamente mais viável, da adoção de um modelo de currículo semiaberto, promovendo uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais e da integração das modalidades composição, apreciação e *performance* em direção aos conceitos fundantes da música (materiais sonoros, caráter expressivo e forma). Como proposta de avaliação da qualidade do ensino de música, sugere-se a construção de uma escala de proficiência que possibilite visualizar competências e habilidades dos estudantes e, como fundamento para um currículo crítico, propõe-se uma mudança de foco na educação musical, antepondo-se as pessoas aos conteúdos, tornando a música uma poderosa ferramenta educativa.

outras temáticas

A última categoria foi dividida em duas subcategorias, quais sejam: 1) revisão teórica; 2) estado da arte.

Subcategorias



GRÁFICO 5

Subcategorias de outras temáticas na Revista da Abem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O menor número de trabalhos encontra-se nesta última categoria, com oito artigos, que se divide em duas subcategorias. A primeira, “revisão teórica”, agrupa seis artigos de cunho teórico que discutem questões concernentes à relação entre a música na vida e nas escolas (Penna, 2003) e a articulação necessária entre as mídias, músicas e escola (Subtil, 2007). Alguns trabalhos buscam elaborar uma revisão histórica da educação musical brasileira, mostrando seu enfraquecimento na escola em detrimento de seu fortalecimento em projetos

culturais e sociais (Fonterrada, 2007), outros fazem o contraponto entre a escola e a educação musical em família (Santos, R., 2011) ou ainda abordam as problemáticas atuais da educação musical, analisando-as do ponto de vista histórico, pedagógico e político (Gainza, 2011). Aparece também um artigo que discute a aparente dicotomia entre teoria e prática presente no discurso do professor de música das escolas de educação básica e o professor universitário (Fuks, 1995).

Como conclusões, aponta-se que a permanência do modelo tradicional de ensino de música dificulta a renovação das práticas pedagógicas na área, afirma-se a necessidade de formar para e com as mídias e sugere-se que a educação musical dialogue com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a medicina, a antropologia e a educação ambiental. No que se refere à implantação da música na escola básica, há um alerta para o fato de que a sala de aula continua sendo o espaço de realização efetiva de qualquer projeto curricular e que, para entender as práticas musicais nas escolas, é preciso priorizar a relação existente entre os aspectos musicais e extramusicais que encerram. A partir desse caminho, acredita-se que o pesquisador pode chegar à compreensão dos mecanismos de funcionamento da instituição escolar e situar, com clareza, a função que a música exerce nesse contexto educativo.

A segunda subcategoria, composta por trabalhos que realizam pesquisas do tipo “estado da arte”, possui apenas dois artigos. Werle e Bellochio (2009) focalizam a relação entre professores não especialistas em música da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e a educação musical, e Arroyo (2009) enfoca a articulação entre juventudes, músicas e escolas de educação básica.

O primeiro trabalho aponta a relevância da produção teórica e prática de trabalhos que tematizam a educação musical no contexto da formação e práticas docentes de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O segundo indica contribuições para o tratamento da articulação entre juventudes, músicas e escolas no campo específico da educação musical.

Com base em diferentes aspectos, o volume de artigos selecionados permitiu analisar o tema “educação musical nas escolas de educação básica”, abordado ao longo de quase duas décadas por profissionais da área de educação musical. A análise dos dados nos permite inferir que a produção científica da *Revista da Abem* sobre a educação musical nas escolas de educação básica tem privilegiado os primeiros anos do ensino fundamental como espaço de investigação, em detrimento das séries finais do ensino fundamental, *locus* de atuação do professor de música formado pelos cursos de licenciatura no país. Além disso, não tem considerado as especificidades do ensino de música no ensino médio (última etapa da educação básica) como um campo de pesquisa legítimo da área de música.

Para atuar em estabelecimentos de educação infantil e nos quatro anos iniciais da educação básica, o professor pode ser formado em curso normal em nível médio, curso normal superior e em cursos de pedagogia. Legalmente, para atuar nos anos finais do ensino

**sinalizações
para se pensar
a pesquisa,
a música e o
ensino nas
escolas**

fundamental e no ensino médio, exige-se a habilitação em cursos de licenciatura para ministrar disciplinas específicas – música, matemática, geografia, entre outras – ou, excepcionalmente, bacharéis com formação pedagógica.

A realidade encontrada nos permite refletir sobre como os cursos de formação de professores pensam formar seus profissionais para atuarem em espaços escolares tão pouco explorados e conhecidos? De que maneira as licenciaturas têm se mobilizado para assumirem o espaço que lhes é reservado nas escolas (séries finais do ensino fundamental e ensino médio)? Como os cursos estão estabelecendo parcerias, dialogando, promovendo estágios, desenvolvendo projetos formativos de pesquisa, ensino e extensão com essas etapas de ensino nas escolas de educação básica?

Dentro da perspectiva qualitativa, agrupar os trabalhos por categorias permitiu perceber alguns temas de pesquisa que precisam ser mais explorados pelos pesquisadores da área. A categoria “formação e prática profissional” necessita avolumar pesquisas que aprofundem conhecimentos sobre/dos alunos, trazendo elementos para se pensar a prática pedagógica em contextos escolares. Na categoria “políticas públicas e a música no contexto escolar”, o tema que analisa programas e projetos políticos no âmbito federal, estadual e municipal é abordado de maneira incipiente. Atualmente, no Brasil, temos importantes programas – tais como o Prodocência, Pró-Licenciatura e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – que são ações políticas voltadas para a melhoria da formação inicial do professor nos cursos superiores e, por isso, merecem um olhar investigativo sobre sua trajetória, formulação, produção de textos, implementação e resultados. Na última categoria, que reúne “outras temáticas”, temos apenas dois artigos que realizam a pesquisa do tipo “estado da arte”, fato que comprova a necessidade de se ampliar a produção de pesquisas nessa direção, uma vez que esses trabalhos são fundamentais para entendimento do estado do conhecimento de um campo científico e para a proposição de novas pesquisas, temas e abordagens.

referências

- ÁLVARES, S. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.
- ANDRAUS, G. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 65-73, mar. 2008.
- ARÓSTEGUI, J. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 19-29, jan./jun. 2011.
- ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.
- _____. Música na Floresta do Lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.
- _____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 53-66, mar. 2009.
- BARBOSA, J. Considerando a viabilidade de inserir musica instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 3, p. 39-50, jun. 1996.

- BARBOSA, K; FRANÇA, C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 7-18, set. 2009.
- BEAUMONT, M; BAESSE, J; PATUSSI, M. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 115-123, mar. 2006.
- BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 19-32, set. 2008.
- _____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.
- BELLOCHIO, C. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, set. 2001.
- BENEDETTI, K; KERR, D. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 35-44, set. 2008.
- CAMPOS, N. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 75-82, set. 2005.
- _____. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 103-111, mar. 2008.
- DEL BEN, L; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, set. 2002.
- DINIZ, L; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, set. 2006.
- DUARTE, M; MAZZOTTI, T. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 31-40, set. 2002.
- ESPERIDIÃO, N; MRECH, L. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 84-92, mar. 2009.
- FERNANDES, J. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, mar. 2004.
- _____. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 35-41, mar. 2005.
- _____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 95-111, mar. 2007.
- FERREIRA, N. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FERREIRA, R; BESSA, R. O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 113-130, jan./jun. 2011.
- FIGUEIREDO, S. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.
- FONTEERRADA, M. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 27-33, out. 2007.

FRANÇA, C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, 67-79, set. 2006.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 83-94, mar. 2007.

_____. Dizer o "dizível": avaliação sistêmica em música na escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 24, p. 94-106, set. 2010.

FUKS, R. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na Educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 2, p. 27-34, jun. 1995.

GAINZA, V. Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporâneas. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan./jun. 2011.

GALIZIA, F. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 76-83, mar. 2009.

GROSSI, C. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 39-47, mar. 2007.

HUMMES, J. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 17-25, set. 2004.

LINO, D. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 24, p. 81-88, set. 2010.

LOUREIRO, A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MACHADO, D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2004.

MILLS, J. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 7-14, out. 2007.

NUNES, H. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 34-39, mar. 2010.

OLIVEIRA, F. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 77-85, set. 2007.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 25-33, mar. 2010.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan./jun. 2011.

PIZZATO, M; HENTSCHKE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 40-47, mar. 2010.

QUEIROZ, L; MARINHO, V. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, set. 2007.

QUILES, O. Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 67-75, mar. 2009.

RAMOS, S. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 65-70, set. 2003.

RIBAS, M. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 124-134, mar. 2009.

RIBEIRO, S. O rap e a aula: tocando nas diferenças... *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 129-135, mar. 2008.

RUSSELL, J. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 73-88, mar. 2005.

SANTIAGO, D; NASCIMENTO, I. Ensinar "disposições": o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 3, p. 17-38, jun. 1996.

SANTOS, M. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SANTOS, R. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, jan./jun. 2011.

SCHROEDER, S; SCHROEDER, J. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011.

SCHÜNEMANN, A; MAFFIOLETTI, L. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 119-131, jul./dez. 2011.

SEBBEN, E; SUBTIL, M. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SILVA, H. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 75-83, set. 2004.

SOARES, C. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 79-88, set. 2008.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, F. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 75-81, mar. 2008.

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de musica vistos e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 1, p. 12-21, maio 1992.

SPANAVELLO, C; BELLOCHIO, C. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SUBTIL, M. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 65-73, set. 2005.

_____. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 75-82, mar. 2007.

TARGAS, K; JOLY, I. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 113-123, mar. 2009.

TOURINHO, I. "Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 2, p. 35-52, jun. 1995.

_____. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 7-10, set. 2006.

WERLE, K; BELLOCHIO, C. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 29-39, set. 2009.

WILLE, R. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 39-48, set. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, C. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 69-74, set. 2004.

