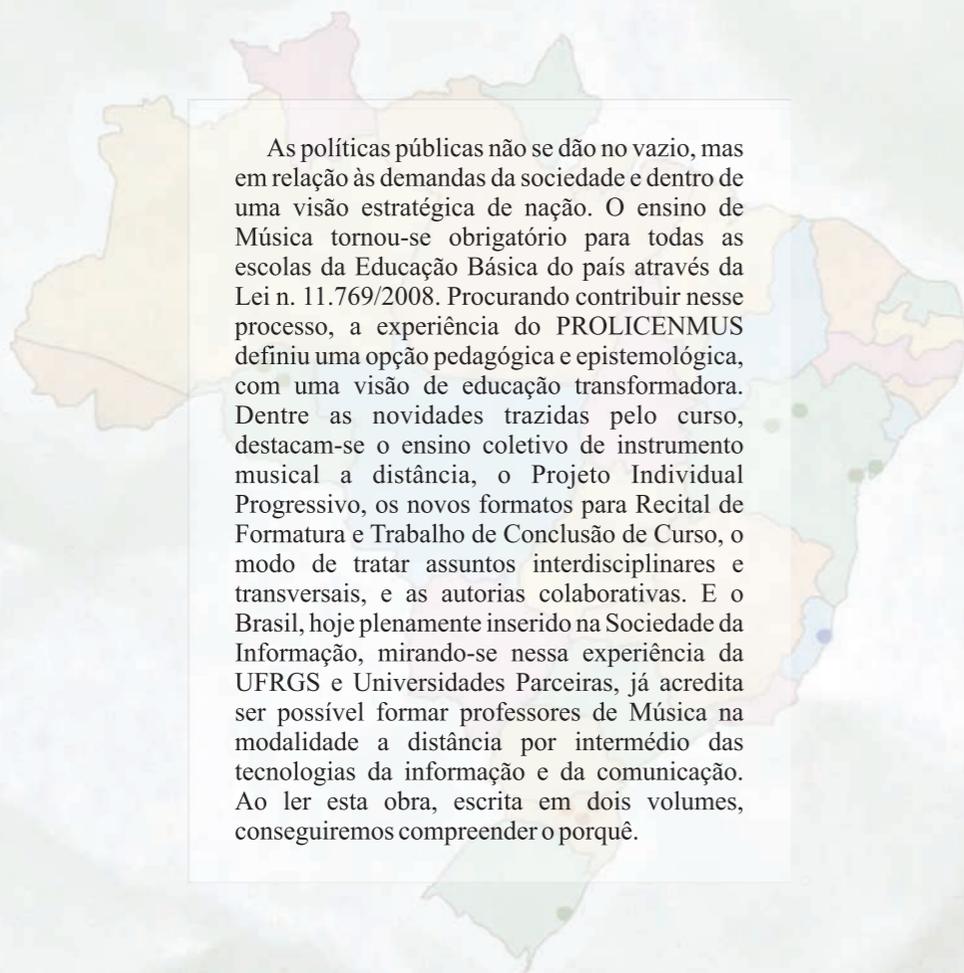


Os autores deste livro atuaram como professores, tutores ou gestores do PROLICENMUS. Trabalharam na produção desta obra, como o fizeram em todo o tempo do projeto: em autoria colaborativa, aberta e distribuída. Esse método de trabalho permeou Unidades de Estudo, Seminários Integradores Presenciais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Por intermédio dele, quebraram-se paradigmas de autoritarismo e vaidade intelectual; e, superando carências e conflitos, pode-se propor um novo tempo para a Escola Básica no Brasil. Um tempo mais afinado, mais preciso, mais expressivo, mais musical. O professor de Música formado pelo PROLICENMUS, além de saber ler e analisar os sinais de nossa realidade sonora diversificada, sempre estará preocupado com o aprimoramento do próprio caráter. Ele não será o esteta, nem também o cientista ou o filósofo; o seu objetivo último há de ser a inteligência. Não porém unicamente aquela capacidade do intelecto, da razão, mas sim também a de uma instância mais profunda e fundamental, a inteligência dos corações.



