

O presente trabalho tem como foco duas grandes temáticas que envolvem a educação musical – a formação de professores e a educação a distância. O objetivo principal é chamar a atenção dos educadores musicais para a importância da educação a distância, principalmente, na formação de professores. As bases apontadas – prática reflexiva, autonomia, colaboração, motivação e diversidade conduzem à compreensão da proposta no sistema a distância. São mencionados alguns resultados de uma pesquisa encaminhada pela autora para demonstrar as condições de um programa de educação musical a distância. Os argumentos tentam evidenciar as transformações ocorridas com os participantes da pesquisa mostrando aos educadores musicais a importância pedagógica dos programas de educação musical a distância para professores.

Palavras-chave: formação de professores, educação a distância, educação musical a distância.

## Introdução

O presente trabalho tem como foco duas grandes temáticas que envolvem a educação musical – a formação de professores e a educação a distância. Como supervisora de estágios do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música (CLEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tive a oportunidade de chegar perto dos professores<sup>1</sup> das séries iniciais<sup>2</sup> do ensino fundamental em suas escolas, e, com isso, pude observar como eles praticam música com suas turmas e concluir que necessitam de formação em música, tanto quanto das outras áreas com que atuam no desenvolvimento escolar de seus alunos.

A educação a distância foi um desafio que aceitei quando tive contato com o projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1a a 4a séries) a distância (CLEB), oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), na universidade em que trabalho. O que me inquietou foi saber como poderia acontecer a educação musical a distância, já que há ensino, mas não a organização através da relação professor-aluno existente no ambiente tradicional da aula. Esta indagação foi o ponto inicial que me levou a uma pesquisa sobre a educação musical a distância observando, também, a formação de professores. Foi a partir da pesquisa que conheci a educação a distância, reconheci seus benefícios e enfrentei seus problemas; é a partir da pesquisa que neste texto procuro chamar a atenção para a validade da educação musical a distância na formação de professores.

Com este intento apresento as bases que estabeleci para a educação musical a distância de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – a prática reflexiva, a autonomia, a colaboração, a motivação e a diversidade. Na continuação mostro alguns resultados da pesquisa relacionados com as valorizações, da área e da proposta, tidas junto aos participantes, para, depois, finalizar argumentando favoravelmente sobre programas de educação musical a distância para a formação de professores.

## A prática reflexiva

A reflexão acontece em diferentes níveis de consciência de quem a realiza, mas certamente, há sempre um certo pensar sobre uma ação praticada. Toda ação enraíza-se numa intenção para poder ser realizada, portanto, é através da intenção que a prática inicia o seu processo de tornar-se reflexiva.

Da mesma maneira, refletir também se constitui em uma ação - que faz vir à tona questões e teorias sobre alguma coisa ou sensação, algum sentimento, algum tema que pensamos e construímos em nossa realidade. Tal como afirma Veiga-Neto (1998) teorizar é também uma forma de prática.

Ação e reflexão na prática do professor são duas partes do mesmo processo; toda prática educativa tem como condição básica ser reflexiva porque é saindo da prática, indo para a reflexão e voltando para a prática que o professor fortalece a sua ação, renova sua competência e ganha

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

Mas Perrenoud assinala: "ao contrário do que podemos imaginar, uma prática reflexiva não se limita à ação, ela também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes" (Perrenoud, 2002, p. 55). Por isso a prática reflexiva não é garantia de transformações efetivas nas ações das pessoas, podendo ser substantiva, tanto quanto modesta ou inexistente. "Uma prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Se ela não existir, a experiência decepcionante de um ativismo ineficaz resultará, outra vez, na inércia". (Perrenoud, 2002, p. 57)

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

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

Com essas considerações é possível desvelar a possibilidade de construção de um projeto pedagógico considerando a reflexão como modelo de organização do pensamento, tentando aproximar o professor de sua prática, de suas concepções e de outras possibilidades de ações em música nos anos iniciais do ensino fundamental.