_____. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 24, p. 73-80, set. 2010.

Recebido em
26/04/2013

Aprovado em
12/06/2013

A audiação em músicos profissionais: um estudo de caso

THE AUDIATION IN PROFESSIONAL MUSICIANS: A CASE STUDY

RONALDO DA SILVA Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶ronalldu@gmail.com

RICARDO GOLDEMBERG Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶rgoldem@iar.unicamp.br

resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso a respeito da relevância da leitura cantada e das práticas de “audiação notacional” (Gordon, 2000) na vida do músico profissional. Foram realizadas entrevistas com seis músicos profissionais no intuito de identificar suas experiências nessa área no decorrer da sua formação e vida profissional. Os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2008), acrescidos de uma exposição final pautada no discurso do sujeito coletivo de Lefevre e Lefevre (2005). Constatou-se que a leitura cantada tem papel primordial na construção dos processos de “audiação”, afora a necessidade de se ressaltar permanentemente o ensino das competências musicais auditivas em uma formação musical integral na qual se torna realidade a capacidade de refletir e agregar valores musicais a uma crescente consciência de si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: audiação notacional, leitura musical cantada, percepção musical

abstract

This article presents the results of a case study regarding the importance of sight-singing and the practice of notational audiation (Gordon, 2000) in the life of professional musicians. Interviews were conducted with six professional musicians in order to identify their experiences in this area during the course of their training and professional life. Data were analyzed from the perspective of the content analysis by Bardin (2008), added by a final exposure under the perspective of the collective subject discourse by Lefevre and Lefevre (2005). It was found that sight-singing has a leading role in the construction of audiation processes, apart from the need to constantly emphasize the teaching of aural skill in a comprehensive formation where the ability to reflect and add musical values to a growing awareness of himself becomes reality.

KEYWORDS: notational audiation, sight singing music, musical perception

introdução

A aquisição da competência aural pelos estudantes de música tem sido vista por muitos educadores musicais, sejam professores de instrumento, de canto coral ou de percepção musical, como uma conquista fundamental para a solidificação da *performance* musical. Em busca de auxílio para atingir esse objetivo, a prática da leitura musical cantada poderá ser considerada uma ferramenta útil para a construção de habilidades aurais e, por outro lado, também poderá revelar o grau de compreensão auditiva que o músico detém (Goldemberg, 1995, p. 2).

De acordo com Piaget (1977), os termos fazer e compreender assumem papéis distintos, pois o primeiro aplica-se à realização da ação no plano prático, enquanto o segundo refere-se à realização da ação no pensamento. Durante o estudo e prática musical, essas duas ações adquirem relevância para o aprendizado global da obra sonora. No entanto, é sabido por muitos músicos profissionais experientes que, num passado recente, as estratégias de ensino na educação musical brasileira privilegiavam o fazer em detrimento do compreender. A busca pelo virtuosismo instrumental era a razão pela qual muitos professores priorizavam métodos de ensino que focavam a repetição maciça e mecânica de trechos musicais (Fonterrada, 2005), ao invés de uma ação integrada da técnica com as habilidades aurais.

Gordon (2000) atribuiu importância ao desenvolvimento da compreensão musical com a formatação do termo *audiação*.¹ Segundo Gordon, essa competência não deveria ser comparada à imagética musical, à audição interna, ou à subvocalização, por exemplo, porque essas atividades não estão, necessariamente, engajadas no processo de assimilação e compreensão do som musical. Ele acrescenta que o “*som em si mesmo não é música*. O som só se converte em música através da audiação, quando, como na linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado” (Gordon, 2000, p. 18, grifo do autor). Dessa forma, a audiação é sinônimo de reflexão e difere-se da imitação, pois audiar é aprender por meio dos seus próprios recursos aurais.

Silva e Goldemberg (2009, p. 737) relatam que “um dos aspectos da audiação [...] é levar à consciência o que se lê na partitura e refletir sobre isso”. A compreensão da partitura musical é um dos tipos de audiação, como se pode verificar:

Se você é capaz de ouvir um som musical e de dar um significado sintático ao que você vê na notação musical antes mesmo de você tocá-la, antes que alguém a toque, ou antes mesmo de você escrevê-la, então você está procedendo à *audiação notacional*. (Gordon, 1999, p. 42, tradução nossa, grifo nosso).

Seja ativada pelo fenômeno sonoro ou pela notação musical, a audiação é uma competência adquirida por meio do aprendizado e das experiências musicais e que pode ser explicada por modelos teóricos sobre o funcionamento cerebral desenvolvidos, por exemplo, por Baddeley (1985, 1995, 2004), Miller (1956), Alvarez (2011). A audiação é um processo que busca resgatar as informações armazenadas no subconsciente, mediante um estímulo externo, e levá-las ao foco da consciência (Snyder, 2000). Diante disso, é possível sugerir que as informações audiadas nunca são esquecidas; por sua vez, tornam-se cada vez mais complexas² (Gordon, 2000).

1. Do original na língua inglesa – *audiation*, termo desenvolvido por Edwin E. Gordon. Neste artigo, seguimos a tradução da palavra para a língua portuguesa por Maria de Fátima Albuquerque para a editora Calouste Gulbenkian de Lisboa, e a utilizamos em suas diversas possibilidades de conjugação verbal.

Uma das formas de exteriorizar o pensamento musical é por meio da leitura cantada. Segundo Knuth (1932 apud Goldemberg, 1995, p. 1), a “leitura cantada é a expressão vocal do ‘pensamento musical’ a partir da sua notação. Envolve um reconhecimento mental preciso da notação musical e é seguido pelo ato físico de cantar.”

A leitura cantada à primeira vista pode ser compreendida como uma ferramenta resultante do processo de audição, que por sua vez é fruto da ação da memória ou, em casos muito mais frequentes do que se gostaria de imaginar, uma ferramenta para resgates de padrões sonoros e rítmicos da memória mediante o *input* visual, e que não representam algum significado ao leitor, isto é, aparenta ser uma leitura cantada “mecânica”, sem compreensão por parte de quem a executa.

Essa tem sido a realidade de muitos estudantes inseridos nas escolas, conservatórios e faculdades de música do Brasil nas últimas décadas. Pode ser percebida uma visão equivocada sobre o papel da leitura cantada nas aulas de percepção musical e canto coral. São recorrentes as questões que abordam a validade do solfejo por parte dos alunos, com perguntas, como: “Por que devo solfejar, sendo que o instrumento está à minha frente? Eu não sou cantor, sou instrumentista. Para que eu vou utilizar isso, lá na frente?” Diante dessa fala, percebe-se uma imagem distorcida sobre o papel da leitura musical cantada como uma ferramenta capaz de auxiliar na construção da audição e de ser um instrumento para a aferição de tal competência.

Nesse artigo iremos abordar essas dúvidas estudantis apoiando-nos na experiência de vida dos músicos profissionais. Verificaremos se o desenvolvimento da capacidade de audição e leitura musical cantada nos anos iniciais do estudo musical são importantes para a vida do músico profissional. Verificaremos, também, como esses profissionais lidam com a audição e a leitura musical cantada no cotidiano.

Foi realizado um estudo de caso a fim de esclarecer esses questionamentos, optando-se por convidar seis músicos profissionais para uma entrevista semiestruturada. Em entrevistas dessa natureza prevê-se “uma lista de questões previamente preparadas [em que o pesquisador as utiliza como guia]” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 174). As entrevistas foram realizadas entre os dias 25 de maio e 15 de julho de 2009, com dois instrumentistas (pianista e percussionista), dois regentes (coro e orquestra) e dois compositores de música erudita. As perguntas foram divididas em duas grandes partes. A primeira parte tinha como objetivo apresentar os entrevistados (suas principais experiências no campo profissional). A segunda tinha como finalidade descobrir as opiniões e a vivência dos músicos com a leitura musical cantada e a audição no período de formação musical, durante a vida profissional, sobre os problemas e desafios do ensino da audição e leitura musical cantada e os pré-requisitos para construir tais competências.

Após a coleta de dados, o material foi trabalhado segundo a *análise de conteúdo*, proposta por Bardin (2008, p. 44), que se resume em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. As etapas para a análise do material são: 1) pré-análise; 2) exploração do material (criação das *unidades de registro*, *unidades de contexto* e *categorização*); 3) tratamentos dos resultados (*inferência* e *interpretação*).

metodologia de pesquisa

2. Referente ao termo utilizado por Piaget (1977), *equilíbrio majorante*, em que as informações tomadas pela consciência tornam-se cada vez mais profundas mediante a formação de esquemas mais complexos

No terceiro item das etapas de análise do material sugerido por Bardin (2008) – *tratamentos dos resultados* –, migraremos para uma segunda técnica de análise de conteúdo denominada de *discurso do sujeito coletivo* (DSC), que

consiste [...] numa forma não-matemática nem metalinguística de representar (e de produzir), de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante. (Lefevre; Lefevre, 2005, p. 25).

O DSC foi concebido pelos pesquisadores Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre, professores da Universidade de São Paulo na área de saúde pública. Segundo o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo,³ até o mês de maio de 2012 foram cadastrados em seu banco de dados 1343 trabalhos científicos (por exemplo, trabalhos de iniciação científica até teses de doutorado) cuja abordagem varia entre temas da saúde, educação, cultura regional, comunicação, entre outros.

Como procedimentos de análise dessa metodologia, foram desenvolvidos quatro operadores: 1) expressões-chave (trechos selecionados do discurso do entrevistado); 2) ideias centrais (rubricas que descrevem o sentido dos depoimentos); 3) ancoragens (rubricas que descrevem os valores ou pressupostos inseridos no depoimento); 4) discurso do sujeito coletivo.

A análise do pensamento da coletividade é fruto das opiniões dos indivíduos que a compõem. Essas opiniões isoladas são tidas como discursos. Assim como num coro em que cada voz possui a sua linha melódica e uma lógica musical, quando juntas, amplificam a significação dos sons numa harmonia outrora desconhecida, num aumento da riqueza timbrística, também no DSC as vozes isoladas “cantam” a mesma música com sons e ritmos peculiares, mas quando juntas se complementam para formar o discurso coletivo, mediante a junção de *expressões-chave*, de sentido semelhante.