As políticas públicas não se dão no vazio, mas em relação às demandas da sociedade e dentro de uma visão estratégica de nação. O ensino de Música tornou-se obrigatório para todas as escolas da Educação Básica do país através da Lei n. 11.769/2008. Procurando contribuir nesse processo, a experiência do PROLICENMUS definiu uma opção pedagógica e epistemológica, com uma visão de educação transformadora. Dentre as novidades trazidas pelo curso, destacam-se o ensino coletivo de instrumento musical a distância, o Projeto Individual Progressivo, os novos formatos para Recital de Formatura e Trabalho de Conclusão de Curso, o modo de tratar assuntos interdisciplinares e transversais, e as autorias colaborativas. E o Brasil, hoje plenamente inserido na Sociedade da Informação, mirando-se nessa experiência da UFRGS e Universidades Parceiras, já acredita ser possível formar professores de Música na modalidade a distância por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação. Ao ler esta obra, escrita em dois volumes, conseguiremos compreender o porquê.



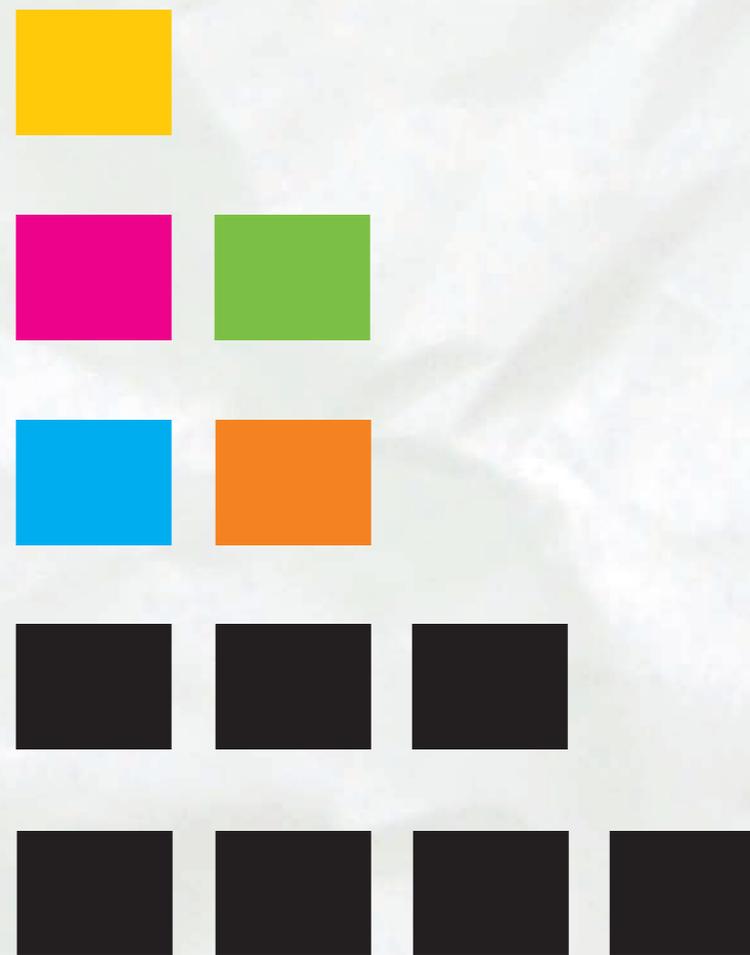
Licenciatura em Música modalidade EAD
Programa Pró-Licenciaturas do MEC



EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções
Helena de Souza Nunes

EAD na Formação de Professores de Música:

Fundamentos e Prospecções



Helena de Souza Nunes
Organizadora

O curso Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), programa especial de graduação criado em atendimento à Resolução CD/FNDE n. 034/2005, teve sua aula inaugural no dia 22 de abril de 2008, ocasião na qual se comemorava os 100 anos do Instituto de Artes da UFRGS. Do presente, sustentado por um passado centenário, olha-se para um projeto de futuro, no qual professores de Música são formados a distância, numa modalidade intermediada por tecnologias da informação e comunicação, em todo o país. No dia 25 de maio de 2012, este projeto pioneiro formou 189 novos professores de Música, os quais atuarão nas regiões Norte, Sudeste, Nordeste e Sul, do Brasil. Este livro, intitulado *EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*, conta como tudo aconteceu e registra expectativas a partir disso. A seguir, seu segundo volume, intitulado *Formação de Professores de Música: Dinâmicas e Reflexões*, descreverá processos internos do projeto e complementares a estes aqui abordados.