### A autonomia

Autonomia é a capacidade que uma pessoa adquire de considerar por si própria pensamentos, decisões e formas de agir de qualquer natureza. Como ressalta Freire (1997) a autonomia tem que ser pensada com a referência na característica inconclusa do ser humano. Para o autor é tendo consciência de si e do mundo, no sentido de não estar concluído que o ser consciente continua sua história num movimento de busca. É da coerência na relação de ser inacabado, tendo consciência disso, com o movimento de busca constante que o ser humano desenvolve capacidades para gerar por si próprio a sua educabilidade.

Essas capacidades não se fazem necessárias somente aos professores, mas a todas as pessoas da sociedade contemporânea, cujas características, fazem cada vez mais exigências de trabalhadores mais informados e mais autônomos (Belloni 2002). "O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de auto-gestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades abertas ou convencionais" (Belloni, 2002). Para que o estudante seja autônomo Belloni entende que o enfoque deve ser voltado para a formação ao longo da vida, além de basear-se no diálogo e na pesquisa, o que implica "em uma filosofia de educação que seja centrada no estudante e reconheça sua autonomia" (Belloni, 2002).

Michel Moore (2002), também, considera que é preciso que os professores ajudem os alunos a adquirir habilidade da autonomia porque ainda, "uma minoria dos adultos consegue agir como alunos inteiramente autônomos". Para Litwin (2001), o fluxo de adultos ligados à educação a distância está relacionado com a ênfase dada aos estudos autônomos. Mas a autora ressalta que

autonomia não é autodidatismo; autodidata é o estudante "que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo. . . . Os programas de educação a distância contêm uma clara proposta didática, talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais" (Litwin, 2001, p. 14).

Peters (2001) chama a atenção que o termo autônomo tem vários sentidos e que supera o de estudo autodirigido. Ele não pode ser assumido somente pela condição de decisão quanto ao tempo, intensidade, ordem e ritmo de estudo, devendo a independência ser ampliada para outros campos da didática, tais como as decisões curriculares (Peters, 2001, pp.156, 157).

### A colaboração

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

Para Rovai (2002), o sentido de comunidade envolve os sentimentos de coesão, de fraternidade, de disposição para a confiança mútua, para se expor e aceitar o outro, criticar e receber críticas, tendo objetivos e expectativas em comum transformando todos os contatos numa aprendizagem participativa (Rovai, 2002, pp. 4, 5, 6). Para Sherry (1999) o sucesso da educação a distância está no envolvimento entre professor e estudantes, entre estudantes e o meio de aprendizagem e entre os próprios estudantes. Por isso, a educação a distância não deve ser uma forma isolada de ensino com uma forma individual independente de estudo. Ela deve garantir a comunicação para alcançar o que a autora chamou de autêntica experiência de aprendizagem.

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

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

### A motivação

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

Na Educação a Distância, as fontes de incentivo devem ser uma constante, onde pressupõe-se o uso de mídia e estando os alunos e professores distantes uns dos outros. As interações são possíveis, não somente porque elas permitem o acesso ao aluno para receber a informação, mas também porque proporcionam a participação nas demais interações. (Bolzan, 1999, cap2)

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

aluno/aluno a construção do conhecimento é incentivada e deve ser efetivada.

Através das interações possíveis, com um processo de colaboração entre as pessoas a motivação individual e em grupo crescem. A situação contrária também pode acontecer. Os desafios costumam ser positivos, se os indivíduos ou a comunidade optarem por enfrentá-los. Mas, isso depende da "personalidade" da comunidade ou do indivíduo, assim como o nível de dificuldade do desafio, que por vezes, pode estar além de suas capacidades.

O trabalho deve ser motivador porque o enfrentamento aos conhecimentos consagrados pelo hábito provoca o desafio, incitando a rebeldia. Tal como afirma Freire (2001), referindo-se aos adolescentes, e que aqui transponho para os professores, na rebeldia, no desafio é que os sonhos são avivados e formados. E se no processo educativo os sonhos não forem motivados, se não encontrarem espaço para desenvolvimento, a escola não faz sentido.