É possível verificar certa similaridade nos procedimentos analíticos de Bardin, durante as etapas de *pré-análise* e *exploração do material*, com os de Lefevre e Lefevre, durante as fases de trabalho com os quatro operadores citados anteriormente.

Nesta pesquisa, optamos por seguir os caminhos metodológicos sugeridos por Bardin (2008), etapas 1 (pré-análise) e 2 (exploração do material) e tomamos emprestado de Lefevre e Lefevre (2005) a elaboração do DSC, como forma final de apresentação dos dados analisados.

análise dos dados

Pré-análise

A etapa de pré-análise é o primeiro encontro entre o pesquisador e o material a ser analisado (Silva; Goldemberg, 2011), e refere-se:

[à] fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a

3. Ver <http://www.ipdsc.com.br> – o site pertence ao Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo, instituição privada criada em 2005 por Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre. Consulta realizada no dia 6 de maio de 2012.

conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (Bardin, 2008, p. 121).

Nessa fase, as entrevistas gravadas foram transcritas, tornando-se o *corpus* da pesquisa, e foram realizadas as primeiras leituras do material, com o objetivo de o texto se tornar conhecido ao investigador. Após, a menção de determinado tema pertinente à pesquisa gerou a referência de índice e o seu indicador tornou-se a frequência com que o tema surgiu no decorrer do discurso, seja de modo explícito ou implícito.

Exploração do material

Nessa etapa, o material foi codificado por meio de recortes, agregações e enumerações a fim de que ele atingisse um grau de representação do conteúdo. Para tanto, foram utilizadas três ferramentas a fim de facilitar a localização, identificação e retirada dos elementos textuais relevantes:

I. *Unidade de registro* (UR): de acordo com Bardin (2008, p. 130), “é a unidade de significado a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial”. Complementando, as unidades de registro são as unidades mais próximas da fala do entrevistado, sendo que após estas, segue-se o próprio fragmento do texto transcrito da fala dos depoentes, nomeado por Lefevre e Lefevre (2005) de *expressões-chave*.⁴ Ao todo, 48 unidades de registro foram nomeadas dentro de cinco categorias,⁵ divididas assimetricamente, isto é, em certas categorias foram localizadas mais unidades de registro do que em outras.

II. *Unidade de contexto* (UC): segundo Bardin (2008, p. 133), “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. Cada uma das 23 unidades de contexto reuniu uma ou até cinco unidades de registro que apresentavam temas semelhantes, sendo que a relação de uma unidade de registro com a outra pertencente à mesma unidade de contexto foi estabelecida por um grau de proximidade e complementaridade dos temas.

III. *Categorização* (CAT): é a ferramenta de análise que abrange todos os níveis anteriores de classificação, agregando em si um grupo de elementos comuns sob um título específico. De acordo com Bardin (2008, p. 145), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

A seguir, apresentam-se as cinco categorias obtidas na pesquisa, com suas respectivas unidades de contexto, a fim de que se possa visualizar de modo resumido e panorâmico a menção dos temas abordados pelos entrevistados e para que se possa compreender como estes foram organizados:

4. Bardin (2008) não nomeia uma ferramenta que represente o fragmento selecionado do discurso dos depoentes, como o fazem Lefevre e Lefevre (2005) com o termo *expressões-chave*, que são os núcleos principais para a elaboração do discurso do sujeito coletivo.

5. O termo *categoria*, utilizado por Bardin (2008) como uma das ferramentas de análise, será apresentado no item III.

CAT1: *Aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical.*

UC1: atuação pedagógica dos professores de música;

UC2: interação familiar;

UC3: estudo individual;

UC4: uso de instrumentos musicais;

UC5: prática da leitura cantada.

CAT2: *Desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição.*

UC1: formação acadêmica: pontos negativos;

UC2: relação com a linguagem verbal;

UC3: experiência pessoal.

CAT3: *A audição na vida profissional.*

UC1: como audia;

UC2: quando audia;

UC3: onde audia;

UC4: por que audia;

UC5: objetivo da audição;

UC6: benefício da audição;

UC7: uso de instrumentos como suporte.

CAT4: *Pré-requisitos para a construção da audição.*

UC1: aquisição de conhecimentos teóricos em música;

UC2: desenvolvimento das habilidades práticas musicais;

UC3: aspectos musicais;

UC4: interesse pedagógico na formação da base musical;

UC5: compreensão total da obra a ser executada;

UC6: concepção ideológica da música.

CAT5: *Considerações acerca do desenvolvimento da audição.*

UC1: fatores positivos que ampliam a aptidão musical;

UC2: fator negativo decorrente da sua ausência na formação musical.

Discurso do sujeito coletivo – relatos e discussão

Segundo Lefevre e Lefevre (2006, p. 517),

considerando-se que a opinião coletiva, como fato empírico, ou é veiculada apenas indiretamente pelo meta discurso do pesquisador, ou por meio de alguma fórmula matemática perde sua forma imanentemente discursiva, propõe-se como alternativa expressiva o Discurso do Sujeito Coletivo.

Diante dessa perspectiva diferenciada de apresentar uma faceta da realidade em que se privilegia as vozes dos participantes, a categoria 1, *aspectos sobre o desenvolvimento da audição na formação musical*, apresentou o seguinte DSC:

No tempo em que eu era estudante de música não havia estímulo para a leitura cantada de modo que isso formasse uma imagem sonora no meu cérebro, e depois concretizasse na performance. Meus professores particulares de instrumento foram excelentes, mas sempre houve lacunas na minha percepção musical. O incentivo era direcionado à leitura

aplicada diretamente ao instrumento. Tudo o que fugisse disso, como improviso, “tocar de ouvido” e outras “experiências”, era proibido. Se meus pais soubessem que eu fazia isso me tiravam das aulas de instrumento; da mesma forma, se o professor soubesse, não me dava mais aulas. Era muito complicado.

O período do início da formação musical dos entrevistados refere-se aos anos de 1945 a 1980, tempo em que o ensino formal de música no Brasil era confiado a professores particulares ou a conservatórios que dedicavam grande esforço no desenvolvimento técnico-instrumental do aluno, em detrimento ao aprimoramento de suas capacidades aurais (Campos, 2009).

Embora a maioria dos educadores musicais ativos da primeira geração⁶ (Fonterrada, 2005) já tivessem estruturado suas bases ideológicas sobre a educação musical e boa parte do território brasileiro já houvesse experimentado o esforço da educação musical institucionalizada, por meio do canto orfeônico estruturado por H. Villa-Lobos a partir de seu regresso ao Brasil em 1930 (Barreto, 1938; Guimarães, 2003), muitos professores particulares de instrumento ou vinculados a algum conservatório adotavam o modelo de currículo europeu em que ao aluno competia “adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que [contemplasse] o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo”, enquanto que ao professor competia “a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem” (Esperidião, 2002, p. 70).

Durante o referido período de formação musical de base dos entrevistados, o ato de “tocar de ouvido”, isto é, realizar a audição durante a execução instrumental sem o uso da partitura, não era visto com bons olhos pelas famílias tradicionais que acreditavam no modelo pedagógico dos conservatórios. O músico popular tocava de ouvido, mas, segundo a concepção de muitos, o músico “sério” era aquele capaz de ler a partitura. Diante disso, parece que as famílias tradicionais não gostavam da ideia de que seus filhos se assemelhassem aos músicos populares que, segundo Miranda (2009), carregavam o estigma de boêmios, malandros, libertinos, etc.

A categoria 2, *desafios na integração dos conhecimentos musicais teóricos e práticos na audição*, obteve os seguintes DSCs:

Foi na faculdade que eu percebi que teria que estudar muito para poder acompanhar minha turma nas aulas de percepção. Isso porque, no conservatório em que eu estudei, a leitura cantada não era levada a sério. Não se solfejava. Com muito esforço e com o passar do tempo, percebi que minha percepção musical atingiu níveis mais elevados, sem falar da leitura cantada, que melhorou muito. No ensino superior, a leitura cantada não fazia muito sentido na prática. Acho que esse é o grande erro das faculdades de música: tem a aula de percepção, de harmonia, de instrumento, e nada se *linka* com nada. “Por que tenho que cantar se o instrumento está na minha frente?”, era a pergunta que eu e meus colegas fazíamos. O problema, eu acho, é o porquê das coisas. Consegui descobrir a razão da leitura cantada e da audição quando amadureci.

Para mim, o ensino da audição e da leitura cantada pode ser comparado ao ensino da linguagem verbal. Há muitas semelhanças, como as frases, o ponto, a forma. Indo além, acho impossível para alguém bem alfabetizado olhar um texto e não ouvir dentro de si os fonemas respectivos àquelas letras e palavras. Entendo que essa comparação pode ser feita com relação ao músico. O músico deveria olhar para uma partitura e essa causar-lhe algum som na mente. Mas o problema é que nós vivenciamos a comunicação verbal muito antes de sabermos ler e escrever. Com a música, considerando o ensino tradicional, nós partimos da grafia.

Como o conservatório não foi capaz de contribuir de modo decisivo na construção da competência da audição, os alunos ingressos no ensino superior buscaram por si mesmos eliminar as lacunas no campo da percepção musical. Embora o esforço pessoal tenha sido decisivo na aquisição da competência aural, as faculdades de música apresentavam os mesmos problemas que os conservatórios: foco no tecnicismo e desconexão entre os conteúdos das disciplinas. A audição, cujo processo envolve uma ação transdisciplinar, em que o estudante pode transitar o seu pensamento musical pelas vias da *performance* instrumental e vocal, utilizando-se de ferramentas como, por exemplo, a leitura musical cantada, tornou-se um ideal utópico diante de disciplinas desvinculadas entre si, que muitas vezes trabalhavam para satisfazerem-se a si mesmas e não para atingirem um único objetivo. De acordo com Otutumi (2008), a fragmentação dos conteúdos ministrados nas aulas de percepção musical e a falta de aplicabilidade desses conteúdos nas aulas de instrumento ainda estão presentes em muitas faculdades de música do Brasil.