Helena de Souza Nunes
Organizadora

**EAD na Formação de Professores de Música:
Fundamentos e Prospecções**

Volume 1

GRÁFICA
Copiar
EDITORA

Tubarão - 2012



Presidenta da República

Dilma Vanna Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor

Ruy Vicente Oppermann

Secretário de Educação a Distância

Sérgio Roberto Kieling Franco

Diretor do Instituto de Artes

Alfredo Nicolaiewsky

Chefe do Departamento de Música

Jocelei Cirilo Bohrer

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música EAD

Helena Müller de Souza Nunes

Comitê Editorial de Educação a Distância da SEAD/UFRGS

Lovois de Andrade Miguel

Mara Lúcia Fernandes Carneiro

Sérgio Roberto Kieling Franco

Silvestre Novak

Sílvio Luiz Souza Cunha

Helena de Souza Nunes
Organizadora

**EAD na Formação de Professores de Música:
Fundamentos e Prospecções**

Volume 1

 Licenciatura em Música modalidade EAD
Programa Pró-Licenciaturas do MEC

Programa Pró-Licenciaturas do MEC
Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras

Capa: Sabrina Spritzer

Projeto gráfico e ilustrações: Pedro Steigleder Matzenbacher e Sabrina Spritzer

Diagramação: Lucas de Moura, Ricardo Gabriel Herdt, Rodrigo Schramm

Revisão de conteúdos: Clarissa de Godoy Menezes, Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos, Dorcas Janice Weber, Felipe de Miranda Rebouças, Leonardo Nunes, Marília Raquel Albornoz Stein

Revisão de ortografia, gramática e padronização ABNT: Patrícia Regina da Costa

E11 EAD na formação de professores de música : volume 1 :
fundamentos e prospecções / Helena de Souza Nunes
organizadora ; colaboradores Adriano Almeida Oliveira ...
[et al.] -- Tubarão : Copiart, 2012.
320 p. il. color. ; 23 cm.

