

EM PAUTA - v. 15 - n. 24 - janeiro a junho 2004

107

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

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Distance music
education for
primary teachers

Resumo

O artigo descreve a pesquisa que verificou as possibilidades pedagógicas de um programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso. Um curso de música a distância foi elaborado, realizado e avaliado contando com a participação de 279 voluntários, professores, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª a 4ª séries), a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso. Os estudos foram realizados individualmente ou em grupo, havendo atendimentos presenciais nos municípios com a orientação da pesquisadora e de 6 monitores. A análise da experiência levou a autora a concluir que as bases para a formação musical dos professores estão na atividade reflexiva, devendo ser contemplados os aspectos sobre a concepção, o fazer, a compreensão em música e a didática, numa abordagem que deve valorizar a diversidade e a colaboração entre os professores, observando a música como um todo, sem compartimentar seus elementos.

Palavras-chave: Educação Musical a Distância; Formação de Professores; Ensino Fundamental.

Abstract

This paper describes the research that verified the pedagogical possibilities of a distance-learning music education program for elementary school teachers' in Mato Grosso. A distance-learning music course was elaborated, applied and evaluated. The research had the participation of 279 volunteers, teachers and pedagogy undergraduate students from the Basic Education Course (1st-4th grades) [Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª a 4ª séries)], in distance-learning from the Federal University of Mato Grosso. The studies were carried out individually or in groups, with meetings in the cities held with the presence and orientation of the researcher and six assistants. After the analysis of the data, the researcher concluded that the basis for teachers' music instruction is founded on the reflexive activities surrounding the meaning of music, music-making, music understanding and music teaching giving value to the musical diversity and collaboration between teachers, observing music as a whole, without the fragmentation of its elements.

Key words: Distance-Learning Music Education; Teacher Training, Elementary School.

Recebido em 20/05/2004

Aprovado para publicação em 01/06/2004

Introdução

Nos últimos anos, a formação de professores para o início do ensino fundamental (primeiros anos, ciclos, séries iniciais, primeiras séries) tem sido bastante focalizada pelas ações educacionais. Quando o assunto é a formação em arte, mais especificamente em música, a comunidade educacional parece desconhecer os encaminhamentos da área e as medidas legais. Esse fato é constatado principalmente na qualidade das ações do professor. Parece haver, também, discrepâncias entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) (Brasil, 1998a, 1997a) e as propostas existentes de formação dos professores que devem atuar nesse segmento da Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 (Brasil, 1996), os direitos dos estudantes do ensino fundamental ao ensino de arte são garantidos através da sua obrigatoriedade. Nos PCN recomenda-se que a música faça parte dessa área e que “todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (Brasil, 1997a, p. 77) lembrando que “o ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação dos alunos” (Brasil, 1997a, p. 51).

Nos cursos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a situação da arte é bastante diversificada, tanto pela escassez de formadores especialistas, como pela carência de atenção dada nas estruturas curriculares para essa área. Esses cursos parecem desconhecer os trabalhos que têm sido desenvolvidos nas linguagens específicas da arte, reforçando, com isso, a problemática da polivalência na formação, enfraquecendo as práticas do ensino de arte em toda a Educação Básica. Embora pareça importante e necessária, a arte, no caso a música, continua sem referência para o conhecimento dos estudantes.

Educação a distância é a modalidade de educação que envolve ensino, mas, para favorecer a aprendizagem, prescinde a relação professor – aluno no ambiente tradicional da aula. Ela tem como característica básica a comunicação entre professor e aluno realizando-se através de outros meios.

Na educação presencial (com a presença do professor), mesmo havendo a utilização de diferentes meios, quem realiza a mediação pedagógica principal é o professor. Na educação a distância, por não haver a presença física do professor, são os suportes que realizam o processo educacional, podendo contar com a mediação presencial ou a distância do professor (dependendo da situação).

Nas duas modalidades, o processo de ensino tem adquirido formas diferentes de ser concebido, e, portanto, de ser colocado em prática. A partir de uma postura menos diretiva do professor, a possibilidade que as pessoas ganharam de administrarem os estudos conforme o seu desejo e suas necessidades, na educação a distância, passa a ser um aspecto muito importante e lhe dá um marco diferencial. A educação a distância permite a participação de qualquer grupo de estudantes, mas, sobretudo, favorece o atendimento aos adultos, ultrapassando as vantagens práticas; representa uma alternativa educacional a mais

para as pessoas que desejam encaminhar de forma diferente o seu processo de aprendizagem.

O primeiro ponto que pode ser pensado sobre uma Educação Musical a Distância (EMUSAD) é a proposta pedagógica, a qual deve permear um curso na área. Como é impossível pensar numa proposta de educação musical que seja adequada a todos, me localizo na proposta que fundamenta o trabalho com um grupo concreto. Este se constitui de professores em serviço, de Mato Grosso, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª a 4ª séries) a distância (CLEB), o qual foi montado especificamente para este tipo de formação continuada¹ pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O Curso de Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª séries é oferecido

através da modalidade de educação a distância, faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, que envolve a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), secretarias municipais de Educação, a Universidade Estadual de Mato Grosso e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). (Neder, 2000, p. 183)

Tem como meta profissionalizar, até o ano 2011, todos os professores dos sistemas estadual e municipal de educação em Mato Grosso (Neder, 2000).

Para garantir as particularidades curriculares, o sistema possui infra-estrutura e uma rede que proporciona a comunicação entre os sujeitos envolvidos no CLEB, um processo de produção e organização do ensino e de material didático próprio e um processo de acompanhamento dos estudos e avaliação específicos. As atividades administrativas e acadêmicas que o curso exige estão vinculadas à equipe sediada na UFMT, no NEAD, e às outras equipes das instituições parceiras no projeto. O CLEB possui um coordenador geral, conta com docentes das diferentes áreas, com coordenadores da UFMT e da Secretaria de Educação estadual para os pólos regionais e com orientadores acadêmicos para grupos de até trinta estudantes.

Com a hipótese de que um programa de Educação Musical a Distância – EMUSAD – poderia garantir aos professores das séries iniciais a possibilidade de expandir sua vivência com a música, podendo oferecer-lhes experiências musicais significativas e maior capacitação para compreender e, posteriormente, elaborar propostas para a área, observei que deveria apresentar uma refle-

xão necessária sobre o que ensinar para professores, o porquê da intenção, como fazê-lo na educação a distância, além de tratar sobre alguns componentes da avaliação. Por essas razões, surgiu a questão principal, orientando a pesquisa da seguinte maneira: quais são as possibilidades pedagógicas de um programa de Educação Musical a Distância aplicado para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso?

Uma intervenção em situação real é uma possibilidade para favorecer a análise pretendida quando a situação ainda não foi prevista. Já que não se tinha conhecimento da existência de um programa de tal natureza no país, a questão sugeriu uma aproximação da reflexão com a ação. Assim, a ação, enquanto prática educativa, passou a se estabelecer como necessidade da investigação, trazendo para o plano da pesquisa qualitativa a valorização de uma ação real imbuída da reflexão objetiva, definindo o caráter descritivo para a atitude de compreensão da realidade. Uma descrição como conduta deve mostrar o que é, apontando os fenômenos a cada situação, além de mostrar o que é percebido e como isso é compreendido. Os resultados das interpretações dão margem para que sejam feitas outras relações.

Revisão da literatura

Verrastro e Leglar apresentam um panorama geral da literatura e resumem a principal constatação encontrada: "a evidência preponderante sugere que professores do ensino elementar que têm experiência em fazer música são mais propensos a incluir música na sua rotina diária de sala de aula" ² (Verrastro e Leglar, 1992, p. 689). Como esse fator foge do controle dos formadores de professores, os autores recomendam esforço em achar tempo e métodos eficientes para oferecer competência e segurança a todos os professores em formação do ensino elementar.