Outro ponto importante a ser destacado é a aparente falta de comunicação entre o educando e o educador. Se o primeiro permanece em silêncio sem compreender o rumo pedagógico que está sendo dirigido, o segundo perpetua o silêncio por considerar-se o “sujeito do processo” enquanto que o aluno não passa de “mero objeto” (Freire, 1987). Paralelamente, os problemas no diálogo entre o educador e o educando podem ser compreendidos, segundo Moreira (2002), à luz das diferenças sociais presentes no ambiente escolar. De acordo com o autor, o professor deve apresentar um olhar sensível à heterogeneidade dentro da sala de aula. Para aquele que não tem essa visão, “todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exige de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula” (Moreira, 2002, p. 25). Pela característica singular do ser humano, é possível afirmar que nenhum aluno das referidas disciplinas encontra-se no mesmo nível de audição e de compreensão sobre a importância dessa competência. Por isso, o diálogo educador-educando deve ser estabelecido para que ambos possam estabelecer metas objetivas para a aquisição das habilidades aurais e para que se possa suscitar a motivação necessária para prosseguir nesse caminho.

Por fim, verifica-se no campo musical certo pensamento comum a músicos e educadores musicais sobre a similaridade entre a música e a linguagem. Gordon (2000) estabelece uma associação entre aprendizagem da linguagem verbal e o aprendizado da música, com a finalidade de que se torne mais clara a compreensão do significado do termo *audição*. No entanto, Goldemberg (1995) adverte sobre a necessidade de se ter cautela em utilizar determinadas técnicas próprias da leitura verbal na prática da leitura cantada. Embora apresentem certos fatores comuns, a analogia entre essas duas práticas necessita ser determinada com maior exatidão.

A categoria 3, a *audição na vida profissional*, revelou o seguinte DSC:

Entendo que a leitura cantada e a audição deve servir à musicalidade. É por isso que áudio, e cada vez mais. Não importa o momento ou o local, seja antes de dormir, no ônibus ou durante a refeição: sempre áudio. Essa busca me torna mais íntimo da obra. Ajuda-me a perceber coisas que não enxergaria se fosse direto ao instrumento. Agiliza o estudo e me tranquiliza antes dos concertos.

Essa categoria aborda a audição no plano do dia a dia do músico profissional. Diante desse parágrafo do DSC, percebe-se que a audição tornou-se um hábito na vida dos entrevistados em serviço da musicalidade e da necessidade da otimização do tempo. Nesse momento não há mais dúvidas sobre a importância da audição, pois o foco está totalmente voltado à *performance* e

esta à musicalidade. Paralelamente, pesquisas realizadas por Pascoal-Leone (2005 apud Sacks, 2007, p. 43) com recursos de neuroimagem apontam que

[...] a prática mental por si só parece ser suficiente para promover a modulação de circuitos neurais envolvidos nas primeiras etapas do aprendizado de habilidades motoras. Essa modulação não só resulta em acentuada melhora na execução, mas também parece deixar o indivíduo em vantagem para aprender a habilidade com menos prática física. A combinação da prática física e mental leva a um aperfeiçoamento da execução mais acentuado do que a prática física sozinha.

Além de agilizar o tempo de estudo, a prática da audição notacional pode ser uma forma de evitar determinadas distonias focais⁷ geradas pelo excesso de atividade muscular, conforme aponta Bortz (2011, p. 6).

A categoria 4, *pré-requisitos para a construção da audição*, identificou o seguinte DSC:

Por isso, acho que desde o início da formação musical, os sons devam ser vivenciados. As pessoas deveriam brincar com os sons. Sentir a sua sensação. Logicamente é importante adquirir conhecimentos teóricos, pois esses são as bases da leitura cantada e da audição. No caso do instrumentista, ele deve dominar seu instrumento, o regente deve aprofundar sua técnica de regência e o compositor deve aprimorar a sua técnica composicional. Todos esses devem desenvolver a leitura cantada no mais alto nível, devem ter uma concepção filosófica dos porquês de ser e fazer música, mas nada disso adianta se a mensagem musical não atingir o público. O que vale solfejar perfeitamente tudo, como uma máquina? Acho que o problema é mais ligado ao espírito do que à técnica.

São inúmeros os trabalhos que apontam para a fase inicial da educação musical, tomando como base a criança (por exemplo, Brito, 2003; Schroeder; Schroeder, 2011), o jovem e adulto (por exemplo, Kebach, 2009; Ribas, 2009; Sebben; Subtil, 2010), além dos que tratam sobre diversas características e contextos socioculturais para a implementação da educação musical (por exemplo, Kater, 2004; Queiroz, 2004). Nas diversas pesquisas mencionadas e em outras mais, vê-se o aumento da valorização do educando, que passa a ser respeitado por sua bagagem musical anterior (mesmo que informal) ao ponto de ver-se contemplado por um plano de ensino que valoriza a sua história e a história de sua família ou comunidade, no qual se faz perceber que a música caminha em direção ao ser humano. No entanto, de modo aparentemente contrário, nos dias de hoje ainda se vê a tendência de muitos conservatórios e faculdades de música serem inflexíveis com sua forma de tratar o conhecimento e os seus alunos. Possivelmente seja a abordagem aceita por muitos músicos e educadores do meio sobre um ambiente educacional profissionalizante. Diante disso, quais dos ambientes educacionais – não profissionalizantes ou profissionalizantes – têm suprido o educando de condições para a prática da audição? Em quais deles os conteúdos assimilados se tornam ferramentas para o pensamento musical consciente? Vale refletir.

7. Segundo Dias et al. (2007, p. 61) "a distonia é um distúrbio involuntário do movimento caracterizado por contrações musculares sustentadas, determinando movimentos de torção e/ou posturas anormais". Quando a distonia está localizada em apenas um lugar do corpo é denominada de *focal*.

Por fim, a categoria 5, *considerações acerca do desenvolvimento da audiação*, evidenciou o seguinte DSC:

Estou convencido de que a leitura cantada deva ser uma prática constante na vida do estudante e do músico profissional. Só assim a audiação se tornará um hábito. Quando o músico resolver essa questão, ele poderá construir novos conhecimentos e adquirir novas habilidades. O músico que não possui a capacidade da audiação torna-se limitado. Traz um buraco na sua formação. Isso é condição primordial pra ser um músico.

Após refletirem sobre o papel da audiação notacional – principalmente – na vida profissional, os entrevistados chegam a duas conclusões: i) a audiação é uma atividade intelectual que contribui para a tomada de consciência, em que a assimilação aurál da obra grafada os leva a outros patamares de conhecimento, competências e compreensão musical; ii) a audiação permite que o músico faça música longe de seu instrumento musical ou de algum outro instrumento de suporte (por exemplo, cantores que usam o piano para aprenderem as músicas); em outras palavras, o músico que desenvolve a competência da audiação vê em seu instrumento musical apenas um objeto que reproduz a música previamente ouvida por ele.

conclusão

Este artigo abordou a experiência de músicos profissionais diante do desenvolvimento da audiação notacional e seu uso na vida profissional. Percebeu-se sua relação com a leitura musical cantada como uma ferramenta capaz de auxiliar na sua construção, bem como mensurar, de certa forma, o desenvolvimento dessa competência.

Verificou-se pelo DSC que a audiação, num sentido geral, era uma atividade a ser evitada pelos alunos de professores particulares e escolas de música formais. No entanto, não se percebeu uma tentativa, por parte dos professores, de desencorajar a prática da audiação notacional. Possivelmente, porque a audiação notacional não fosse vista como uma atividade instigante pelos estudantes, e ao mesmo tempo, uma prática supérflua para certos professores que compreendiam que o exercício motor fosse o meio mais rápido de alcançar seus objetivos pedagógicos.

A fragmentação do ensino por meio de disciplinas que operavam envolvidas em si mesmas e a ausência de informação sobre os caminhos metodológicos adotados foram algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos entrevistados. Percebeu-se que o diálogo pode ser o meio de se liquidar este problema nos dias atuais. Esse diálogo deve seguir em três direções: em direção ao aluno, aos colegas professores e à direção escolar. A audiação, nesse contexto, transitaria com maior significado por entre as disciplinas das grades curriculares, fazendo sentido aos estudantes.

Tem-se comprovado nos dias de hoje que, além de ser uma competência de certo refinamento e amadurecimento musical, a audiação notacional propicia a otimização do tempo de estudo por ativar o córtex motor, responsável pelas atividades motoras do corpo humano (Zatorre, 2003 apud Sacks, 2007). Ao mesmo tempo, pode evitar certas patologias envolvidas no uso intenso de determinados músculos do corpo.

Foi possível observar no DSC que os entrevistados entendem a importância da aquisição de certos conhecimentos teóricos, técnicos e filosóficos para um bom desempenho da audiação notacional. No entanto, desde o momento em que se tem o som como material lúdico não se está audiando? Percebe-se, dessa forma, que a audiação tem seu lugar em ambientes educacionais formais e informais. Cabe ao educador, principalmente, saber como ministrar seus pré-requisitos

e instigar o educando para que a desenvolva, a fim de que possa vencer etapas cada vez mais complexas no processo de desenvolvimento aural.