ISBN 978-85-99554-77-7

1. Música na educação. 2. Música – Instrução e estudo.
3. Ensino a distância – Brasil. I. Nunes, Helena de Souza.

CDD (21. ed.) 371.33

Elaborada por: Sibele Meneghel Bittencourt – CRB 14/244

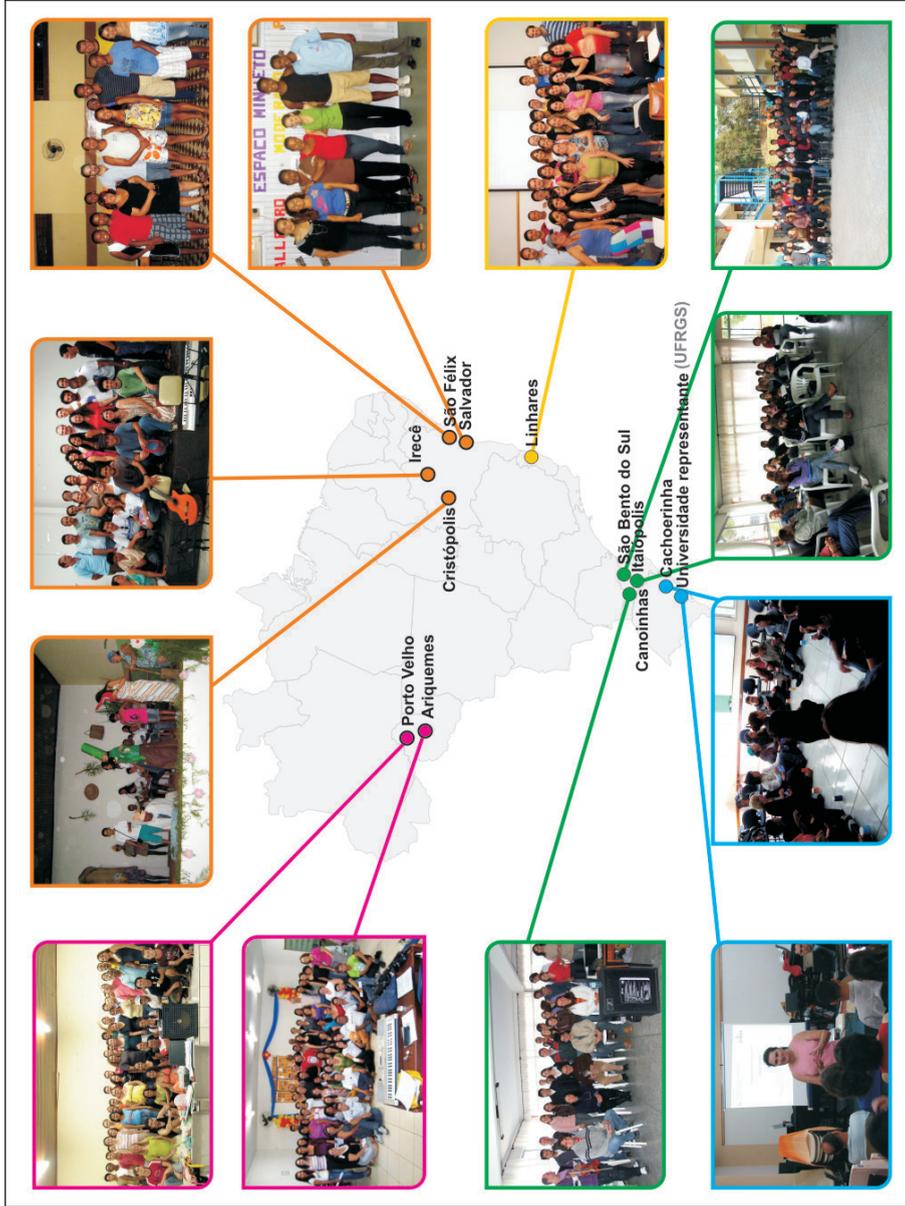
Helena de Souza Nunes
Organizadora

**EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA:
FUNDAMENTOS E PROSPECÇÕES**

Equipe de Autoria Colaborativa

Adriano Almeida Oliveira
Alfredo Nicolaiewsky
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Antônio Alexandre Bispo
Annamaria Píffero Rangel
Augusto da Fonseca Maurer
Bruno Westermann
Clarissa de Godoy Menezes
Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos
Catarina Leite Domenici
Dorcas Janice Weber
Edgar Gomes Marques Junior
Edilson Schultz
Eliane Rudey
Eloi Fernando Fritsch
Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho
Felipe de Miranda Rebouças
Gerson de Souza
Fernando Lewis de Mattos
Helena Müller de Souza Nunes
João Geraldo Segala Moreira
Leandro Libardi Serafim
Lúcia Cardoso
Luciano da Rosa dos Santos
Maurício Starosta Neto
Raimundo José Barros Cruz
Rafael Guerini Atolini
Ramon Stein
Rodrigo Schramm
Ricardo Gabriel Herdt
Sérgio Roberto Kieling Franco
Silvestre Novak

A editoração gráfica deste livro foi feita em L^AT_EX.



Polos do PROLICENMUS
(Fotos: alunos e tutores de Polo do PROLICENMUS)

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical. 283, 284
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 155
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem. 49, 59, 145, 146
CAEF	Centro de Artes e Educação Física da UFRGS. 42, 64, 70, 71, 77, 80, 84, 95, 96, 100, 101, 105, 111, 121, 124, 144, 145, 250, 262–270
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 47, 277
CDG	Cante e Dance com a Gente. 111
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. 54, 57, 76, 296
CERIS	Centre de Recherche et d'Innovation em Sociopédagogie familiale et scolaire. 111
CESP	Curso de Estudos Superiores Profissionalizantes. 289, 290
CNE	Conselho Nacional de Educação. 63
COMGRAD	Comissão de Graduação. 191, 296, 298
CONSUN	Conselho Universitário. 65
CPD	Centro de Processamento de Dados. 52, 98
Cre@ad	Centro Regional de Educação Aberta e a Distância. 278
EAD	Ensino a Distância. 45–55, 58–62, 64, 65, 67, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 85, 91, 95, 103, 121, 144, 145, 147, 151, 164, 216, 220, 222, 232, 242, 243, 266–268, 275, 277, 278, 280, 282, 283, 285, 295, 299, 303–306