#### A diversidade

"A ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética" (Corazza, 1997, p.121). Esta afirmativa inspira o movimento bidirecional entre intervenção e ética. Ao inserir-se como parte de um processo educacional, toma-se a iniciativa de influenciá-lo; por outro lado, o caráter ético da ação pedagógica, que desenvolve juízos e apreciações sobre ela traz a possibilidade de escolha e definição da ação de influenciar e, portanto, de atribuir limites para a intervenção. Tal como é esclarecido por Freire sobre a questão de respeito às diferenças, interferindo na realidade, "o intelectual interfere, o intelectual não se omite. A postura democrática difere da postura autoritária apenas porque a intervenção democrática envolve o outro também como sujeito da própria intervenção" (Freire, 2001, p. 233).

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

A diversidade, numa sociedade multicultural 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 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. Claro que não se pode esperar que os professores se transformem em especialistas em todas as músicas do mundo, porém, deveríamos sensibilizar-nos sobre estas e tratar de ser razoavelmente entendidos em, ao menos, uma. A sensibilidade musical surge de uma atenção receptiva unida a uma compreensão da universalidade da prática musical e o reconhecimento das variações culturais surge de um tema humano comum, melhor interpretado como um verbo, um impulso 'em direção à música'. (Swanwick, 1997, p. 153)

#### A educação musical em alguns resultados da pesquisa

A pesquisa cobriu a elaboração, a realização e a avaliação de um programa de educação musical a distância (EMUSAD) para professores em serviço, alunos do CLEB, oferecido pelo NEAD. Este programa foi estabelecido através de um curso de extensão - "Música" - e contou com a participação de voluntários, oriundos de 22 municípios do norte de Mato Grosso, distribuídos em 5 pólos: Diamantino, Colíder, Juína, Juara e Terra Nova do Norte, sendo que 279 professores foram os que fizeram todas as atividades de avaliação de aprendizagem solicitadas no programa.

Os estudos foram feitos a distância, individualmente ou em grupo, tendo como meios principais o texto escrito (fascículo) e o Compact Disc áudio (CD). Foram realizados atendimentos presenciais nos municípios com a minha orientação e de 6 monitores. Para atender ao grande

número de pessoas em tão pouco tempo (dois meses) tive que contar com monitores, alunos e egressos do CLEA que participaram de um outro curso de extensão, criado especialmente para a situação, para promover a formação de tutores<sup>3</sup> para a educação musical a distância, os quais foram os monitores da pesquisa.

A avaliação de aprendizagem foi dividida em duas etapas. Na 1ª etapa os professores tiveram que apresentar uma composição baseada na estória "Pai do Mato", que devia ser gravada em fita cassete e podia ser realizada individualmente, em dupla ou em grupo de até 10 pessoas. Na 2ª etapa a avaliação contou com a 2ª versão (final) da composição "Pai do Mato", além de outras duas tarefas escritas.

Uma destas tarefas constou de dez questões que foram elaboradas com o intuito de verificar a transposição de aprendizagem dos professores, visto que se referiam aos conteúdos das unidades do fascículo apresentados em outras circunstâncias. A outra tarefa escrita de avaliação de aprendizagem foi uma reflexão individual que devia incluir quatro itens: a) auto-avaliação enquanto aluno(a) do curso "Música", como foi o próprio desenvolvimento nos estudos; b) quais foram os principais questionamentos e dúvidas; c) em que o trabalho pode influenciar na trajetória docente do professor(a); d) a concepção do professor(a) a respeito de educação musical para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O resultado das composições sobre o texto "Pai do Mato" foi muito positivo, pois, apresentou bons trabalhos para se ouvir, demonstrou a presença de aprendizagem musical e confirmou a importância do processo de criação na compreensão da música. Ficou claro que os trabalhos foram realizados com seriedade, tendo os professores usufruído da reflexão musical e da autonomia para decidir sobre a estrutura e a organização sonora de suas composições. Com isso ficou demonstrado que as atividades de audição, composição e execução foram exercitadas na tarefa apontando principalmente, que não são os saberes aprofundados de uma gramática musical que garantem estas possibilidades, mas sim, a audição crítica e atenta, o cuidado reflexivo com a proposta que se está a dedicar e a livre expressão dos próprios saberes que são o pilar principal de qualquer organização do pensamento musical.