Diante do que foi evidenciado neste artigo, entende-se que a audiação é uma competência a ser conquistada dia a dia. Não é o esforço de alguns anos, para depois abandoná-la, mas torna-se um estilo de vida, uma motivação constante em ter consciência sonora antecipada daquilo que a voz ou os dedos irão executar.

referências

- ALVAREZ, G. A. Representing multiple objects as an ensemble enhances visual cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 122-131, March 2011.
- BADDELEY, A. D. *The psychology of memory*. London: Butler & Tanner, 1985.
- _____. *Work memory*. New York: Oxford University Press, 1995.
- _____. *Your memory: a user's guide: new illustrated edition*. New York: Firefly Books, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, [2008].
- BARRETO, C. B. *Côro orfeão*. São Paulo: Melhoramentos, 1938. (Biblioteca de Educação, v. 28).
- BORTZ, G. A construção da representação sonora na mente do músico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO DE ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2011. p. 1-7.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMPOS, R. M. G. A educação musical dos conservatórios: um estudo histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2009. p. 97-103.
- DIAS, F. M. et al. Distonia primária e transtorno obsessivo-compulsivo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v.56, n. 1, p. 60-63, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n1/a13v56n1.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.
- ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 69-74, set. 2002.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOLDEMBERG, R. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- GORDON, E. E. All about audiation and music aptitudes. In: *Musical Educators Journal*. Virginia, EUA, vol. 86, nº 2, p. 41-44, sep. 1999.
- _____. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GUIMARÃES, M. A. B. *O canto coletivo na educação infantil e no ensino fundamental*. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KEBACH, P. F. C. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 77-86, set. 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Depoimento e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. O sujeito coletivo que fala. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/icse/v10n20/17.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 maio 2012.

MIRANDA, D. *Nós: a música popular brasileira*. Fortaleza: Expressão, 2009.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, v. 63, p. 81-97, 1956. Disponível em: <<http://www.cogprints.org/730/1/miller.html>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Tradução de Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

RIBAS, M. G. C. Práticas musicais na educação de jovens e adultos: uma abordagem geracional. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 21, p. 124-134, mar. 2009.

SACKS, O. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 105-118, mar. 2011.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SILVA, R.; GOLDEMBERG, R. Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 735-741. 1 CD-ROM.

_____. Análise sobre os aspectos psicológicos presentes no processo de audição em músicos profissionais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO MUSICAL DE ARTES MUSICAIS, 7., 2011, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2011. p. 8-15.

SNYDER, B. *Music and memory: an introduction*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press, 2000.

Recebido em
17/12/2012

Aprovado em
30/01/2013

ANA URRUTIA RASINES

Titulada superior de música, Doctora y Profesora del área de Didáctica de la expresión musical en la Universidad del País Vasco. Autora de diversas publicaciones como *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (2012), *La música contemporánea en la educación: La opinión de los creadores* (2011).

MARAVILLAS DÍAZ GÓMEZ

Doctora y Profesora Titular del Área de Didáctica de la Música en la Universidad del País Vasco y Directora del Máster de Investigación en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas de su universidad. Autora de diversas publicaciones en libros y revistas especializadas – Díaz, M. y Muñoz, E. (2012). *La musique contemporaine à l'école: entre savoir musical et apprentissage créatif* in M. Giglio & S. Boéchat-Heer. *Recherche de la HEP-BEJUNE* N°9; Díaz, M. (2012). *Educación Musical: Investigamos, luego avanzamos* en *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* Universitat de les Illes Balears, 88 – 98; Cabedo-Mas, Alberto, & Díaz-Gómez, Maravillas (2013). *Positive musical experiences in education: Music as a social praxis*. *Music Education Research*, 1-16. Es codirectora de la revista *Eufonia*, miembro del Consejo Asesor de la revista *Espacio y Tiempo* y Jefe de Redacción de la *Revista de Psicodidáctica*.

DANIEL MARCONDES GOHN

É professor do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e bacharel em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é autor dos livros *Educação musical a distância: abordagens e experiências* (Cortez, 2011), *Tecnologias digitais para educação musical* (EdUFSCar, 2010) e *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas* (Annablume, 2003). Iniciou seus estudos de percussão em 1985, tendo aulas com Jayme Pladevall, José Eduardo Nazário e Lilian Carmona. Depois, passou um período de três anos na escola Drummers Collective, em Nova York, onde também participou da produção de diversos DVDs educacionais de música da empresa Hudson Music. Seus principais interesses de pesquisa incluem o uso de tecnologias na educação musical e processos de ensino e aprendizagem de instrumentos de percussão.

GIANN MENDES RIBEIRO

Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). Licenciado em música pela Uece (1999). Atualmente é professor adjunto do curso de música do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É líder do grupo de pesquisa Perspectivas em Educação Musical do Departamento de Artes da Uern. Coordenador do Programa de Extensão Educação, Música e Tecnologia: diálogo multidisciplinar na formação continuada (Proext 2011). Tem experiência na área de artes, com ênfase em educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino coletivo de instrumentos; ensino de música na educação básica; educação musical a distância; tecnologias digitais aplicada a educação musical.

FERNANDA DE ASSIS OLIVEIRA-TORRES

Doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical (Nemus). É membro integrante do Grupo Cotidiano e Educação Musical, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na subárea de educação musical, tem se debruçado sobre as temáticas: educação musical, material didático em música e ensino de música a distância.

TAIS DANTAS

Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em educação Musical e bacharel em Instrumento (violoncelo) pela mesma universidade. Professora do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador, responsável pelas disciplinas Fundamentos da Educação Musical e Prática de Ensino. Membro do Núcleo de Pesquisa em Performance Musical e Psicologia da Música (Nupsimus). Pesquisa motivação no contexto do ensino superior de música. Recentemente realizou doutorado-sanduiche na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em Portugal. Tem contribuído com a produção científica na área de educação musical no Brasil e no exterior, em países como Portugal, Argentina, Grécia e Estados Unidos. Tem experiência na área de artes, com ênfase em educação musical e execução musical, atuando nos seguintes temas: formação de professores, psicologia da música, cognição musical, *performance* musical, ensino coletivo de instrumentos musicais, ensino de violoncelo, formação e criação de orquestras em projetos sociais.

GRAÇA MARIA BOAL PALHEIROS

Doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Surrey Roehampton (Londres) e mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres. Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), leciona em cursos de licenciatura e mestrado, coordenando o Mestrado em Educação Musical. Diretora da *Revista de Educação Musical*, foi presidente da APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical (2006-2012). Membro da Direção da ISME – International Society for Music Education (2008-2012) e da Comissão de Investigação da ISME (2010-2014). Cofundadora e presidente da Associação Wuytack de Pedagogia Musical, coordena a formação docente e projetos musicais e editoriais. Membro do CIPEM – Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (ESE-IPP) e do CIEC (Universidade do Minho). Desenvolve investigação sobre audição e educação musical. Tem publicado artigos e livros em vários países (Bélgica, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Lituânia, México, Portugal e Reino Unido), e apresenta regularmente comunicações em conferências nacionais e internacionais.

PATRÍCIA WAZLAWICK

Professora e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de pesquisa “Constituição do sujeito, relações estéticas e processos de criação”; mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa “Processos psicossociais”; e graduação em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR); cursando especialização em Psicologia com abordagem em ontopsicologia pela Universidade Estatal de São Petersburgo, Rússia. Professora universitária nos cursos de Administração, Direito e Sistemas de Informação, e cursos de pós-graduação *lato sensu* MBA e especialização (AMF). Orientadora de trabalhos de conclusão de curso. Atua no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa (NIP) da Antonio Meneghetti Faculdade; integrante do Grupo de Estudo Responsabilidade Social e 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio-ODM. Professora do curso de extensão Formação Profissional Continuada em Música, do Projeto Flauta e da Impare Educação Musical.

VIVIANE ELIAS PORTELA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap); graduada em Educação Artística com habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR); formada no Magistério pelo Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Atua como professora de música na educação infantil e séries iniciais de escolas particulares e da rede municipal de ensino. Desenvolveu vários projetos na área da música na cidade de Curitiba e Araucária (PR), onde trabalhou com oficinas de violão, flauta doce, xilofone e dança criativa. Ministrou cursos de formação para professores da educação infantil e do ensino fundamental.

Atualmente ministra o Curso de Formação Continuada em Música para professores e aulas de violão na Antonio Meneghetti Faculdade (AMF); é professora e coordenadora do Projeto Flauta nas escolas municipais do município de São João do Polêsine (RS); integrante da Impare Educação Musical.

GLAUBER BENETTI CARVALHO

Possui graduação em Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR); formação em Jazz a MPB pelo Conservatório Dramático-Musical Dr. Carlos de Campos, em Tatuí (SP); cursando especialização em Psicologia com abordagem em ontopsicologia pela Universidade Estatal de São Petersburgo, Rússia. Músico e compositor, atualmente é educador musical, coordenador da Impare Educação Musical e professor do Projeto Flauta. Professor do Curso de Formação Profissional Continuada em Música da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). Consultor em escolas de educação musical para treinamento e formação em método de violão, guitarra e baixo. Foi professor de música na Allegro Escola de Música, de Curitiba, onde continua realizando trabalho de consultoria, e também em Kátia Escola de Música, em Porto Alegre, Portela Escola de Música (Araucária, PR). Atuou no Instituto ConSer, área de arte e cultura, onde foi coordenador pedagógico-musical, professor e musicoterapeuta, e onde continua realizando trabalho de consultoria, treinamento e formação em educação musical.

SORAIA SCHUTEL

Doutoranda em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); graduada em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Psicologia com abordagem em ontopsicologia pela Universidade de São Petersburgo, Rússia; especialista em Gestão Educacional; professora na graduação e pós-graduação da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). Gestora do Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro Distrito. Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa da AMF. Membro da Associação OntoArte.

LUCIANA PIRES DE SÁ REQUIÃO

Luciana Requião é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde também desenvolveu pesquisa de pós-doutorado, mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e graduada no curso de Licenciatura em Educação Artística pela mesma universidade. Tem experiência na área de artes e educação, com ênfase em música, educação e cultura. É professora adjunta do Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF e membro permanente do Programa de Pós Graduação em Música da Unirio. Atualmente vem trabalhando com projetos de pesquisa e extensão na área da formação de professores. É líder do Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação e autora dos livros *O músico-professor* (Booklink, 2002) e *Eis aí a Lapa...* (Annablume, 2010).