FACELI	Faculdade de Ensino Superior de Linhares. 277
FAURGS	Fundação de Apoio da UFRGS. 81
FIAR	Faculdades Integradas de Ariquemes. 265
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 41, 47, 81, 264, 267, 272, 277
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte. 270, 299
HTML	HyperText Markup Language. 103
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano. 262
IES	Instituições de Educação Superior. 40, 41, 45, 276–279, 281, 283, 285
IFES	Instituições Federais de Educação Superior. 278
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. 262
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior. 45–47, 49, 52–54
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 45–47
MAaV	Musicalização de Adultos Através da Voz. 96, 104, 106, 111, 122, 123, 151, 152, 249–254, 256, 268
MEC	Ministério da Educação. 19, 21, 37, 38, 46, 47, 49, 62, 63, 70, 72, 75, 78–80, 95, 96, 105, 121, 223, 261, 263, 265, 271–273, 295, 300
MinC	Ministério da Cultura. 261, 263, 269, 271–273, 299
MMD	Músico de Mídias Digitais. 105
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. 49, 98, 99, 106, 123, 124, 145, 149, 150, 191, 205, 212, 230, 240, 241, 243, 272, 281, 296, 305
NE@AD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância. 278–280, 282, 283
OA	Objeto de Aprendizagem. 51, 122, 123, 125–127, 144, 209
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. 269
OVA	Objeto Virtual de Aprendizagem. 206
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional. 64, 67
PEG	Programa Especial de Graduação. 54, 57, 63, 84, 295

PHP	PHP: Hypertext Preprocessor. 103
PIP	Projeto Individual Progressivo. 51
PPC	Projeto Pedagógico do Curso. 76, 107, 136, 213, 226, 247, 285, 300
PROLICENMUS	Curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras. 19–22, 30, 34, 46, 49–53, 58, 63, 65, 69, 71–73, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 90–93, 96–98, 100–110, 113, 117, 118, 121, 124, 125, 127, 129, 130, 136, 138, 142, 144, 145, 149, 151–153, 155, 162, 166, 167, 170, 172, 173, 178, 180, 184, 186, 187, 189–191, 213, 214, 216–225, 229, 233, 234, 237, 238, 241–243, 245–249, 251, 254–257, 267–272, 276, 280, 283, 285, 287, 291, 296, 298–300, 303–306
QS	Quadro Sinóptico. 122–125, 128, 131
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da SEB/MEC. 40, 49, 64, 70–72, 80, 105, 111, 144, 263, 264, 277
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. 49, 64
SEAD	Secretaria de Ensino a Distância. 105, 297
SEB	Secretaria de Educação Básica do MEC. 40, 96, 263, 265
SEED	Secretaria de Educação a Distância. 37, 39–41, 62, 63, 75, 96
SEMED	Secretaria Municipal de Educação. 261, 263–267, 272
SESu	Secretaria de Educação Superior. 39, 63
SIP	Seminário Integrador Presencial. 50, 130, 134, 153, 191, 281–283
SisGrad	Sistema de Graduação da Universidade. 98
SQL	Structured Query Language. 103
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso. 50, 51, 55, 215, 217, 220–222, 282, 301
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação. 46, 58, 59, 61, 64, 93, 121, 237, 240–243, 246
UAB	Universidade Aberta do Brasil. 42, 47, 52, 53, 186, 256, 263, 277, 280, 284

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina. 20, 75, 276
UE	Unidade de Estudo. 122, 134, 135, 150
UFAL	Universidade Federal do Alagoas. 20, 75, 275, 276
UFBA	Universidade Federal da Bahia. 19, 75, 129, 275, 277
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo. 19, 75, 275–286
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso. 20, 75, 275, 276
UFPA	Universidade Federal do Pará. 121
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 20, 21, 38, 42, 46, 50, 52, 54, 57, 61, 63, 64, 70–73, 75–77, 79, 81, 84, 95, 97, 98, 105, 111, 124, 128, 144, 145, 150, 215, 248, 261–270, 272, 275–277, 279–284, 286–289, 291, 295–297, 299, 300, 303, 305, 306
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos. 279, 285
UNB	Universidade de Brasília. 280, 285
Uni-CV	Universidade de Cabo Verde. 72, 73, 288–290
UNIR	Universidade Federal de Rondônia. 20, 75, 267, 275
ViA	Vídeos Interativos de Aprendizagem. 79, 99, 100, 106, 206