Nas questões para observar o conhecimento tido com o estudo do fascículo, a partir da frequência de ocorrência das respostas, pude constatar que houve aproveitamento insuficiente, o que sugere um trabalho mais aprofundado com mais experiências diversificadas e mais tempo para realizá-las. Mas houve dentre as questões a solicitação de atividades e procedimentos para um trabalho de educação musical a partir das brincadeiras de crianças. Aqui as respostas ofereceram garantia de boas reflexões sobre o ensino de música, o que demonstra a consciência pedagógica musical do professor, tal como é apresentada nos exemplos:

As brincadeiras das crianças na escola pude observar, que às vezes são repetidas, modificadas ou inventadas.

Trabalhei com as crianças todas as atividades que achei possível. Elaboramos partituras com recorte de sons dos gibis, desenhamos [os sons] de uma música de olhos fechados, imitamos os sons com instrumentos improvisados. (Diamantino 27)

Minha proposta ao trabalhar com as crianças "educação musical", após ter passado pelas leituras do fascículo de música, é a de buscar desenvolver nelas a liberdade de expressão, valorizando a criação musical. É a de ajudar, dar possibilidades às crianças de criarem, darem nova vida para as músicas e brincadeiras que imitam e aprendem. Tudo o que li e está registrado neste fascículo me servirá de balizadores na hora de planejamento. (Terra Nova do Norte 39)

Estive observando ainda uma brincadeira inventada: "o concurso de gritos". Concorriam gritos mais grossos ou mais finos, mais altos e mais compridos. As descobertas das crianças nas brincadeiras, nessa em particular, ficam expressas nas suas falas " a duração do grito depende da quantidade de ar que você prende na sua 'barriga' "; "ficar forçando a 'garganta' faz ela doer"; "você gritou tão fino que minha 'orelha' está assobiando até agora".

Um professor para aproveitar essas brincadeiras espontâneas das crianças, precisa de uma formação ampla e diversificada incluindo a concepção de educação musical apresentada neste curso de música. (Colider 31)

Incentivaria para o hábito de ouvir músicas com bastante atenção, distinguindo os tons, ritmos, timbres, intensidades diferentes.

Proporia um trabalho de pesquisa a partir das paisagens sonoras, com o objetivo de que percebam as origens dos sons. (Juara 48)

Na outra tarefa escrita há assuntos que puderam ser agrupados de acordo com as similaridades das questões observadas. O item "Auto-avaliação enquanto aluno do curso 'Música'" apresentou na organização das respostas a relação de impacto: 1) de dificuldade; 2) de revelação; 3) de recompensa. A dificuldade ficou por conta do mal estar causado pela correria vivenciada no curso, que foi curto. A revelação apareceu nas descrições de descobertas tidas com o curso e a recompensa está no proveito e ou prazer obtidos com o ensino de música, com o fazer musical.

Nos principais questionamentos e dúvidas apontados pelos professores estão a dificuldade de realização e de compreensão das atividades propostas, os questionamentos sobre a realização da aula de música na escola, sobre as condições que os professores tiveram de estudo (sempre alegando a falta de tempo), sobre o caráter do curso (se deveria ser direcionado para crianças), sobre a metodologia do curso e sobre o próprio conhecimento (a dificuldade de aprendizagem ou a surpresa com a própria capacidade de aprender música).

As influências do curso "Música" nas trajetórias dos professores referem-se à melhoria da prática musical e pedagógica, à indicação de como fazer certas atividades, às idéias que orientaram para outras atividades escolares usando a música, à compreensão de um sentido para a educação musical e à aquisição de conhecimentos musicais específicos.