As pesquisas revisadas por Jeanneret (1996) demonstram lacunas entre o que os especialistas em música pensam sobre a educação musical dos generalistas e as suas formações. O maior problema apontado pela autora é a ampla formação em relação ao tempo que lhe é destinado. Além disso, a ênfase na alfabetização musical é grande, o que é problemático, porque nem todos são

afetados em suas realidades pela notação musical.

Jeanneret verificou que as experiências das crianças têm uma forte influência no desenvolvimento de suas atividades musicais na vida adulta. Com isso, o professor torna-se uma fonte importante para as primeiras experiências escolares. Foi observado que os estudantes que sentiram suas experiências como negativas tinham menos confiança em si próprios para ensinar música, quando se tornaram professores, do que aqueles que sentiram a experiência como positiva (Jeanneret, 1997, p. 41).

Também Temmerman afirma que há muitas razões para os professores primários sentirem-se inseguros em relação ao ensino de música, principalmente por causa de sua formação. Os professores generalistas serão mais inclinados a incluir música em suas atividades de aula após terem estudado em um programa específico da área em seus cursos de formação. Ela enfatiza a importância de os programas serem colaborativos com trabalhos em conjunto (Temmerman, 2001, p. 33).

Em Botswana, Phuthego (1998) verificou que a atividade predominante na escola é o canto e que as atitudes dos professores dos anos iniciais em relação à educação musical é positiva e animada. No entanto, identificou alguns equívocos sobre a natureza da área, constatando a necessidade de trocar as percepções sobre a educação musical entre os professores, assim como a necessidade de promover um trabalho mais equilibrado entre as atividades de composição, execução e audição.

Barret, verificou que os estudantes em formação na Tasmânia não só desenvolveram habilidades e compreensões musicais, como vivenciaram experiências nas quais foram levados a posicionarem-se como professores. A autora relata que houve evidência do crescimento da avaliação crítica do próprio trabalho por parte dos professores e um aumento da consciência das implicações do trabalho em pares ou em grupos (Barret, 1994, p. 202 e 204).

No Brasil, a área de educação musical começou a dedicar-se à formação de professores a partir dos primeiros cursos de pós-graduação em música e das duas primeiras grandes associações da área.³ Eles deram força a uma vertente de estudo sobre a observação da situação da música na Educação Básica e a análise das suas conseqüências.

Fuks (1991) e Souza (1992) são exemplos de estudos que deram impulso às reflexões sobre a situação da música na escola básica. O papel exercido pelo professor das séries iniciais e a compreensão dos sucessos e insucessos das

suas práticas, assim como a relação do ensino de música com uma compreensão do contexto sociocultural também foram assuntos contemplados por Fuks (1994), Dahlke, Fantinel e Bellochio (2000), Bellochio (1999).

Os autores que relatam um processo de acompanhamento do trabalho de música de/para professores não-especialistas (Targas, 2002; Gewehr, Farias e Bellochio, 2001; Souza, 1994; Kater et al., 1998; Moura et al., 1998; Prefeitura do Rio, 2000; Souza e Melo, 1999; Joly, 1998a, 1998b; Torres e Souza, 1999) reconhecem as dificuldades, mas concluem que há condições de atuação e reflexão do professor das séries iniciais no ensino de música. A maioria desses autores faz uma ruptura com a constatação da situação de precariedade conceitual e metodológica da aula de música na escola e dão testemunho de suas práticas, apontando o professor como um grande protagonista de ação musical ativa e reflexiva. Por isso, reafirmam a necessidade de qualificação inicial e continuada dos professores.⁴

Bellochio (2000a) defende que o distanciamento entre as atividades dos professores especialistas em música e os das séries iniciais deve desaparecer, indicando o investimento no trabalho conjunto de ambas as categorias de professores como a medida mais adequada para a mudança desejada da situação da música na escola. Bellochio (2001) e Figueiredo (2001a, 2002) apontam que a Pedagogia é o curso que tem sua identidade na formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental sendo, portanto, o lugar adequado para a formação musical dos professores para esta faixa da escolarização.

Pela literatura brasileira revisada até o momento da finalização da investigação, não foi registrado nenhum sistema a distância no Brasil com interesse para a educação musical de professores. Os únicos trabalhos que entram nessa discussão são os artigos de Souza (1998, 2000b). Além desses, foram encontrados cursos de música a distância, mas não há publicações com as devidas discussões. Estudos de Educação Musical a Distância geral (Cajazeira, 2000; Souza, 2000a, Lima, 2002) foram os primeiros no circuito da pós-graduação brasileira.

Bases para a educação musical a distância de professores⁵

A prática reflexiva do professor, a autonomia, a colaboração, a motivação e a diversidade foram as bases que orientaram a educação musical a distância de professores.

A escola tem como característica a função reprodutora do processo de socialização, mas vai além disso, porque provoca o desenvolvimento individual, através do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história. Essa característica é que promove a transformação, pois traz a quebra dos padrões conformistas, exigindo da escola “e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem” (Pérez Gómez, 2000, p. 22).

Perrenoud (2002) entende que a reflexão na prática educativa não é igual à prática comum de refletir; a prática reflexiva do professor depende de um treinamento, além de precisar ser um hábito deliberado. O autor defende que, numa situação de formação inicial, quando não se pode ter a pretensão de oferecer todo o leque de conhecimentos necessários para o domínio de saberes do professor, a prática reflexiva sobre a ação educativa é a melhor forma de ajudar o profissional a “aprender a aprender”.

Pimenta (2002) explica que a orientação da reflexão na formação profissional vem de vários teóricos, mas ficou conhecida com Donald Schön, na década de 1980. Valorizando a experiência e a reflexão na/sobre a experiência, Schön propõe que a formação dos profissionais não se fixe na apresentação da ciência, passando para a sua aplicação, para, depois, haver a prática. Para Schön deve existir durante todo o processo uma “valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (Pimenta, 2002, p. 19 e 20). Geraldi, Messias e Guerra (1998) esclarecem que, para Zeichner, além dos saberes que cada um acumula ao longo do tempo sobre a ação, também há o saber criado cotidianamente, quando se pensa sobre o ensino.

Autonomia é a capacidade que uma pessoa adquire de considerar, por si própria, pensamentos, decisões e formas de agir de qualquer natureza. Essa capacidade não se faz necessária somente aos professores, mas a todas as pessoas da sociedade contemporânea, cujas características fazem cada vez mais exigências de trabalhadores mais informados e mais autônomos. “O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades abertas ou convencionais” (Belloni, 2002). Para que o estudante seja autônomo, Belloni entende que o

enfoque deve ser voltado para a formação ao longo da vida, além de basear-se no diálogo e na pesquisa, o que implica “em uma filosofia de educação que seja centrada no estudante e reconheça sua autonomia” (Belloni, 2002).

Para Litwin (2001), o fluxo de adultos ligados à educação a distância está relacionado com a ênfase dada aos estudos autônomos. Mas a autora ressalta o entendimento confuso deste processo porque autonomia não é autodidatismo, com o que foi confundida, visto que este é um processo em que o estudante “seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo” (Litwin, 2001, p. 14).

As ciências e a pedagogia têm mostrado que, embora as reflexões, as relações, as apreensões e discernimentos sejam individuais, é na troca com outras pessoas e com o ambiente que a aprendizagem é efetivada (Vygotsky, 1993, 1984; Bruner, 2001). É por dar importância aos grupos de aprendizagem que os processos educativos escolares na atualidade têm, cada vez mais, requisitado a colaboração entre seus membros para fortalecer a idéia de construção em comunidade.

Por não haver os contatos ordinários, há, na educação a distância, uma busca maior de trocas de idéias e de valores entre os alunos de um grupo, criando um envolvimento entre eles. Além da aprendizagem há o fortalecimento da motivação.

Através das interações possíveis, com um processo de colaboração entre as pessoas envolvidas no trabalho, é que a motivação individual e em grupo crescem. A situação contrária também pode acontecer. O trabalho deve ser motivador porque o enfrentamento dos conhecimentos consagrados pelo hábito provoca o desafio, incitando a rebeldia. Tal como afirma Freire (2001), na rebeldia, no desafio é que os sonhos são avivados e formados. E se, no processo educativo, os sonhos não forem motivados, se não encontrarem espaço para desenvolvimento, a escola não faz sentido.