AGRADECIMENTOS

Um projeto da grandeza e complexidade do Licenciatura em Música na modalidade a distância da UFRGS e Universidades Parceiras UDESC, UFES, UFBA, UFAL, UFMT e UNIR (PROLICENMUS) acontece apenas porque muitas pessoas o impulsionam, empenhando-se por garantir seu sucesso. Entre 2005 e 2012, além dos alunos, hoje novos professores de Música para as escolas de Educação Básica do Brasil, muitos profissionais sonharam com este projeto, acreditando nele e investindo seu tempo e suas competências, para torná-lo real. Impossível lembrar de todos; mas alguns, por terem atuado de muito perto e/ou em momentos muito decisivos do processo, serão aqui citados. Por intermédio de seus nomes, referidos aqui em ordem alfabética, agradecemos a todos os demais incentivadores, amigos e parceiros de jornada, ao longo desta iniciativa inédita e corajosa, que foi o PROLICENMUS:

Adelmira dos Santos Rodrigues; Adriano Almeida Oliveira; Agnaldo Vanderlei Arnold; Alex Sandro Aleluia de Brito; Alexandre Schramm; Alfredo Nicolaiewsky; Aline Gonçalves Vieira Lacerda; Aline Vargas Stawinski; Amaídes Barreira dos Reis; Amós de Barros Eler; Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho; André Cesar Pereira; Andréa Daltro; Andréia Rodrigues de Oliveira; Annamaria Píffero Rangel; Annelise Marques de Freitas; Antônio Alexandre Bispo; Antonio Fagundes; Antônio Pereira da Silva Filho; Antônio Xavier dos Santos; Argeu Souza Filho; Augusto da Fonseca Maurer; Beno Bencke; Brasilena Pinto Trindade; Brunah Wagner; Bruno Westermann; Carlos Alexandre Netto; Carlos Augusto Nunes Camargo; Caroline Abreu; Catarina Leite Domenici; Catherine Lorena Cespedes Blanco; Círio Simon; Cirlei Aparecida Iarocheski; Clarissa de Godoy Menezes; Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos; Claudio José Fagundes; Cláudio Roberto Baptista; Claudio Ronchi; Cleber Caetano dos Santos (in memoriam); Cleusa Hubner Kazmierczak; Confúcio Aires Moura; Crista Grohskopf; Daniela Corte Real; Daniela Corte Real; Dária Maria De Melo Santos; Deziere Aparecida De Azevedo Siqueira; Dimitri Cervo; Dimitri Correa; Dircélia dos Santos Lima; Dorcas Janice Weber; Edgar Gomes Marques Junior; Edilson Schultz;