Já a "Concepção do professor a respeito de educação musical" considera a sua importância porque ultrapassa uma visão anterior ao curso sobre a área, ou porque está relacionada ao desenvolvimento geral da criança. Tem valor porque está relacionada com o desenvolvimento musical, ou aponta para a utilidade da música, ou para a condição de ser professor. Há ainda uma visão romântica da música que ajuda a permanecer um tipo de ideal de perfeição.

Além da avaliação de aprendizagem, necessária para que houvesse a observação do desenvolvimento dos professores, uma avaliação geral foi importante para avaliar especificamente o programa de EMUSAD. Nesta apareceram questões que, dos pontos de vista dos monitores e dos professores, tornariam melhor a realização do programa.

Os monitores fizeram a avaliação do programa em três situações distintas. No primeiro momento as declarações foram livres. Nestes relatos os monitores expressaram suas impressões sobre o programa de EMUSAD, mais especificamente, sobre o material que tinham estudado, já que não haviam realizado os atendimentos presenciais ainda. Alguns relatos da transcrição da gravação servem de exemplos deste momento, quais sejam:

Eles [os professores] vão ter pelo menos o básico para ensinar para os alunos deles. Não vão ter como dizer que não estão sabendo . . . (monitor I)

Eles deverão refletir sobre o que eles estão fazendo com o aluno. A proposta principal é fazer que eles ouçam . . . direcionaremos o que esta proposto aqui para que o professor tenha certeza daquilo que ele quer fazer, ou . . . daquilo que ele aprendeu.(monitor E)

A visão do fazer musical da escola, desse professor mudará . . . vai servir de base, o começo para que ele busque e se aprofunde naquilo que ele vai trabalhar, interagir com seus alunos . . . também é uma proposta que não vai esclarecer o como, mas vai deixar claro o básico . . . e daqui, ele partir para novas buscas. (monitor B)

O segundo momento em que os monitores apresentaram uma avaliação está registrado em trabalhos escritos. Destaco alguns trechos abaixo.

Ao tomar conhecimento do fascículo contendo a proposta Educação musical nas séries iniciais, senti-me motivada a ler, a ouvir a analisar as propostas inseridas no fascículo.

Empenhei em ouvir as músicas, responder as perguntas que cada unidade trazia, construir

os instrumentos propostos, analisar, refletir, questionar (dúvidas) e colocar minhas idéias.

Sei que o fazer musical requer percepção criativa, o fazer com resultados concretos, e isso o torna certamente interessante e prazeroso. (monitor G)

Neste curso tive a oportunidade de aprender muitas coisa ao mesmo tempo: conheci um pouco acerca de um projeto de doutorado, fiquei sabendo como funciona a educação à distância, aprendi novos jogos musicais, aprendi a ver de outras maneiras a educação musical infantil e também tive oportunidade de fazer música individualmente e em grupo, através de experiências muito enriquecedoras.

Eu esperava ter muito mais dificuldade do que prazer nas atividades em grupo, mas para minha surpresa, foi uma das partes mais divertidas e gostosas do estudo. . . .

. . . este projeto é um ponto . . . um ponto de luz . . . uma estrelinha na qual pegamos carona e vamos conhecer cada cantinho do vasto universo da Educação Musical Infantil . . . esta estrelinha tem um jeito simpático, curioso, às vezes fala umas coisas que precisamos parar para pensar sobre outras coisas . . . e muitas vezes, nos enche de alegria e entusiasmo com suas idéias.

Eu, com certeza, levarei sempre comigo essa estrelinha, pois sei que ela é muito grande, apesar de parecer pequenina, para guardar muitas coisas novas que ainda vou achar por aí afora. . . (monitor A)

No terceiro momento de avaliação os monitores expressaram-se livremente a respeito do curso que acabavam de participar. Alguns relatos podem oferecer uma idéia dos pensamentos destes monitores no final do curso, tais como:

Superou as expectativas. Eu tinha uma idéia diferente da educação a distância. Gostei muito da convivência, das aulas, dos alunos [professores]. A gente aprende muita coisa com eles. Mas a gente tem que estar procurando. Faltou no modo geral mais preparo da minha parte.