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

de de escolha e definição da ação de influenciar e, portanto, de atribuir limites para a intervenção.

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

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

a meta final da educação musical não é transmitir uma seleção limitada de valores, se não romper com "os mundos restritos da realidade definida culturalmente" e promover "a crítica imaginativa", deixando fora os procedimentos e critérios. Existe uma razão de peso para dirigir aos estudantes experiências sobre outras culturas, ou inclusive sobre a sua própria. Deveríamos iniciá-los em um discurso pleno de significado.⁶ (Swanwick, 1997, p. 153)

Bases para um programa de educação musical para professores

Quando um professor escolhe os procedimentos, segue certas direções, é porque tomou uma decisão, fez opções. Nesse caso, o professor fez uma previsão dos acontecimentos que deveriam fazer parte de sua proposta de ensino, do nível de realização possível, dos procedimentos cabíveis de serem adotados, dos recursos necessários, da forma de avaliação mais adequada. Todos esses elementos, embora sejam tratados separadamente pelos professores, possuem um fio condutor que é a maneira de agir na ação didática.⁷

Se o professor não se ocupa de compreender a música e as principais questões pedagógicas específicas relacionadas com o ato de compor, executar e ouvir música, não pode tomar em consideração a importância de uma orientação adequada para a ação didática musical escolar. Esta afirmação trouxe para

a reflexão as questões relacionadas à concepção de música, com o fazer em música, com a compreensão em música, com a didática para o ensino de música e com a avaliação que foram tomadas como bases para um programa de educação musical para professores.

A construção de idéias amplas que forneçam uma concepção de música coadunada com uma atualidade marcada pelas diferenças e mudanças é imprescindível na formação de educadores. Como argumenta Elliot (1997), somente entrando em contato com músicas diferentes daquelas da própria cultura é que se confronta com problemas e se cria a consciência de que as crenças não podem ser universais.

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

Para Elliot, “fazer música é, essencialmente, uma questão de saber *como* construir padrões ou estruturas sonoro-musicais em relação às tradições e pautas das práticas musicais particulares” (Elliot, 1997, p. 14).⁸ O autor coloca a ação de executar como o centro das atividades musicais, mas ressalta que todas as atividades envolvem o ato de escutar e que, portanto, podem-se construir padrões estruturais através da escuta. Isso não quer dizer que a obra em si ganhe destaque, mas que processos cognitivos e muitas relações são colocadas em ação no momento da audição. Por isso, para Elliot, uma escuta atenta e ampliada é muito importante para o fazer musical; é através dela que são realizados os vínculos entre as pessoas que fazem música e entre estas e o ato do fazer musical e o produto do que é feito – a música (Elliot, 1997, p. 41).

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

1 – Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição;

2 – Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical;

3 – A música como produto cultural e histórico: Música e Sons do Mundo (Brasil, 1997a, p. 79-80).

Nos PCN é ressaltado o papel da interpretação (execução) da mesma forma como esta é valorizada por Elliot. Há a defesa de que os alunos precisam ter contato direto com as interpretações tanto realizando-as como utilizando-as como modelos, assim como estabelecendo uma conexão com os respectivos contextos. A aprendizagem da improvisação é tida como uma atividade mista de composição e interpretação, sendo considerada de grande importância, assim como o estudo da canção, que oferece a “possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo” (Brasil, 1997a, p. 77).

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

Sendo assim, relacionando a abordagem dos PCN com as de Swanwick e Elliot, pode-se traçar um planejamento para a educação musical de professores dos anos iniciais, enfocando as três divisões apresentadas no documento brasileiro.

Se há razão para manter a escola como instituição onde os conhecimentos específicos são considerados em situação de igualdade para todos, visando ampliar os saberes e as formas de dar significação à música, não é possível considerar a formação de professores sem a atividade reflexiva em um nível mais aprofundado do fazer musical. As diferentes leituras possíveis da produção sonora devem encontrar apoio tanto na atividade perceptiva quanto na reflexiva, direcionando-se para a seleção dos conceitos a serem apreendidos pelos professores.

O processo de ensino e o processo de aprendizagem são diferentes, e não possuem a mesma dinâmica. O que deve ser enfatizado na relação entre a teoria e a prática musical é o diálogo do ensino com a aprendizagem (Weisz,

2000). O professor deve transformar sua atividade (de ensino) em situações de aprendizagem e isso ele faz de duas maneiras: pensando, planejando, refletindo sobre o processo de ensino, como, também, agindo, realizando, colocando em ação sua reflexão.

A formação do professor deve favorecer a compreensão desse diálogo didático mostrando ao professor inclusive questões da prática escolar já instituídas que são merecedoras de atenção. Tais questões fazem parte do cotidiano escolar, sendo transmitidas pelos professores através de suas práticas. Os equívocos em relação ao conhecimento em música certamente carregam significados pessoais, mas pertencem à comunidade escolar.

Para Sacristán (2000c), a avaliação é um processo que tem uma função social muito mais forte do que a função pedagógica, estando sempre relacionada com um julgamento feito a partir de informação coletada. Conforme aponta Hoffmann (1996), a avaliação tem, normalmente, uma característica terminal do processo educativo. Na pesquisa, ela não só tentou identificar as dificuldades e equívocos dos alunos em relação aos saberes tidos com o programa de EMUSAD, como, também, tentou compreendê-los para proporcionar orientações relevantes para outras iniciativas. Como foi uma proposta que se preocupou com a autonomia do aluno (professor), as funções de possibilitar o esforço e a apreciação do próprio processo, assim como as funções de possibilitar apontar problemas e incompreensões para favorecer a reelaboração por parte de quem aprende também foram exercidas.

Andrade (1998) esclarece que essa prática de tornar o aluno gestor de seu processo de aprendizagem é uma conseqüência da prática pedagógica da educação a distância. A autora lembra que há, na literatura específica de avaliação de aprendizagem, várias denominações para as suas modalidades diagnóstica, somativa e formativa, e que essas estão muito relacionadas aos objetivos estabelecidos. Citando Aretio e Arredondo, Andrade (1998, p. 41-42) explica que, na educação a distância, é dada grande importância para a modalidade formativa – aquela que faz verificações durante o processo.

Sacristán (2000) denomina os procedimentos de avaliação de qualificações de *escala nominal* e de *informes qualitativos*. Escala nominal é o procedimento no qual qualificações são colocadas em escala para servirem de referencial para o processo de valorização dos resultados obtidos. Informes qualitativos são "recursos que podem misturar informações sobre aspectos diversos e per-

mitir formas diferentes de expressão: qualificações globais, pontuações de aspectos mais concretos e julgamentos expressados verbalmente” (Sacristán, 2000c, p. 316). Os resultados obtidos da avaliação de aprendizagem no programa de EMUSAD foram apresentados aos professores através de informes qualitativos.

A avaliação do programa de EMUSAD como um todo (material didático, atendimentos presenciais, conteúdos, método de trabalho, organização) tem uma função pedagógica importante, porque também indica questões assumidas no direcionamento das ações que podem ser corrigidas, melhoradas, inseridas ou retiradas em virtude do aprimoramento do processo educativo. As condições em que o programa foi realizado e os significados atribuídos a elas puderam ser analisados de uma forma crítica, permitindo completar as informações necessárias para verificar as possibilidades pedagógicas do programa.

Elaboração e desenvolvimento do Programa de Educação Musical a Distância

Participaram comigo, na pesquisa, os monitores da pesquisa, os professores e um grupo de educadores musicais formadores de professores que atuavam em cursos de Pedagogia na área de arte e/ou música, que estiveram envolvidos numa discussão sobre planejamento. Os monitores eram alunos e egressos do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música – da UFMT que estudaram comigo o programa de EMUSAD e auxiliaram nos atendimentos presenciais. Os professores eram os profissionais da educação mato-grossense, alunos do CLEB, estudantes no programa de EMUSAD.