Edson Augusto Wielewski; Edson Luiz Fernandes; Eduardo Zanotto Vieira; Elba Matos de Oliveira Pereira; Eliane Rudey; Elisabeth Stoltz; Eloi Fernando Fritsch; Emanuela Oliveira Carvalho Dourado; Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho; Esther Abigail Paul da Silveira; Esther Sulzbacher Wondracek Beyer (in memoriam); Evaldo da Silva Batista; Fábio Belo de Mattos; Fátima Moreschi Hennemann; Fátima Weber Rosas; Felipe de Miranda Rebouças; Fernanda Marques; Fernando Ferreira Pinheiro; Fernando Lewis de Mattos; Francisco Júnior Lopes de Lima; Gabriela Maria Barbosa Brabo; Geovane Lima Da Silva; Gerson de Souza; Gileno Caliman Queiroz; Guilherme Rocha Bittencourt; Hamilton Wendt; Helena Carolina Wöhl Coelho; Helena Dorothea Wöhl Coelho; Hermínia Tereza Marques Pereira; Humberto Augusto Rodrigues Alves; Iraci Maria Ramos Ataíde; Ires da Silva da Câmara; Israel Geimes Moura de Barros; Janice de Oliveira Lapa; Jânio Aluísio Antunes Nunes; Jaqueline Câmara Leite; Jean Pierre Corseuil; Joacy Nunes Dourado; João Geraldo Segala Moreira; Joicelei Círiolo Soares Bohrer; Jocemara Sperancini da Vitória; José Carlos Dourado das Virgens; José Carlos Elias; Jose Coelho Barreto; José Francisco Pinheiro; José Kormann; José Vanderlei Alves (in memoriam); Juliana Torres Correia; Kamila Sobiecki; Leandro Libardi Serafim; Leandro Spencer Chaves; Leila Denise Serino Ronchi; Lélia Luana Lied Zapata; Leoberto Weinert; Leonardo de Assis Nunes; Liane Maria Schramm; Lorival Schipitoski; Lucas de Moura; Luciano da Rosa dos Santos; Luciano de Souza Zanatta; Luis Carlos Grossl; Luiz Cláudio Dalmolin; Luíza Strelow Rocha; Lydia de Souza Nunes; Lydia Helena Wöhl Coelho; Maikel Gomes da Luz; Marasella del Carmen Silva Rodrigues Macedo; Marcelo de Andrade Pereira; Márcio Dos Santos Rodrigues; Maria Clara Machado; Maria de Lourdes Brehmer; Maria Dulcília Borges de Oliveira; Maria Luisa Noriller; Maria Zaida Vurgel; Marianne Martins Coelho; Marília Felipe; Marília Raquel Albornoz Stein; Maurício Starosta Neto; Melyssa Woituski; Nadja Olsen Kellner; Nara Rúbia Alves Silva; Nidia Regina Limeira de Sá; Og Garcia Negrão; Oscar Costa Borche; Paula Cavagni Pecker; Pedro Augusto Silva Dias; Pedro Steigleder Matzenbacher; Pio Campos Filho; Priscila de Lima Verdum; Queila Gomes Zorzanelli; Rafael Guerini Atolini; Raimundo José Barros Cruz; Ramon Stein; Regina Lucia Massete Costa; Renata Beck Machado; Ricardo Gabriel Herdt; Ricardo Mazzini Bordini; Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus; Rita de Cássia Dourado Antunes; Rodrigo Schramm; Rosilda Sodré dos Santos; Rúbia Margareth Dourado de Oliveira Macedo Matos; Sabrina Spritzer; Samanta Contesini; Sâmara Bittencourt Berger; Sérgio Roberto Kieling Franco; Silvestre Novak; Sílvia Gomes Correia; Simone Rickli Gonçalves; Simone Romani; Solange Ribeiro da Silva Maciel; Sônia Sacheti; Soraya Pereira Pinto Dourado; Suelena de Araújo Borges; Suliany Theley Martinelli de Almeida; Suzete Morem de Fraga; Valter Costa Balcido; Vanessa da Silva Parisi; Wilson Gavaldão de Oliveira; Vivian Ribovski; Zenilda Santana; Zenith Lech.

PREFÁCIO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul manifesta sua satisfação com a colação de grau dos alunos da primeira turma do curso de Licenciatura em Música na modalidade de Ensino a Distância. Motivo de alegria para todos nós, a cerimônia de Colação de Grau é o último ato acadêmico de um curso de graduação. É também a expressão concreta da missão universitária de democratizar o acesso ao conhecimento e de construir cidadania. E é também motivo de orgulho, pois 189 novos professores de Música oriundos de todo o país fizeram seu curso numa das grandes Universidades Brasileiras. Esses ex-alunos, agora formados, venceram um grande desafio: o de cursar a graduação em uma nova modalidade de oferta de curso, o curso a distância, em uma Universidade qualificada e de ponta, o que exige muito esforço, disciplina e dedicação.

A mais antiga das Universidades gaúchas figura entre as melhores Instituições de Ensino Superior do país, seja pela qualidade do ensino de graduação, de pós-graduação, da pesquisa ou da extensão. Patrimônio dos gaúchos, esta Instituição de Ensino Superior é uma grande universidade. Composta por mais de 40 mil pessoas, entre servidores docentes, técnico-administrativos e estudantes e executora do terceiro orçamento do Estado, a UFRGS figura como a terceira melhor Universidade do país, segundo o índice geral de cursos divulgado pelo MEC no final de 2011. A excelência acadêmica alcançada pela UFRGS nos últimos anos já extravasa os limites do país e vem sendo reconhecida em vários indicadores internacionais de qualidade, atraindo inúmeras universidades dos cinco continentes.