NAIR PIRES

Doutoranda em Educação, mestre em Educação, especialista em Educação Musical e bacharel em Música – Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), com experiência nas áreas de teclado em grupo, metodologia da educação musical, políticas públicas e estágio supervisionado. Coordenou a Escola Livre de Música do Instituto de Artes e Cultura (1996-1998) e participou da idealização e implantação do curso de Música da Ufop em 1999. Participou como membro do Conselho Universitário (Cuni) e do Conselho Departamental do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (Ifac) da Ufop e como funções administrativas atuou como chefe de departamento, presidente do Colegiado, membro do Comitê de Extensão e do Comitê de Ética em Pesquisa. Coordenou o projeto Música na Educação Básica (2005-2009) e Pibid da área de Música (2010-2012) da Ufop. Atualmente é membro do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG (Game).

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG (Game) e professora de Didática e Prática de Ensino. Realiza pesquisas sobre formação de professores, avaliação educacional e políticas públicas em educação, com publicação de livros e artigos na área. Coordenadora do curso Veredas – Formação de Professores em exercício na versão 2002 e 2007 e do curso de Pedagogia UAB UFMG, versão 2008 e 2011. Diretora da Faculdade de

Educação da UFMG, gestão 2002-2006 e pró-reitora de Extensão da UFMG, gestão 2006-2010. Membro do Conselho Estadual de Educação desde 2006, atualmente é diretora da Escola de Formação Continuada de Educadores do Estado de Minas Gerais (Magistra).

RONALDO DA SILVA

Possui graduação em Música – Piano pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), licenciatura e especialização em Educação Musical pela Faculdade de Música Carlos Gomes (SP), mestrado em Fundamentos Teóricos pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde atualmente cursa o doutorado.

RICARDO GOLDEMBERG

Possui graduação em Música pela Berklee College of Music (EUA), mestrado em Educação Musical pelo Holy Names College (EUA), doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em Educação Musical pelo Institute of Education University of London (Inglaterra). É professor do Departamento de Música da Unicamp desde 1985, onde tem atuado nas áreas de percepção, fundamentos teóricos e acústica musical. Participa como orientador do programa de pós-graduação em Música da Unicamp (mestrado e doutorado) desde 1999, é membro pesquisador no Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (Nics) e tem aproximadamente 30 trabalhos publicados em anais de congresso e revistas especializadas, com ênfase na área da percepção musical.

- Nuevos retos para la educación musical. El docente de música como investigador
Luz Dalila Rivas Caicedo
- Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008
Luis Ricardo Silva Queiroz
- A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica
Andréia Veber
- Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música
Luciana Del-Ben
- Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”
Luciane Cuervo
- A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência
Bruno Westermann
- A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música
Francine Kemmer Cernev
Liane Hentschke
- A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical
Cristina Porto Costa
- O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical?
José Estevão Moreira
- Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais
Lucielle Farias Arantes
- Nas rotinas do cotidiano: educação musical em Belém do Pará na primeira metade do século XX1
Lia Braga Vieira
- Práticas musicais gospel no cotidiano e educação musical
André Müller Reck
- Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical
José Davison da Silva Júnior

- **ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil**
Alda Oliveira
- **A ABEM e a educação musical no século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede**
Magali Kleber
- **A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional**
Luis Ricardo Silva Queiroz
- **Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência**
Maria Isabel Montandon
- **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula**
Lucy Green
- **Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA**
Meki Emeka Nzewi
- **Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica**
Arão Paranaguá De Santana
- **FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana**
Teca Alencar De Brito
- **Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN**
Jean Joubert Freitas Mendes
Valéria Lázaro De Carvalho
- **Ensino de Música na Escola: formação de educadores**
Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

- **The social contract and music education: The emergence of political authority**
Cathy Benedict
 - **Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”**
Anna Rita Addressi
 - **Música, pesquisa e infância: cantorias do repente**
Dulcimarta Lemos Lino
 - **Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão**
Evandro Carvalho de Menezes
 - **Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso**
Lisbeth Soares
 - **Educação musical com função social: qualquer prática vale?**
Maura Penna
Olga Renalli Nascimento e Barros
Marcel Ramalho de Mello
 - **Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escolar**
Cristina Bertoni dos Santos
 - **O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio**
Rafael Rodrigues da Silva
 - **Educação musical sob a ótica do pensamento complexo**
Fernanda Albernaz do Nascimento
 - **“Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística**
Alvaro Neder
 - **Interações pedagógico-musicais da prática coral**
Leila Miralva Martins Dias
- Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano**
Maria F. de T. G. Barbosa França
Sandra Leite de Sousa Azevedo
- **Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes**
Regina Antunes Teixeira dos Santos
Cristina Capparelli Gerling
Álvaro Luiz de Bortoli
 - **Resenha: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).**
Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo

- ¿NORMALES O ANORMALES? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical
Ethel Batres
- Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education
Patrick Schmidt
- A rede de sociaabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical
Magali Oliveira Kleber
- Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior
Eduardo Luedy Marques
- A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical
Mônica de Almeida Duarte
- Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical
Elisa da Silva e Cunha
- Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária
Maria Carolina Leme Joly
Ilza Zenker Leme Joly
- Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais
Viviane Beineke
- As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Jorge Luiz Schroeder
- Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música
Aneliese Thönnigs Schünemann
Leda de Albuquerque Maffioletti
- A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas
Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
Ana Lúcia de Marques e Louro
- A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre – RS
Jonas Tarcísio Reis

DOCUMENTOS E DEBATES

- Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo
Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos

- Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas
Violeta Hemsy de Gainza
- Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa
José Luis Aróstegui
- Educação musical na família: as lógicas do invisível
Celson Gomes
- O menino do violão: a escola e a educação musical em família
Regina Márcia Simão Santos
- Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento
Marcos da Rosa Garcia
- A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso
Mauro César Cislighi
- Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?
Caroline Caregnato
- “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida
Aline Carneiro
Betânia Parizzi
- La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos
Carla Lopardo
- O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de Apoio à e Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso
Rui Manoel Bessa
Rui Manoel Ferreira
- O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical
Wânia Mara Agostini Storolli
- Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação
Maura Penna

DOCUMENTOS E DEBATES

- A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola
Jusamara Souza

**Pareceristas
ad hoc 2013**

Adriana Bozzetto
Celson Gomes
Cintia Thais Morato
Claudia Bellochio
Eduardo Luedy Marques
Fernanda Oliveira
Flávia Candusso
Guilherme Garbosa
José Nunes Fernandes
José Ruy Henderson Filho
José Soares
Luciane Wilker Garbosa
Luis Fernando Lazzarin
Margarete Arroyo
Maria Cristina C Azevedo
Maria Guiomar Ribas
Maria Isabel Montandon
Monica Duarte
Patricia Keibach
Paulo Roberto Affonso Marins
Rosane Cardoso Araújo
Sergio Luís Ferreira de Figueiredo
Sonia Albano
Sonia Tereza Ribeiro
Tais Helena Palhares
Teca Alencar de Brito
Teresa Mateiro
Valéria Lazaro de Carvalho
Valéria Lüders
Vanda Freire
Vania Beatriz Müller
Viviane Beineke

Aos colegas, agradecemos a colaboração.
Conselho Editorial

A Revista da ABEM é uma revista científica da área de Educação Musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa; de cunho teórico, através de reflexões acerca dos fundamentos e novos paradigmas educacionais, políticos, estéticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na Revista da ABEM consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A Revista da ABEM tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas. A publicação dos textos da Revista da ABEM foi realizada até o ano de 2013 em formato impresso e eletrônico. A partir de 2014 teremos o formato de periódico online. A revista está disponível no site da ABEM no endereço

<http://abemeducaomusical.com.br/publicacoes.asp>

Artigos

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Não serão aceitos artigos em formato de comunicação de experiência.

Resenhas

A seção de **resenhas** tem como objetivo apresentar aos leitores os **lançamentos de livros** no campo da educação musical, contribuindo para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

As resenhas devem ser encaminhadas para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Documentos e Debates

A seção *Documentos e Debates* destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista da *ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, inglês e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados pelo endereço:

Conselho Editorial da Revista da ABEM

<http://abemeducaomusical.com.br/revistas/>

A Revista da ABEM é uma revista científica da área de Educação Musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa; de cunho teórico, através de reflexões acerca dos fundamentos e novos paradigmas educacionais, políticos, estéticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na Revista da ABEM consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para a prática de educação musical.

A Revista da ABEM tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas. A publicação dos textos da Revista da ABEM foi realizada até o ano de 2013 em formato impresso e eletrônico. A partir de 2014 teremos o formato de periódico online. A revista está disponível no site da ABEM no endereço

<http://abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp>

Artigos

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Não serão aceitos artigos em formato de comunicação de experiência.

Resenhas

A seção de **resenhas** tem como objetivo apresentar aos leitores os **lançamentos de livros** no campo da educação musical, contribuindo para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

As resenhas devem ser encaminhadas para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Documentos e Debates

A seção *Documentos e Debates* destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista da *ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, inglês e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados pelo endereço:

Conselho Editorial da Revista da ABEM

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/>

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas **é necessário ser sócio da ABEM e estar em dia com a anuidade.**

Para submeter artigo para a Revista 1 do ano, o(s) proponente(s) deverá (ão) estar com a anuidade do ano anterior em dia. Se a submissão do artigo for para a Revista 2, a anuidade que deverá estar em dia é a do ano corrente.

A Revista da ABEM não aceita a submissão de mais de um artigo do mesmo autor e ou co-autor para um mesmo número. Tampouco aceita publicar artigos do mesmo autor ou co-autor em números sucessivos da revista, de modo que, uma vez que determinado autor ou co-autor tenha um artigo aceito para publicação, não poderá tornar a submeter artigo para o número consecutivo da revista.

Os autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar à Editoria da Revista uma Carta de Cessão (modelo Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação, em formato impresso e eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da Revista.

Os trabalhos submetidos deverão ser encaminhados sem nenhum tipo de identificação do autor. Em caso de aceite, o autor poderá incorporar seus dados, assim como os referentes à instituição, linha de pesquisa e orientador.