As referências para elaboração do programa de EMUSAD foram encontradas na bibliografia consultada, que fundamentou a pesquisa, na minha experiência em propostas de formação de professores, como, também, no ponto de vista de formadores e na opinião da comunidade de alunos (os professores).

As concepções de formadores, atuantes em cursos de Pedagogia, contribuíram na elaboração do programa, pois os seus pensamentos apontaram para determinados preceitos comuns indicando pontos que dão identidade para a formação em música dos professores. Essas concepções foram pronunciadas

em 2000, numa lista de discussão na Internet, da qual fizeram parte doze educadores musicais de nove universidades, distribuídas entre as cinco regiões brasileiras. A lista foi desencadeada com um texto, cuja discussão central ficou por conta dos participantes. As trocas de mensagens ocorreram durante três semanas. A realização da lista de discussão foi positiva porque conseguiu a interação de profissionais que têm um objetivo comum: a formação musical de professores.

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

- a necessidade de um programa obrigatório de música nos currículos dos cursos de formação de professores dos anos iniciais;
- a mobilização imprescindível dos educadores musicais para o fortalecimento da música do ensino fundamental;
- o especialista em educação musical é essencial neste trabalho de mobilização;
- a formação deve ser voltada para a realidade de ação do professor;
- a autonomia do professor é necessária;
- os profissionais da educação devem aprender em seus cursos de formação inicial nas universidades a descobrir e agir no momento adequado conforme as funções sociais assumidas;
- deve ser incentivado o fazer espontâneo em música;
- a música deve estar articulada no processo de aprendizagem, não somente ocupando as horas de lazer e atividades comemorativas da escola.

O ponto de vista dos professores participantes do CLEB foi identificado através de um questionário diagnóstico que foi elaborado com questões objetivas, sendo quatro dirigidas para o conhecimento de dados pessoais dos respondentes, doze para as experiências e concepções dos professores sobre o ensino de música e sete para as suas formas de estudo a distância. Todos os questionários foram aplicados pessoalmente, durante a realização dos Seminários de Integração – eventos promovidos pelo CLEB, organizados com o objetivo de reunir e aproximar os alunos do curso. Responderam ao questionário

1486 professores, sendo que a maioria – 1123 – era do sexo feminino.

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

A sondagem de informações teve papel fundamental na elaboração e na realização do programa de EMUSAD. A elaboração do planejamento do programa foi favorecida com as respostas do questionário que me deram referências sobre uma direção a seguir, de acordo com o que pude interpretar sobre o pensamento dos professores. Fazendo um breve resumo dessas referências, destaco:

- a maioria dos professores não tinha situação formal de ensino de música em sua formação e parecia não levar em conta outras experiências com a música fora da escola;
- eles priorizavam uma audição atenta na sua relação com a música;
- achavam que os alunos precisam fazer música na escola, com um professor específico, mas também, junto a eles mesmos, sendo que em suas práticas diárias faziam uso da música numa situação predominantemente funcional, como instrumento didático e disciplinador;
- acreditavam que os maiores problemas para o ensino de música na escola são a falta de formação do professor, a carência de materiais e a falta de apoio da instituição;
- entendiam que o trabalho de música prioritariamente deve ser feito cantando ou tocando em grupo a partir daquilo que os alunos já conhecem, sendo que a atividade musical indicada como mais importante é a que incentiva à criação;
- esperavam aprender repertório para ensinar, compreender o próprio papel na educação musical dos alunos e refletir sobre essa área;

- consideravam as questões da educação musical de crianças, questões sobre a voz e conceitos sobre música imprescindíveis de serem discutidas no programa;
- desejavam realizar contatos com os colegas durante a realização do curso, trabalhar com gravações em CD (*Compact Disc*) e fita cassete e serem avaliados, principalmente, com relatório de atividades e produto musical final.

Com esses elementos da discussão dos formadores, de minha experiência, da revisão bibliográfica e do conhecimento dos professores defini os objetivos do programa, os quais ficaram assim finalizados:

Objetivo Geral

- Proporcionar aos professores, alunos do CLEB, o estudo inicial da música orientado para a sua formação profissional.

Objetivos Específicos

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

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

Como recursos para o ensino, fixei-me nas mídias escolhidas pelos professores, além de telefone e fax para obter orientação, incluindo, quando possível, a internet. Os meios principais foram o fascículo escrito e o CD que produzi para o programa. Esse material foi testado antes de sua finalização. Músicas e textos verbais que não foram produzidos por mim passaram a integrar o programa, à medida que os solicitei nas atividades propostas. Para isso, providenciei que esse material de apoio, comprado ou doado, estivesse à disposição dos professores nas cinco bibliotecas dos pólos regionais do NEAD.

O programa constituiu-se de quatorze unidades que foram desenvolvidas com os professores em 2001. O conteúdo do programa foi dividido em tópicos,

os quais chamei de unidades, que fornecem, no fascículo, uma determinada quantidade de informação e promovem a atividade reflexiva do professor. As unidades contêm propostas de exercícios de natureza musical e bibliográfica e possuem pela própria condição das diferentes atividades musicais – composição, execução e audição – o efeito de complemento das partes no todo da aprendizagem musical de quem as estuda. Elas permeiam as quatro categorias selecionadas para o conhecimento do professor dos anos iniciais – a concepção de música, o fazer em música, a compreensão em música e a didática para o ensino de música. Cada unidade foi proposta para ser autônoma perante as demais, para que cada professor fizesse seus estudos na seqüência desejada. São elas: Produção Sonora e Música; Idéias Musicais e Registros; Sons e Escuta; Atividades Básicas do Fazer Musical; Voz, Corpo e Movimento; Criação e Processo Educativo; Ação e Compreensão; Formação de Conceitos; Audição e Desenvolvimento; Conhecimento Escolar e Educação Musical; Canções e Brincadeiras Cantadas; Modelo do professor e Transmissão de Conhecimento; Descoberta e Prazer; Integração nas Atividades.

Os exemplos musicais gravados no CD serviram para uma atividade específica, mas podiam também ser usados para as diferentes propostas das diversas unidades. Essa atitude de dar ao professor liberdade de escolha da unidade a ser estudada buscou observar se há a necessidade de organização seqüencial dos conteúdos na formação musical do professor, ou se há uma coordenação do conhecimento num sistema que tende a se tornar inteiro através das relações estabelecidas por quem aprende.

Embora tenham sido planejados dois atendimentos presenciais em cada local, devido ao atraso da confecção dos CDs foi possível realizar somente um. Em vinte e duas cidades foram feitas sessões de três horas de duração para atender grupos de quinze a vinte professores.

O tutor é uma pessoa que atende certo número de estudantes na educação a distância, orientando-os em sua trajetória de estudos, criando propostas alternativas para o material didático, produzindo um tratamento mais interativo, visando a facilitação da aprendizagem. No CLEB, o tutor é conhecido como orientador acadêmico. “É dele a responsabilidade de buscar favorecer a motivação, o questionamento, a reflexão sobre a prática e a compreensão crítica da realidade trabalhada pela aluna” (UFMT, 1996, p. 69). Como os orientadores não tinham formação em música, voltei-me à tarefa de buscar alternativas para

atender centenas de pessoas. Criei, então, em nível de extensão, um curso de formação de monitores.

Fiz um recrutamento de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música – que já tivessem cursado a disciplina Didática IV, que trata de questões específicas do ensino de música. Os candidatos receberam o material e as informações e puderam se preparar por dois meses para participarem da seleção que foi realizada concomitante com a primeira etapa do curso. Duas ex-alunas formadas e duas alunas em estágio de prática de ensino incluíram-se na proposta.

Houve participação efetiva de nove candidatos. Suponho que o estudo exigido do material deve ter sido um elemento de seleção natural dos mesmos. Seis demonstraram condições de atuarem como monitores no programa de EMUSAD. Outros dois foram lembrados que poderiam continuar o curso, mas não fariam viagens por causa das dificuldades com os conteúdos musicais. Houve uma desistência.