Não entenderam o fascículo. A gente tentou esclarecer. Muita gente nem tinha lido. Eu acho que valeu a pena. Gostei muito. (monitor C)

Na educação a distância eu achei que não haveria cobrança. (monitor D)

O ritmo é diferente do da UFMT [referindo-se ao Curso de Licenciatura em Educação Artística], que não tem cobrança, não tem nada.

Foi muito puxado. Nunca fui tão apertada. Eu tinha uma expectativa que eles iriam perguntar muito e isso não aconteceu. O que eu aprendi aqui eu não aprendi no curso de graduação todo. (monitor E)

Eu aprendi muito, foi muito válido. Em agosto eu pensei em desistir, mas quando teve o prazo eu me empenhei mais. Eu fiquei muito estressada. Por isso atrasei em algumas coisas, mas foi o que eu pude. Poderia ter sido melhor. Valeu a pena este grande grupo, como também os dois pequenos grupos. O atendimento surpreendeu. (monitor B)

Na avaliação do programa de EMUSAD pelos professores além de sugestões de mudanças há apreciações sobre os estudos. Um procedimento verificado foi a proposta de estudo das unidades, independentes umas das outras. Esta não foi seguida pelos professores, uma vez que 247 apontam no questionário de avaliação do programa que seguiram a seqüência das unidades que está no fascículo. A falta de hábito de estudar fora de seqüência deve ter sido a responsável por este ato, pois, a cultura escolar está arraigada em tópicos sistemáticos, seguindo uma seqüência, e esse procedimento ainda é muito forte nas decisões do estudante.

A apreensão do conteúdo do curso foi considerada com a alternativa razoável pela maioria dos professores. Se forem tomados os resultados da outra tarefa escrita existe uma diferença pequena nos resultados e uma semelhança significativa. Naquela avaliação constatei uma aprendizagem insuficiente. Aqui, a avaliação não examina saberes e é feita apenas pelo ponto de vista dos professores. A nomenclatura razoável nesta avaliação quer dizer aceitável, ainda não sendo suficiente. A diferença é pequena porque os professores acham que a apreensão do

conhecimento ainda não é suficiente e ao serem avaliados demonstraram que a referida apreensão é insuficiente. A semelhança mostra que eles são conscientes dos seus saberes e de suas aprendizagens e souberam verificar que é necessário um maior aprofundamento nos estudos.

### Considerações finais

A partir dos dados apontados das avaliações de aprendizagem e do programa é possível encontrar elementos suficientes para destacar que a natureza reflexiva do ensino de música foi cultivada e colhida num processo de educação musical a distância. A música envolve a reflexão oriunda da ação de organizar os sons, de fazer uma atividade musical, de refletir na prática de produzir um discurso sonoro. O fascínio sobre o fazer musical em si – ouvindo, tocando, cantando, compondo e/ou improvisando – foi o maior ponto para a motivação no programa de EMUSAD. Cada professor tendo a oportunidade de agir sobre o objeto sonoro, dando asas à sua imaginação, e, portanto trabalhando com o ato lúdico de uma forma orientada para o pensar sobre esse agir, construiu o seu próprio significado para a produção sonora, além de ter adquirido conhecimento que envolveu emoção e ofereceu prazer. No programa todas as situações musicais possíveis de serem trabalhadas com os professores foram refletidas em seus aspectos didáticos para a educação musical das crianças.

As vozes do grupo de professores e monitores foram “ouvidas” nas avaliações mostrando o processo de reflexão como princípio básico que coordenou a valorização da educação musical a partir da experiência de educação a distância. Neste caminho dar valor ou aumentar o valor da educação musical foi uma grande conquista, pois duas categorias de profissionais do ensino puderam modificar suas concepções, suas expectativas, seus modos de ouvir e/ou fazer música e educação musical.