NORMAS TÉCNICAS:

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22.000 e 44.000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As resenhas devem apresentar cerca de 7.500 caracteres com espaço e os trabalhos destinados à seção *Documentos* e *Debates* devem conter entre 8.000 e 12.000 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos trabalhos em português, inglês e espanhol.
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados em arquivos no programa Word for Windows 7.0 pelo endereço eletrônico

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/>

- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;

- f) A primeira página do texto deve conter:

- Título
- Resumo em português, inglês ou espanhol, com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
- Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português, inglês ou espanhol.

Para os trabalhos escritos em português ou espanhol:

- Título em inglês
- Resumo em inglês (*Abstract*) com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
- Três (3) palavras-chave em inglês com alinhamento à esquerda.

Para os trabalhos escritos em inglês:

- Título em português ou espanhol.
- Resumo em português ou espanhol com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do *Abstract*.
- Três (3) palavras-chave em português ou espanhol com alinhamento à esquerda.

- g) Em separado, deverá ser enviado um arquivo intitulado DADOS DO AUTOR contendo os seguintes dados:

- 1- título do artigo,
- 2- identificação do(s) autor(es) - nome completo,
- 3- instituição à qual está(ão) ligado(s),

- 4- cargo(s),
- 5- endereço(s) para correspondência,
- 6- telefone fixo, celular, fax e *e-mail* do(s) autor(es).

- h) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente. A utilização de notas de rodapé é recomendável quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte tamanho 10.
- i) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 2,5 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. - No caso de citações de obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto traduzidas para o português e ser apresentadas "no original" em nota de rodapé.

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra com um autor: (Meyer, 1994, p.15)
- Uma obra com até três autores: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- Uma obra com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma idéia específica apresentada pelo autor.
- As citações do próprio autor devem ser colocadas de forma imparcial no texto, reportando-se à fonte bibliográfica.

- j) Tabelas e quadros devem ser inseridos no texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.).
- k) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. **O não cumprimento do prazo e/ou a desobediência às normas poderão implicar a não aceitação do trabalho para avaliação pelos pareceristas *ad hoc*.**

REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

Livros

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de

publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Trabalhos em anais de eventos científicos:

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação dos artigos enviados para a *Revista da ABEM* consta de duas etapas:

- Primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;
- Segundo, consulta a pareceristas *ad hoc* (*peer review*).

Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

OBSERVAÇÕES EDITORIAIS:

- Os artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- A revisão ortográfica e gramatical dos trabalhos em língua estrangeira é de responsabilidade do(s) autor(es)
- É permitido citar parte dos artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Em caso de dúvidas, consulte o Conselho Editorial.
- Os artigos aprovados poderão ser encaminhados para a publicação na próxima edição da Revista da ABEM, de acordo com a decisão da Editoria.
- O Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de 150 palavras, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es), será solicitado apenas aos autores que tiverem trabalhos aprovados.
- A Revista da ABEM trabalha com assinaturas, doações e permutas com instituições públicas dos números impressos. Em caso de aprovação pelo Conselho, as bibliotecas que receberem doação de exemplares deverão acusar o recebimento por escrito.

EDITORIAL LINE

The Journal of Brazilian Association of Musical Education (Revista da ABEM) is a scientific periodical of Musical Education that aims at publishing the plurality of musical education knowledge. This knowledge can be scientific, through research projects report; theoretical, through reflections on new educational, political, esthetic and cultural paradigms; or historical, contextualizing the present practices under a historical perspective.

In order to be published in this journal, the paper needs to offer scientific contribution from the relevance and pertinence discussed under a contextualized and timing perspective; the state of the art; the consistency of the paper development with the scientific knowledge; the clearness and conciseness of the study implications for musical education theory or practice.

This journal seeks theoretical papers, empirical works and essays, as well as reviews. The printed and online versions of the journal are available. The Revista da ABEM texts have been published, up to the year 2013, both in the electronic and printed formats. From 2014, we will maintain only the electronic journal format. The journal is available at the ABEM website

<http://abemeducaomusical.com.br/publicacoes.asp>

Articles

The **theoretical papers** must be supported by a wide bibliographical research and propose new models and interpretation for relevant phenomena in the musical education field. **The empirical works** must improve the knowledge through researches that are methodologically well supported and conducted, as well as appropriately analyzed. The **essays** are considered free ways of scientific contribution. They must favor the creative and critical approaches and reflect on relevant themes in the musical education field. Articles in the form of experience communication will not be accepted.

Reviews

The **review** section aims at providing the readers with **book launches** in the musical education field that contribute to improve the knowledge. The books selected to the reviews must be new and they need to present innovative and consistent content of the field interest. The reviews can be sent in two formats:

- Reviews of new national or international books. The author must specify the study field of the book, introduce the book, as well as present a critical evaluation in order to make clear its contribution to musical education theory and/or practice.

- Multiple Reviews, analyzing from two to five books. The author must specify the study field of the books, offering a brief comment of them in order to mention points of complementarity and interfaces among them. A critical presentation is expected.

The reviews must be sent to the editorial body of the journal, following the same guidelines for the papers.

Documents and Debates

The *Documents and Debates* section aims at publishing documents to support new researches and to improve the field knowledge. Furthermore, the section has served to publish debate reports about the public policies in the musical education field.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Revista da ABEM accepts collaborations from Brazilians and foreigners and the texts can be written in Portuguese, English or Spanish. All the works must be sent to:

Editorial Board of Revista da ABEM

<http://abemeducaomusical.com.br/revistas/>

Brazilian authors and co-authors interested in publishing articles or reviews must be members of the association.

More than one paper written by the same author and/or co-author for the same edition of the journal is not accepted. The same orientation is applied to the consecutive edition, that is, if the author has

his paper published in one edition of the journal, he will not submit another paper to the consecutive edition of that one he had his paper published.

Revista da ABEM holds the copyright for articles published for a period of two years from the date of the journal publication. A permission letter (a model of ABEM Journal), in printed and electronic formats, must be sent by the authors who have their papers accepted to be published in order to guarantee the exclusivity and originality of the text.

The manuscripts must not contain any kind of author's identification. If accepted, the author must add later information about himself, his institution, research line and advisor.

TECHNICAL GUIDELINES:

- a) The articles must be of 22,000 - 44,000 characters (with space), including the whole text: abstract, keywords, text and references.
- b) The reviews must contain about 7,500 characters (with space) and the texts sent to the Documents and Debates section must contain from 8,000 to 12,000 characters (with space).
- c) Portuguese, English and Spanish are the languages accepted.
- d) The text must be sent to website <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/>
The Word for Windows 7.0 is the program accepted.
- e) The texts must be written in Times New Roman, 12, space 1,5.
- f) The first page of the text must present:
 - Title
 - Abstract in Portuguese, English or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the title and above the main text.
 - Three keywords, left alignment, in Portuguese, English or Spanish.

Manuscripts in Portuguese or Spanish:

- Title in English.
- Abstract in English must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the abstract in Portuguese or Spanish.
- Three keywords, left alignment, in English.

Manuscripts in English:

- Title in Portuguese or Spanish.
 - Abstract in Portuguese or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract in Portuguese or Spanish must be written below the abstract in English.
 - Three keywords, left alignment, in Portuguese or Spanish.
- g) Another one-page document must be sent containing the article title followed by the author's identification - full name, institution, address, telephone number, fax number and e-mail.
 - h) The text language must be clear and fluent. When authors need to explain some idea outside the main text, footnotes must be included. For these notes, please use font 10.
 - i) The three-line citations, or less, must be inserted into the main text and between inverted commas, followed by author-date reference. The longer citations must be written as a separate piece of text, font 11, simple space, 2,5 cm alignment, left, followed by author-date system.

The author-date references must be presented in brackets in the following way:

- One-author book: (Meyer, 1994, p.15)
- One-to-three authors: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- More than three authors: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- For the indirect citations, through paraphrases, the reference must be indicated with the respective page numbers when an author's particular Idea is presented.⁸⁷

- The own author's citations must be presented in an impartial way, mentioning the bibliographical source.

- j) Tables and charts must be attached to the end of the text in a number sequence (i.e. Table 1 and

so on). They must be indicated in the main text.

k) Manuscripts that do not follow the editorial guidelines will not be accepted. It is possible, according to the journal editor, the author can revise the text in a stated period (reference correction, citations, language).

After that, the articles could not be accepted if the author do not either satisfy the stated period or solve the inadequacies.

REFERENCES:

The references must conform to the requirements of the ABNT /2002 /NBR 6023) Guidelines, as the following examples.

Books

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Book chapters, articles in edited books, and others

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Journal Articles:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Proceedings Articles:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Authors are responsible for the accuracy of all references and citations.

EVALUATION PROCESS:

All manuscripts go through a two-step evaluation process:

- Internal Review. The editors first review each manuscript to see if it meets the basic requirements of the journal.
- External Review. Submissions which meet the basic requirements are then sent out for blind peer review. Authors will be consulted for editorial changes to manuscripts accepted for publication.

EDITORIAL OBSERVATIONS:

- Authors are responsible for the texts.
- The spelling and grammar review of work in a foreign language is the responsibility of the author (s).
- It is allowed to cite part of the articles published in the *Revista da ABEM* since the source is identified. The reproduction of the whole articles is prohibited. The Editorial Board must be consulted for further information and permission.
- The approved articles will be submitted for publication in an upcoming issue of the *Revista da ABEM*, according to the decision of the editors.
- The Curriculum Vitae with a maximum extension of 150 words, containing the main activities in the area and the title of the main publications of the author (s) will be requested only for authors who have papers approved.
- The printed journal can be subscribed, donated or permuted with public institutions. When the libraries receive free copies of the journal they must acknowledge receipt .

La Revista de la *Abem* (Revista da ABEM) es una revista científica del área de Educación Musical que tiene como objetivo divulgar la pluralidad del conocimiento en educación musical, sea éste de tipo científico, a través de relatos de investigación; de tipo teórico, a través de reflexiones acerca de los fundamentos y nuevos paradigmas educacionales, políticos, estéticos y culturales; o de tipo histórico, contextualizando las prácticas actuales bajo una perspectiva histórica.