O curso de monitoria foi realizado com encontros presenciais (4 etapas) e contatos a distância. Todo o trabalho foi muito produtivo porque o nível de motivação foi alto e o tempo alargado, visto que havia greve na universidade e disponibilidade de horários. Aprofundamos os conhecimentos de música, estudamos o material do programa, discutimos e testamos as propostas de atendimentos. Foi surpreendente a troca de experiências, a seriedade dos trabalhos e a vontade dos participantes.

Os monitores fizeram atendimentos presenciais do programa de EMUSAD em onze cidades e eu atendi outras onze. No total foram orientadas seiscentas pessoas oriundas de trinta e quatro localidades. A verba liberada pela CAPES⁹ foi utilizada para as despesas das viagens, sendo que tive duas hospedagens e quatro traslados sob os auspícios das prefeituras de Juruena, Castanheira, Juína e Novo Horizonte do Norte.

Todos tivemos boa aceitação dos estudantes e sucesso nos atendimentos. Sobretudo, foi sentido que era possível fazer um bom trabalho de educação musical com os professores.

Dentre os problemas encontrados, foi comum o fato de a maioria dos professores não terem estudado o fascículo ainda na época dos atendimentos, e, também, haverem achado o trabalho difícil, bem diferente do que imaginavam. Poucos tinham tentado realizar as atividades musicais propostas.

Pude constatar que um curso a distância para formação de professores em serviço, além de representar a oportunidade de certificação, significava uma forma de atualização no trabalho que, no caso da música, precisava de muito esforço. Apesar de haver propostas, estas ainda são muito incipientes e não parecem tentar mudar a situação instituída. Por que os profissionais que trabalham com a música para as secretarias de educação não têm incrementado ações que possam reverter a concepção de música somente como instrumento para o educador?

Os atendimentos presenciais de um curso de música a distância para professores mostraram-me vários desafios, entre eles o de superar a concepção muito arraigada de um mestre ministrando aula, como no formato tradicional, e o de estabelecer um novo encaminhamento para o tratamento da música na escola que implique em redesenhar as práticas pedagógicas, a começar pela universitária.

A avaliação no programa de EMUSAD

As principais referências para responder às questões de pesquisa foram os resultados da avaliação de aprendizagem e da avaliação do programa. As tarefas de avaliação de aprendizagem solicitaram aos professores o cumprimento de três tipos de ação: 1) de natureza prática reflexiva musical – uma composição gravada em fita cassete, individual e/ou em grupo (feita em duas etapas); 2) de natureza reflexiva sobre o estudo realizado – dez questões escritas, individuais e 3) de natureza reflexiva sobre a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental – reflexão escrita, individual.

Na 1ª etapa de avaliação foi solicitada uma composição baseada no texto escrito “Pai do Mato”.¹⁰ Foram recebidas 90 gravações que continham as composições de 548 professores. Após ouvir e analisar cada peça fiz um parecer e enviei ao(s) autor(es) para que a minha apreciação fosse analisada, a música fosse amadurecida, novamente gravada e enviada na 2ª etapa. Foram consideradas, para a pesquisa, 55 composições – por terem sido feitas pelos 279 professores que participaram de todas as atividades nas duas etapas de avaliação da aprendizagem.

Os grupos fizeram basicamente três tipos de composições. As produções

constituídas de voz e instrumento, as que exploram determinados elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos e as que exploram o tema da história “Pai do Mato” num discurso sonoro descritivo.

Nos pareceres, para quase todos os grupos que utilizaram a voz como instrumento principal foram recomendados mais ensaios para haver sincronia entre as vozes e/ou instrumentos, assim como para melhorar a afinação que se apresentou deficiente. Em alguns casos, foi recomendada uma maior atenção para a intensidade dos sons dos instrumentos que superaram as vozes. Para os grupos que deram ênfase para a voz falada, foi recomendada uma reelaboração da composição com exploração de timbres ou alturas, ritmos e intensidades, na perspectiva de uma composição de música. Um último problema apresentado nesse tipo de composição foi a tendência a fazer paródia de canções já existentes. Foi chamada a atenção para a melodia que apresentava similaridades com canções familiares, ressaltando que essa particularidade poderia ser modificada pelo grupo.

As composições que exploraram elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos tiveram diálogo entre instrumentos, algumas vezes incluindo a voz, com apresentação de timbres variados e contrastantes com momentos de menor densidade sonora, com utilização de mudança de andamento e variação de intensidade.

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

As recomendações mais constantes nos pareceres para essas composições foram feitas em relação à manutenção do pulso da música, à sincronia entre dois ou mais instrumentos tocados juntos, à textura, pois houve momentos com uma massa sonora que não proporcionou audição clara dos timbres ou diferenciação de sonoridades entre as partes. Alguns grupos extrapolaram em muito o tempo de um minuto recomendado para a duração da composição e outros foram solicitados a aumentar o tamanho das partes porque as mesmas foram apresentadas muito rapidamente.

As produções sonoras que exploraram o tema da história “Pai do Mato” tive-

ram uma preocupação descritiva do tema dado sendo, portanto, o timbre o parâmetro mais destacado. Apesar de todas as histórias sonoras descreverem a lenda do protetor da Mata da Poaia, houve uma infinidade de efeitos sonoros feitos de diversas maneiras para sons de água, vento, chuva, fogo, árvores sacudindo ou caindo, animais diversos, além do som do destruidor e do defensor da mata, entre outros. Mesmo nesse tipo de representação sonora houve preocupação de muitos grupos com a forma demonstrada nos roteiros escritos ou nas próprias composições, que não aparentam muito uma história, mas usam os sons descritivos da mata em seqüências que sugerem início, mudança e repetição.

Também nessas composições os problemas mais encontrados referem-se à massa sonora provocada por excesso de instrumentos tocados juntos, o que apresentou uma textura muito homogênea. Algumas recomendações de mudança foram feitas especificamente para o tipo de representação vocal que foi realizada para alguns sons, bastante estereotipada, tais como a chuva (chuá), o índio (uó) ou a história sendo contada por um narrador – dando aos sons diferentes dos da linguagem verbal um aspecto de ilustração ao que estava sendo narrado. De um modo geral, foram feitas recomendações para os grupos não fazerem finais abruptos, pois algumas composições não tinham clara a idéia de finalização.

A maioria das 55 composições demonstrou, na 2ª etapa, um tratamento mais aprofundado do trabalho. Mas houve modificações que trouxeram efeitos que diminuiriam o brilho da organização sonora. Houve a atenção às solicitações anteriores de cuidar os sons que não pertenciam à composição, tais como risos ou conversas. O tempo de duração também foi observado.

A maioria das composições recebeu o título “Pai do Mato”. Mas houve outras propostas, das quais exemplifico: “O Agito da Bicharada”, “Equilíbrio”, “Preservação”, “O Velho Líder e o Reino Encantado”.

É importante ressaltar a criação de letras para as composições, pérolas da expressão verbal dos professores. Seguem três exemplos.

Pai do mato, pai do mato,
Pela floresta andava
Defendia a natureza
Porque o homem acreditava
Pai do mato, pai do mato,
Diferença já não faz.
Pai do mato, pai do mato,
Hoje já não existe mais.
(grupo de São José do Apuy)

Lá vem o pai do mato
Atrás de mim.
Mas eu vou me esconder
Olhar pra ele, sim.
O papai já me falou
Que ele não é mal.
Ele só deseja ser
Um guarda florestal.
Ele quer ser protetor
Da natureza
Para não ser explorada
A nossa riqueza.
Refrão: pois a lenda diz que ele defende a ecologia
Purifica o nosso ar pra viver em harmonia.
(Apiacás, grupo 2)

O Pai do Mato mata, mata
O Pai do Mato mato, mato
O Pai do Mato mito, mito,
O Pai do Mato bicho, bicho,
O Pai do Mato meio bicho, meio gente,
O Pai do Mato vento venta,
O Pai do Mato vento, a chuva,
O Pai do Mato mato, a mata.
(Terra Nova do Norte, grupo 3)

As atividades de audição, execução e de composição foram possíveis de serem exercitadas e sintetizadas nas composições criadas, apontando que não são os saberes aprofundados da gramática tradicional da música que garantem essas possibilidades. A audição crítica e atenta favorece a organização do pensamento e promove o cuidado com a forma de realizar os sons, na busca do resultado esperado. Nas composições apresentadas na avaliação de aprendizagem, o primeiro passo para este processo foi notado não só pelos encartes explicativos, como através da reestruturação das composições, demonstrando a presença da reflexão musical, independente da situação dos professores em relação à notação.