O texto escrito é um recurso básico para o desenvolvimento da formação de professores. É possível tratar o texto escrito de uma forma com que ele ofereça as informações, abra-se para o diálogo com o leitor, proponha atividades musicais e faça comentários sobre elas. O mais importante é que essas atividades não sejam fechadas sendo propostas amplas, provocadoras de interrogações e reflexões, que valorizem a experiência enquanto ação musical ativa do professor, individualmente ou em pequenos grupos.

Um programa de EMUSAD para professores dos anos iniciais do ensino fundamental foi experimentado e houve comprovação de uma pertinência das propostas sob o ponto de vista pedagógico. Professores, e aqui abro o conceito para todos a que se refere a palavra, sabem da importância do estudo para o seu desenvolvimento profissional e para um ensino coadunado com as necessidades de seus alunos. Com uma atividade de estudo permanente o professor está apto a desenvolver-se autonomamente, pois está em sintonia com a sua formação, com a construção e reconstrução de seu conhecimento por iniciativa própria. Na educação a distância é importante uma disciplina de estudo que faça com que a pessoa não simplesmente reproduza informações, mas organize-se na busca de competência, sobretudo, com a qualidade reflexiva sobre o fazer.

Por ter vivenciado um processo permeado pela reflexão, autonomia, colaboração, motivação e diversidade afirmo que a educação musical a distância é perfeitamente adequada e sustentável para a formação de professores. A idéia, o desafio e o chamado para os educadores musicais formadores de professores, então, estão lançados.

---

### Referências Bibliográficas

- Belloni, Maria Luiza. Educação a Distância mais Aprendizagem Aberta. Disponível no endereço: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acessado em 30/06/2002.
- Bolzan, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. Uma avaliação da Educação a Distância no Brasil. Dissertação de Mestrado on-line. Disponível no endereço: <http://www.cps.ufsc.br/disserta98/regina/html> Acessado em 21/11/1999.
- Bruner, Jerome. A Cultura da Educação. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- Corazza, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: Moreira, Antonio Flavio B., (Org.). Currículo: Questões Atuais. Campinas: Papyrus, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, FREIRE, Ana Maria Araújo, (Org). São Paulo: EdUNESP, 2001.

Litwin, Edith. Educação a Distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Moore, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Disponível no endereço: <http://www.abed.org.br> Acessado em 22/09/2002.

Perrenoud, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Peters, Otto. Didática do ensino a distância. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

Pimenta, Selma Garrido e Ghedin, Evandro, (Org). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

Rovai, Alfred. Building Sense of Community at a Distance. International Review of Research in Open and Distance Learning. V. 3, n.1, April, 2002.

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sherry, L. Issues in distance learning. Disponível no endereço:

<http://www.denver.edu/~sherry/puls/issues.html> Acessado em 06/07/ 1999.

Silva, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância. ICTUS, Salvador, n. 2, 69-79, dezembro, 2000.

SWANWICK, Keith. Autenticidad y Realidad de La Experiencia Musical. In: GAINZA, Violeta Hemsy de; HAYES, Laura (Ed.) La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI.

Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

Veiga-Neto, Alfredo. Culturas e Currículo. Disponível no endereço:

<http://orio.ufrgs.br/faced/alfredosertao.htm> Acessado em 04/08/ 1998.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## Notas

\* O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

1 A partir daqui o termo professor e o seu correspondente no coletivo – professores – representa(m) o(s) aluno(s) de curso formador de professores para os anos iniciais, como também, aquele(s) que já atua(m) nas séries iniciais do ensino fundamental.

2 Adoto as expressões “séries iniciais”, “anos iniciais” como sinônimas das quatro primeiras séries do ensino fundamental da educação Básica.

3 Tutor é uma pessoa que atende certo número de estudantes orientando-os em sua trajetória de estudos, criando propostas alternativas para o material didático, produzindo um tratamento mais interativo visando a facilitação da aprendizagem.