El requisito principal para publicación en *Revista da ABEM* consiste en que el artículo represente, de hecho, contribución científica en lo que se refiere a la relevancia y pertinencia del tema abordado al contexto y al momento; a la exposición del estado del arte del conocimiento en el área de la referencia teórica-conceptual adoptada; a la consistencia del desarrollo del artículo en relación a los principios de construcción científica del conocimiento; a la claridad y concisión de las implicaciones del trabajo para la teoría y/o para práctica de educación musical.

La *Revista da ABEM* tiene interés en la publicación de artículos inéditos de desarrollo teórico, trabajos empíricos y ensayos, además de reseñas. La publicación de los textos de la Revista se llevó a cabo hasta el año 2013 a través de impresos y electrónicos. A partir de 2014 sólo habrá la publicación de la revista en Internet.

Artículos

Los artículos de **desarrollo teórico** se deben sostener por amplia investigación bibliográfica y proponer nuevos modelos e interpretaciones para fenómenos relevantes en el campo de la educación musical. Los **trabajos empíricos** deben hacer avanzar el conocimiento en el área por medio de investigaciones metodológicamente bien fundamentadas, conducidas de manera crítica y adecuadamente analizadas. Los **ensayos** componen formas más libres de contribución científica. Tales ensayos deben privilegiar los enfoques críticos y creativos revelando nuevas perspectivas y trayendo reflexiones sobre temas relevantes en el área de educación musical.

Artículos en formato de comunicación de la experiencia no serán aceptados.

Reseñas

La sección de **reseñas** tiene como objetivo presentar a los lectores los **lanzamientos de libros** en el campo de la educación musical contribuyendo, así, para la divulgación del conocimiento en el área. Las obras escogidas para las reseñas deben ser recientes y presentar contenido innovador y consistente, de interés para el área. Se pueden enviar las reseñas en dos formatos:

- Reseñas de un libro analizando un lanzamiento nacional o extranjero. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual la obra pertenece, introducir la obra y presentar una apreciación crítica, mencionando su contribución para la teoría y/o práctica de la educación musical.

- Reseñas múltiples analizando de dos a cinco obras. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual los libros pertenecen y comentarlos brevemente, mencionando puntos de complementariedad e interfaces. Una presentación crítica es deseable.

Se deben encaminar los originales para la comisión editorial de la Revista da ABEM con las mismas características de formato de los artículos.

Documentos y Debates

La sección *Documentos y Debates* se destina a la divulgación de documentos que subsidien nuevas investigaciones y posibiliten el avance del área. Además de eso, la sección se orienta a la difusión de relatos de debates y audiencias acerca de las políticas públicas que se relacionan a la Educación Musical.

ORIENTACIONES A LOS COLABORADORES

La *Revista da ABEM* está abierta a las colaboraciones de Brasil y del exterior, y acepta textos en portugués, inglés y español. Todos los trabajos deben ser presentados a través de la página web

Consejo Editorial da Revista da ABEM

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/>

Para los autores y coautores brasileños que sometan artículos o reseñas es necesario ser socio de la Abem.

La Revista da ABEM no acepta la sumisión de más de un artículo del mismo autor y/o coautor para

un mismo número de la revista. Tampoco acepta publicar artículos del mismo autor o coautor en números sucesivos de la revista, de modo que, una vez que determinado autor o coautor tenga un artículo aceptado para publicación, no podrá hacer la sumisión de artículo para el número consecutivo de la revista.

El autor(es) que tenga(n) su texto aprobado deberá(n) enviar al Editorial de la Revista una Carta de Cesión (modelo de la Revista da ABEM), cediendo los derechos autorales para publicación, en formato impreso y electrónico, en régimen de exclusividad y originalidad del texto, por el período de 2 (dos) años, contados a partir de la fecha de publicación de la Revista.

Los trabajos sometidos deberán ser encaminados sin ningún tipo de identificación del autor. En caso de aprobación de la obra, el autor podrá incorporar sus datos, así como los referentes a la institución, línea de investigación y orientador.

NORMAS TÉCNICAS:

a) Los artículos deben tener una extensión entre 22.000 y 44.000 caracteres con espacio, incluyendo La totalidad del texto: resumen, abstract, palabras-clave, texto y referencias.

b) Las reseñas deben presentar cerca de 7.500 caracteres con espacio y los trabajos destinados a La sección Documentos y Debates deben contener entre 8.000 y 12.000 caracteres con espacio.

c) Se aceptarán trabajos en portugués, inglés y español.

d) Se deberán enviar todos los trabajos en archivos en el programa Word for Windows 7.0 para la página web <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/> ;

e) Los textos deben ser escritos en Times New Roman, fuente tamaño 12, espacio 1.5;

f) La primera página del texto debe contener:

- Título

- Resumen en portugués, inglés o español, con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultados y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del título y por encima del texto principal.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués, inglés o español.

Para los trabajos escritos en portugués o español:

- Título en inglés

- Resumen en inglés (*abstract*) con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el *abstract* inmediatamente abajo del resumen en portugués o español.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en inglés.

Para los trabajos escritos en inglés:

-Título en portugués o español.

-Resumen en portugués o español con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del *abstract*.

-Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués o español.

g) En separado, debe enviar un archivo titulado DATOS DEL AUTOR que contiene los siguientes datos:

1- el título del artículo,

2- la identificación del (de los) autor(es) - nombre completo,

3- institución a la cual está(n) vinculado(s),

4- cargo,

5- dirección para correspondencia,

6- teléfono, móvil, fax y correo electrónico del (de los) autor(es).

h) Los textos deben ser escritos de forma clara y fluente. La utilización de notas al pie de página es recomendable, cuando el autor quiera detallar algo que no necesita constar en el texto principal. Para estas notas, se debe usar fuente tamaño 10.

i) Las citaciones con menos de tres líneas se deben insertar en el texto y poner entre comillas,

seguidas de la indicación de origen por el sistema autor-fecha. Las citas que excedan tres líneas se deben poner en destaque, fuente tamaño 11, espacio simple, entrada alineada a 2,5 cm del margen, a la izquierda, seguidas de la indicación de la fuente por el sistema autor-fecha. En el caso de citas en lengua extranjera, se debe traducir la citación y presentar el texto original en nota al pie de página.

Las indicaciones de las fuentes entre paréntesis, siguiendo el sistema autor-fecha, se deben estructurar de la siguiente forma:

- Una obra, con un autor: (Meyer, 1994, p. 15)
 - Una obra, con hasta tres autores: (Cohen; Manion, 1994, p. 30)
 - Una obra, con más de tres autores: (Mora et al., 2002, p. 15-17)
- Incluso en el caso de las citas indirectas (paráfrasis), la fuente deberá ser indicada, informándose también la(s) página(s) siempre que haya referencia no a la obra como un todo, sino que a una idea específica que presenta el autor.
- Las citas del propio autor se deben poner de forma imparcial en el texto, reportándose a la fuente bibliográfica.
- j) Tablas y cuadros se deben adjuntar al texto, con la correspondiente numeración (p.ej. Tabla 1, etc.). En el cuerpo del texto se debe indicar el lugar de las tablas.
- k) No se aceptarán artículos que estén fuera de las normas editoriales. El incumplimiento con el plazo y / o la desobediencia a las reglas puede resultar en el rechazo de los trabajos antes de la evaluación de los árbitros *ad hoc*.

REFERENCIAS:

Se deben presentar en espacio simple, con alineación solo a la izquierda, siguiendo las normas de la ABNT/2002 (NBR 6023).

Libros

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Capítulos de libros, artículos en libros editados, y otros

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artículos de Revistas

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Artículos de los Anales

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Los autores son responsables de la exactitud de todas las referencias y citas.

Proceso de Evaluación

Todos los trabajos pasan por un proceso de evaluación en dos fases:

- Revisión interna. Lo consejo editorial primero revisa cada manuscrito para ver si cumple con los requisitos básicos de la revista.
- Evaluación Externa. Las presentaciones que cumplan los requisitos básicos se envían fuera para evaluación ciega por pares.

Los autores serán consultados para los cambios de redacción en los manuscritos aceptados para su publicación.

OBSERVACIONES EDITORIALES:

- Los autores son responsables de los textos.
- La ortografía y la gramática de revisión de la obra en un idioma extranjero es responsabilidad del autor (es).
- Se permite citar parte de los artículos publicados en la Revista da ABEM desde la fuente ha sido

identificada. La reproducción de los artículos enteros está prohibido. El Consejo Editorial debe ser consultado para obtener más información y el permiso.

- Los artículos aprobados pueden ser sometidos para su publicación en un próximo número de la Revista da ABEM, de acuerdo con la decisión de los editores.
- El Curriculum Vitae con una extensión máxima de 150 palabras, que contiene las principales actividades de la zona y el título de las principales publicaciones del autor (s) será requerido sólo para los autores que han aprobado sus obras.
- La revista impresa se puede suscribir, donados o permutados con las instituciones públicas. Cuando las bibliotecas recibir copias gratuitas de la revista tienen que acusar recibo (por escrito).

revista da abem

associação brasileira de educação musical

v.21

n.30

jan./jun. 2013

ARTIGOS

- | | | |
|---|-----|--|
| Ana Urrutia Rasines
Maravillas Díaz Gómez | 11 | Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes |
| Daniel Marcondes Gohn | 25 | A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais |
| Giann Mendes Ribeiro | 35 | Educação musical a distância <i>online</i> : desafios contemporâneos |
| Fernanda de Assis Oliveira-Torres | 49 | O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical <i>online</i> no ensino superior |
| Tais Dantas
Graça Maria Boal Palheiros | 63 | Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses |
| Patrícia Wazlawick
Viviane Elias Portela
Glauber Benetti Carvalho
Soraia Schutel | 77 | Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música |
| Luciana Pires de Sá Requião | 91 | Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 |
| Nair Pires
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben | 103 | Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011) |
| Ronaldo da Silva
Ricardo Goldemberg | 119 | A audição em músicos profissionais: um estudo de caso |

www.abemeducacaomusical.org.br



apoio