Houve uma interação muito grande com o tema dado, visto que se tratava de trabalhar com a própria realidade dos professores – sob o ponto de vista da linguagem verbal, que é muito ressaltada na escola, e no aspecto da preservação do meio ambiente, que é um problema sentido por todos da região. Por esses aspectos, posso afirmar que houve apreensão musical, pois a 1ª tarefa da avaliação de aprendizagem demonstrou a existência de um fazer musical dos professores, reflexivo e consistente.

As dez questões que compõem a segunda tarefa de avaliação, embora fossem quase todas objetivas, não foram formuladas para serem respondidas diretamente. Todas tinham um caminho de compreensão a ser feito, desde o que se pedia até o encontro com a resposta, que firmava muito a situação reflexiva.

Dois questões são de caráter pessoal, ganhando relevância na possibilidade de suscitar respostas múltiplas e pertinentes. A questão “Qual é o título da música e o nome do respectivo compositor, a qual você colocou como exemplo de uso significativo do silêncio?” é um exemplo dessa situação. Todas as músicas citadas foram consideradas, pois interessava o fato de os professores deterem-se para ouvir e refletir sobre uma música.

Do repertório citado nos cinco pólos houve predominância de músicas brasileiras atuais, sendo que os estilos conhecidos como sertanejo e MPB tiveram maior número de ocorrências. Muitas músicas do CD do programa de EMUSAD ou do seu material de apoio foram também apontadas pelos professores como exemplos do uso do silêncio.

Nas questões objetivas não houve muito rendimento. Algumas podem ter trazido dúvidas, tanto pela forma e compreensão do enunciado, que é incomum, como pela escuta diferenciada associada à pouca experiência dos professores

em fazer relações entre conteúdo estudado com conteúdo sonoro escutado. As respostas objetivas corretas, também, possuíram uma certa flexibilidade e foram consideradas, desde que houvesse coerência nas alternativas encontradas. Isso quer dizer que, desde que a lógica encontrada pelo professor não fosse absurda, não ferisse conceitos teóricos da música e/ou fenômenos acústicos e que demonstrasse proceder de uma forma de pensar que também poderia ser aceita, não haveria razão para não admitir a resposta. Como exemplo, a questão “O que é realizado através das palmas na composição Amanhecer?” tinha como resposta correta o pulso. Houve quem respondesse ritmo e eu considerei essa resposta porque o pulso está contido no movimento dos sons, no ritmo.

Aos professores, no final da pesquisa, enviei um comentário sobre as respostas abertas e um quadro com as respostas corretas, incluindo aí todas as possibilidades consideradas e explicando a natureza dos erros encontrados.

Na terceira tarefa de avaliação, os professores escreveram livremente sobre quatro itens solicitados. Esses itens, que serviram como norteadores para uma primeira distinção entre as respostas, são: a) auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso “Música”; b) principais questionamentos e dúvidas; c) influência do curso “Música” na trajetória docente do professor(a); d) concepção do professor(a) a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa tarefa apresenta uma certa complexidade, porque avaliar o próprio trabalho, ser objetivo consigo próprio é mais difícil do que ser objetivo com outro(s). A auto-avaliação depende de um hábito reflexivo sobre a própria prática de estudante, como se inteirou com o objeto de estudo, com as pessoas envolvidas no processo de ensino, como foi o aprendizado e o que poderia ter sido melhor. Exteriorizar, através da escrita, uma concepção, um conceito, também não é uma tarefa fácil e os professores têm consciência do peso que a profissão acarreta quando se trata da comunicação escrita.

Fiz a organização dos assuntos agrupando as respostas semelhantes ou da mesma natureza, colocando-as em um dos quatro itens citados. Encontrei, nesse processo, subitens que favoreceram, mais tarde, a observação mais detalhada dos aspectos enfocados pelos professores e a compreensão dos mesmos. Os subitens foram organizados a partir das similaridades entre as respostas. Das hipóteses que levantei durante essa organização originaram as categorias relacionadas a seguir.

Item a) Auto-avaliação enquanto aluno(a) do programa de EMUSAD

- 1) Impacto de dificuldade;
- 2) Impacto de revelação;
- 3) Impacto de recompensa.

Pelos relatos pode-se notar a dificuldade encontrada num assunto bastante novo para os professores e um deslumbramento, que descreveu uma situação reflexiva de descoberta dos professores após a realização do curso. A revelação refere-se à importância da música em suas vidas, a compreensão de que a música pode ser feita por todas as pessoas em diferentes maneiras e que requer atenção e conhecimento. A recompensa aparece nas narrações, pois informam do proveito e/ou prazer tidos após a “descoberta”.

Item b) Principais questionamentos e dúvidas

- 1) Quanto à realização e/ou compreensão das atividades;
- 2) Quanto à realização da aula de música na escola;
- 3) Quanto às condições do estudo;
- 4) Quanto ao caráter do curso;
- 5) Quanto à metodologia do curso;
- 6) Quanto ao próprio conhecimento.

A compreensão das atividades foi a questão que mais acumulou respostas para este item, sendo que está diretamente relacionada com o fazer musical dos professores. Os pontos indicados perpassam praticamente todo o conteúdo musical do curso, além de apontar problemas com os materiais. Chama a atenção também o fazer musical na escola, pois algumas respostas não estão diretamente apoiadas na realização e sim no sentido da aula de música e arte na escola. Houve questões relativas à natureza do curso, as quais apontaram para as tradicionais bases de perguntas: o que, para que e por que aula de música.

As condições reais oferecidas pelo curso suscitaram muitos questionamentos. Para os professores, foram poucos atendimentos presenciais e pouco tempo de duração, fatos que geraram dúvidas na realização das atividades e instabilidade dos saberes.

Questionando sobre o próprio conhecimento, houve respostas que projetaram muita dificuldade no ato de aprender música, e outras que, apesar das dificuldades, demonstram surpresa em sua capacidade de aprender.

Item c) Influência do programa de EMUSAD na trajetória docente do professor

- 1) Para a melhoria da prática;
- 2) Para a indicação de como fazer;
- 3) Para a orientação de outras atividades escolares;
- 4) Para a compreensão de um sentido para a educação musical;
- 5) Para a aquisição de conhecimentos específicos;
- 6) Houve pouca influência.

Esse item teve muitas respostas diferentes abrindo um leque muito grande de influências do programa sobre os professores em sua vida profissional. O último tópico aponta o distanciamento da aprendizagem de três professores dos demais, pois os mesmos relataram pouco interesse e pouca influência do trabalho em suas trajetórias.

Item d) Concepção do professor a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

- 1) Considera a sua importância porque ultrapassa uma visão anterior;
- 2) Considera a sua importância porque está relacionada ao desenvolvimento geral da criança;
- 3) Considera a sua importância porque está relacionada com o desenvolvimento musical;
- 4) Considera a sua importância porque aponta para a utilidade da música;
- 5) Considera a sua importância porque aponta para outra condição para ser professor;
- 6) Considera a sua importância porque aponta para uma visão romântica da música.

As concepções explicitadas nesse item demonstram uma mudança considerável nos professores a respeito do valor da música e da educação musical após a realização do programa. Embora persistam alguns pensamentos que são comungados pelo senso comum sobre a utilização da música na escola, houve declarações sobre o valor da música no desenvolvimento da criança, o valor da educação musical escolar – sendo concebida, por alguns professores, como de fundamental importância para as crianças.

Foi na avaliação do programa que apareceram questões que, dos pontos de vista dos monitores e dos professores, tornariam melhor a sua realização. Os monitores não responderam a um questionário para avaliar o programa. Durante o percurso, eles tiveram oportunidades de opinarem, mas houve três situações em que eles fizeram reflexões que se consolidaram como momentos de

avaliação. A primeira foi oral, no início do trabalho, quando havia sido programada a seleção dos monitores. A segunda foi escrita e a terceira foi novamente oral, quando encerramos o curso de extensão de formação de monitores.

Na primeira avaliação eles detiveram-se em elogiar o material pelos pontos discutidos, pela linguagem usada, pelo conteúdo proposto e pela capacidade de motivar a reflexão. Apontaram algumas questões que consideraram como falhas ou pontos fracos, tais como a abrangência do conteúdo, que deveria deixar muitas dúvidas no final do curso, e o repertório usado como exemplo, que, para alguns, deveria utilizar mais músicas do cotidiano dos professores.

A segunda avaliação está registrada nos trabalhos escritos, que nem todos fizeram. Foi ressaltada a importância do trabalho em grupo feito através das gravações, das reuniões, o que sugere um crescimento significativo da aprendizagem baseado na troca de experiências. Além do aprendizado, houve a indicação de prazer pela atividade, demonstrando uma visão ampla da atuação profissional do educador musical construída durante o trabalho.

O terceiro momento de avaliação feita pelos monitores aconteceu quando estávamos encerrando as atividades da pesquisa que tinham a participação deles. Na ocasião, alguns entregaram seus relatórios de atendimento e expressaram-se livremente a respeito do curso que acabavam de participar, num diálogo aberto. Suas opiniões podem ser sintetizadas nos seguintes itens:

- houve prazer com a realização do trabalho intensificado após os estudos em grupo;
- as realizações ainda não imaginadas surpreenderam;
- foi constatado que a formação recebida na universidade não faz um profissional competente;
- houve o reconhecimento que o ensino escolar é bastante complexo;
- houve a observação que o meio escolar não tem uma concepção de educação musical como uma educação para o conhecimento da música;
- a educação a distância implica em organização e sistematização dos estudos;
- a formação de monitores deve abranger bastante tempo, tal como foi no curso que participaram.

Os professores receberam um questionário de avaliação do programa com dezoito questões para ser preenchido individualmente e entregue no final da realização do curso.

A aplicação do questionário de avaliação do programa de EMUSAD teve como objetivo verificar certos procedimentos de estudo dos professores, bem como as situações que para eles são merecedoras de reformulações ou mudanças no programa. O primeiro procedimento verificado foi a proposta de estudo das unidades, independentes umas das outras. Esta não foi seguida pelos professores, uma vez que 247 apontam que seguiram a seqüência das unidades que está no fascículo. A falta de hábito relacionado ao estudo fora de seqüência deve ter sido a responsável por esse ato, pois a cultura escolar está arraigada em tópicos sistemáticos.

É possível constatar que os professores tiveram maior interesse pelas unidades que tratam de assuntos já bem familiares – a natureza da criança para cantar, movimentar-se, criar, sua curiosidade natural para pesquisar sons e tocar instrumentos, assim como a questão do uso da voz, sua importância e fatores que influenciam a produção vocal. Já os textos considerados difíceis, “Sons e Escuta” e “Formação de Conceitos”, têm em comum o fato de serem “novidade” dentre os assuntos. Certamente pela primeira vez, os professores tiveram que refletir sobre os conceitos em música, como eles são construídos e desenvolvidos nas pessoas, assim como tiveram de pensar nos sons que escutavam, organizando-os, classificando-os.

Sobre a suficiência dos exemplos musicais para a compreensão, embora a maioria das respostas tenha sido afirmativa, houve um número grande de pessoas que indicaram a resposta “parcialmente”. Um número elevado de professores apontou ter alcançado esclarecimentos sobre o conteúdo durante o atendimento presencial. Isso trouxe a suposição que os esclarecimentos devem ter relação com a motivação promovida no atendimento presencial.

Entre as sugestões para melhoria do fascículo houve as que indicaram uma linguagem mais simples ou menos técnica. Embora com número pequeno, essa resposta é importante; a linguagem verbal, sendo de difícil compreensão, torna o curso mais complexo e desestimulante.

Nas sugestões referentes ao CD do programa chama a atenção a única resposta que sugeriu a substituição do CD por fita cassete, devido à falta de energia elétrica. Apesar de a ocorrência ser mínima, considerei a resposta, porém não como sugestão para ser atendida, mas como uma forma de denúncia sobre as condições precárias de trabalho de muitos professores.

As sugestões para a melhoria do atendimento presencial tiveram a maioria

das respostas apontando para o tempo, que deveria ser ampliado, seguida da proposta de um número maior de atendimentos. Os problemas apontados sobre a organização do curso estão no atraso da entrega do material e na falta de tempo de estudo e/ou atendimento presencial, fatos que prejudicaram também a pesquisa.

Conclusão

O programa de EMUSAD só foi possível mediante o engajamento institucional e o envolvimento dos professores. Estes, mesmo estando muito atarefados, se dispuseram a trabalhar em colaboração, o que sugere ter havido motivação para o fazer musical. O interesse aconteceu com dificuldade, porque os professores, segundo seus próprios relatos, sentiram uma complexidade que foi associada à falta de tempo e dificuldades com o material. Eles declararam terem sido recompensados porque os ganhos com a participação no curso foram muitos. O trabalho influenciou-lhes em vários campos de suas atividades docentes favorecendo a construção de concepções mais amplas de educação musical relacionadas com uma mudança de visão sobre a mesma.

Os professores, acima de tudo, mostraram-se sensibilizados para o desenvolvimento da educação musical levando-me a ter certeza que eles não desejavam encurtamento do caminho didático ou desvalorizavam conscientemente a educação musical. Eles são fruto de uma escola que tem negado essa educação aos cidadãos em geral e, por isso, agem normalmente, assegurando uma continuidade do mesmo processo. Eles desejavam ter acesso ao conhecimento escolar na área, faltando-lhes somente que o direito de ter a música em sua formação profissional fosse garantido e continuado.

A tarefa de avaliação de aprendizagem que apontou para um menor aproveitamento nos estudos foi a 2ª tarefa, que averiguou os saberes apreendidos no curto espaço de tempo. Somente uma replicação do programa poderia garantir uma resposta efetiva para o aproveitamento dos estudos no sentido dessa tarefa.

As composições dos professores demonstraram um grande potencial de imaginação, de criação e de produção sonora, confirmando os benefícios do fazer musical colaborativo. Os elementos fortalecedores da prática reflexiva do professor – autonomia, colaboração, motivação e diversidade – permearam todas

as atividades dos professores enquanto alunos do programa, sendo, também, encontrados nos resultados da pesquisa. Por essas razões, todos os fatores apontam possibilidades e relevância para a ação pedagógica Musical a Distância.

Sem o apoio estrutural do NEAD não teria sido possível colocar em prática a proposta de EMUSAD. Isso confirma a importância das ações institucionais para a efetivação da educação musical. Nesse contexto, o trajeto de realização do programa de EMUSAD demonstra a dinâmica do processo de educação musical escolar enquanto prática social que, estando inserida num contexto mais amplo, está sujeita às condições ideológicas, sociais, políticas e econômicas que tecem o tecido cultural. Por isso, as possibilidades pedagógicas do programa de EMUSAD para professores das séries iniciais do ensino fundamental, tal como no ensino presencial, estão na organização do sistema, nas políticas educacionais, na história que envolve os sujeitos – educandos e educadores – e na prática educativa em si. Esta, por ser intencional, está vinculada a uma ação didática, e, por ser social, não acontece dissociada dos interesses que coordenam a sociedade.

Notas

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

2 “the preponderance of evidence suggests that elementary teachers who have experience in making music are most likely to include music in the daily classroom routine”.

3 ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (1987) e ABEM -Associação Brasileira de Educação Musical (1991).

4 Uma revisão da literatura sobre a música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental pode ser conferida na Revista Linhas Críticas, volume 8, número 14, 2002, da Faculdade de Educação da UNB.

5 A partir deste ponto, os professores já atuantes ou alunos de curso formador para as séries iniciais do ensino fundamental serão mencionados como professores.

6 “la meta de la educación musical no es transmitir una selección limitada de valores sino romper con ‘los mundos restringidos de la realidad definida culturalmente’ y promover ‘la crítica imaginativa’, dejando afuera los procedimientos y criterios. Existe una razón de peso para referir a los estudiantes experiencias acerca de otras culturas, o incluso acerca de la propia. Deberíamos iniciarlos en un discurso pleno de significado”.

7 Segundo Franco (1997, p. 35), “A ação didática constitui um conjunto de atividades destinadas a dirigir e orientar o processo de aprendizagem”.

8 “hacer música es, esencialmente, una cuestión de saber cómo construir patrones o estructuras sonoro-musicales en relación a las tradiciones y pautas de las prácticas musicales particulares”.

9 Programa PAPED 2000 da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

10 Dunga RODRIGUES. Cuiabá – Roteiro das Lendas. 1985.

Referências

ANDRADE, Luciete Basto de. *Avaliação da aprendizagem na educação a distância: comparação entre teoria e prática – um estudo de caso*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – PIPGE, Universidade Federal do Mato Grosso.

BARRET, Margaret. Music education and the primary/early childhood teacher: a solution. *British journal music education*, n. 11, 1994, p. 197-207.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. O Curso de Pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. In: VIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4 a 8 de outubro de 1999. *Anais...* Curitiba: ABEM.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000a. Tese (Doutorado em Educação) – CPG, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. *Anped on-line*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1305p.htm>>. Acesso em 26 set. 2000.

_____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação de educador. In: IV ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23 a 25 de maio de 2001. *Anais...* Santa Maria: ABEM, Universidade Federal de Santa Maria.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância mais aprendizagem aberta. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 30 jun. 2002.

BRASIL. Seminário nacional de educação à distância, n.3. Brasília: MEC – INEP, dez. 1993. Série Documental.

- _____. Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: 20 dez. 1996.
- _____. I Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil. Salvador: 04 a 06 de ago. 1997. Brasília: MEC/SESU.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais – Arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC, 1997a.
- _____. Referenciais para formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC, 1998.
- _____. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília: CEB n. 2, 7 abr. 1998a.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAJAZEIRA, Regina. Navegar não é preciso. É fundamental. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 04 a 08 de setembro de 2000. *Anais...* Belém: ABEM.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- DAHLKE, Iara Suzane; FANTINEL, Elisângela Forete; BELLOCHIO, Claudia. 2000. A Educação Musical na Formação de Professores. *Revista do centro de educação*. Disponível em: <<http://www.ufms.br/ce/revista/revee/edi9802/102-2-98.html>>. Acesso em 01 out. 2000.
- ELLIOT, David. Musica, educación y valores musicales. In: GAINZA, Violeta Hensy de. Tradução de Laura Hayes. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Professores generalistas e a educação musical. In: IV ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23 a 25 de maio de 2001a. *Anais...* Santa Maria: ABEM, Universidade Federal de Santa Maria.
- _____. A música no currículo dos cursos de Pedagogia. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 07 a 11 de outubro de 2001b. *Anais...* Uberlândia: ABEM, Universidade Federal de Uberlândia.
- _____. Generalist teacher music preparation: a brazilian investigation. In: PROCEEDINGS OF THE 19TH ISME RESEARCH SEMINAR, 2002, August 3-9. *Anais...* Göteborg: ISME/Musikhögskölan vid Göteborgs Universitet.
- FRANCO, Ângela. *Metodologia do ensino: Didática*. Belo Horizonte: Lê; Fundação Helena Antipoff, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo: EdUNESP, 2001.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. Formação em música. In: III ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19 a 22 de junho de 1994. *Anais...* Salvador: ABEM.
- GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GEWEHR, Marisa; FARIAS, Cristina H. B.; BELLOCHIO, Claudia R. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: um estudo em processo. In: IV ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23 a 25 de maio de 2001. *Anais...* Santa Maria: ABEM, Universidade Federal de Santa Maria.

- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio numa perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- JEANNERET, Neryl. Competencies for generalist teachers: what do they need to teach music in the primary setting? *Australian journal of music education*, n.1, 1996.
- _____. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bolletín of the council for research in music education*, n. 133, summer 1997.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFCar. In: BARBOSA, Joel Luis da Silva (Org.). *Fundamentos da educação musical 4*. Salvador: ABEM, 1998a.
- _____. Programa de educação musical na UFCar: uma solução criativa para um pólo tecnológico. In: BARBOSA, Joel Luis da Silva (Org.). *Fundamentos da educação musical 4*. Salvador: ABEM, 1998b.
- KATER, Carlos. *Projeto Música na Escola – o livro dos jogos*. Belo Horizonte: Secretaria De Estado da Educação de Minas Gerais, s.d.
- KATER, Carlos et al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: VII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11 a 16 de outubro de 1998. *Anais...* Recife: ABEM.
- LIMA, José Maximiano Ximenes de. Educação musical à distância através da flauta doce. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 08 a 11 de outubro de 2002. *Anais...* Natal: ABEM.
- LITWIN, Edith. *Educação a distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MOURA, José Adolfo et al. Projeto Música na Escola. Proposta para a implantação do ensino de música nas escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. In: BARBOSA, Joel Luis da Silva (Org.). *Fundamentos da educação musical 4*. Salvador: ABEM, 1998.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Licenciatura em educação básica a distância: projeto expansão NEAD/UFMT. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD, Universidade Federal do Mato Grosso; Brasília: Plano, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PHUTHEGO, Mothusi. The identification of needs for the provision of in-service training in music education in Botswana. *British journal of music education*, n. 15, p. 2, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PREFEITURA DO RIO. *Série didática do projeto Música na Escola*. Rio de Janeiro: Multi Rio, Conservatório Brasileiro de Música, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Plano de currículo, plano de ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- _____. Âmbitos do Plano. In: SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

- _____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000c.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. *Música na escola de 1º grau: repertório, aprendizagem e interferências na execução cantada*. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) – CPGM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. Estudos Adicionais: Música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In: III ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19 a 22 de junho de 1994. *Anais...* Salvador: ABEM.
- _____. Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. In: BARBOSA, Joel Luis da Silva (Org.). *Fundamentos da educação musical 4*. Salvador: ABEM, 1998.
- _____. A música através do vídeo: um estudo na perspectiva da educação musical. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 04 a 08 de setembro de 2000a. *Anais...* Belém: ABEM
- _____. Interatividade, construtivismo e educação musical a distância. *ICTUS*, n. 2, Salvador, dez. 2000b.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de; MELLO, Cilene Leite de. Arte e educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. In: VIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 04 a 08 de outubro de 1999. *Anais...* Curitiba: ABEM.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Windsor: Nper – Nelson, 1991.
- _____. Autenticidad y realidad de la experiencia musical. In: GAINZA, Violeta Hensy de. Tradução de Laura Hayes. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.
- TARGAS, Keila de Melo. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 08 a 11 de outubro de 2002. *Anais...* Natal: ABEM.
- TEMMERMAN, Nita. Helping prepare – beginning primary teachers to teach classroom music. *Music teacher magazine*, v. 9, n. 1, 2001.
- TORRES, Maria Cecília de A. R.; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. In: VIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 04 a 08 de outubro de 1999. *Anais...* Curitiba: ABEM.
- UNIVERSIDADE Federal do Mato Grosso. *Licenciatura plena em educação básica 1ª a 4ª séries do 1º grau – através da modalidade de educação a distância*. Cuiabá: NEAD, Universidade Federal do Mato Grosso, 1996.
- VERRASTRO, Ralph E.; LEGLAR, Mary. Music teacher education. In: *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEISZ, Telma; Sanchez, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.