O sucesso da Licenciatura em Música modalidade EAD é um sonho que se materializa. Esse sonho que se tornou realidade é fruto de sacrifícios, de dedicação e mesmo de adiamento de alguns projetos pessoais, que recebem a partir de agora sua recompensa. Todos temos razões para estar verdadeiramente orgulhosos, confiando, que cada novo professor de Música honrará o diploma aqui conquistado, fazendo a diferença, elevando ainda mais alto o nome da Univer-

sidade Federal do Rio Grande do Sul e construindo suas carreiras profissionais sob a sólida formação aqui recebida. Este livro, organizado em dois volumes, registra alguns momentos significativos da caminhada realizada até aqui, encerrando um ciclo que deu origem a um modelo inovador de ensino de Música a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, conhecido como PROLICENMUS. Que esta bela publicação, que historia e comemora o fechamento da fase inicial de um projeto, do qual se espera longa vida e renovadas contribuições no processo de construção do conhecimento, possa ser inspiradora ao desempenho profissional de cada novo professor de Música.

Nas pessoas do Professor Alfredo Nicolaiewsky, Diretor do Instituto de Artes, da Professora Helena Müller de Souza Nunes, Coordenadora do PROLICENMUS e Paraninfa da turma de formandos, e do Professor Sérgio Franco, Secretário de Educação a Distância da UFRGS, agradecemos a todos os membros desta Universidade, das Universidades Parceiras e dos Polos, que contribuíram para que os objetivos do Programa Pró-Licenciaturas do MEC, por intermédio do PROLICENMUS, tenham sido alcançados com êxito. É o esforço e a dedicação de todos que fazem com que a Universidade possa cumprir a sua missão com qualidade e excelência.

Porto Alegre, julho de 2012.

Prof. Dr. Carlos Alexandre Netto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Reitor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
Helena de Souza Nunes	19
FUNDAMENTOS	25
Educação Musical a Serviço da Ética	
Antonio Alexandre Bispo	27
Trajatórias da Construção de uma Política	
Sérgio Roberto Kieling Franco	37
Vicissitudes de uma Emergente Educação Transformadora	
Silvestre Novak	45
Do Presente ao Futuro no Centenário Instituto de Artes	
Alfredo Nicolaiewsky	69
Acolhimento de uma Ideia Surpreendente	
Annamaria Piffero Rangel e Helena de Souza Nunes	75
Perspectiva da <i>Paideia</i> nas Escolhas Pedagógicas	
Raimundo Rajobac e Helena de Souza Nunes	83
Ensino de Música a Distância e sua Premissa Tecnológica	
Rodrigo Schramm	95
Construção de Conhecimentos e Identidade Profissional	
Helena de Souza Nunes	107

CONTEÚDOS	117
Teclado no Ensino de Música a Distância	
Catarina Leite Domenici, Fátima Weber Rosas, Maurício Starosta Neto, Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos, Edilson Schultz, Leandro Libardi Serafim, Helena de Souza Nunes	119
Cordas e Redes no Ensino do Violão	
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, Rafael Guerini Atolini, Bruno Westermann, Edgar Gomes Marques Junior, Felipe de Miranda Rebouças e Adriano Almeida Oliveira	149
Sistemas de Organização Sonora, Uma Experiência Musicopedagógica	
Fernando Lewis de Mattos	165
Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical	
Helena de Souza Nunes, Clarissa de Godoy Menezes, Gerson de Souza, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein	189
De Gutenberg a Zuckerberg ou da Pedagogia à Paragogia	
Augusto da Fonseca Maurer	215
Novas Práticas Docentes em Estágio	
Dorcas Janice Weber e Helena de Souza Nunes	223
Tecnologias e Novos Caminhos para o Ensino de Música	
Rodrigo Schramm, Eloi Fernando Fritsch, Ricardo Herdt, João Geraldo Segala Moreira e Luciano da Rosa dos Santos	237
DESDOBRAMENTOS	259
Ensino de Música e Desenvolvimento Municipal	
Eliane Rudey e Helena de Souza Nunes	261
Repercussões de uma Parceria entre Universidades	
Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho	275
Formação de Professores de Música no Além-Mar	
Lúcia Cardoso	287
AVALIAÇÃO	293
Primeiros Resultados e Considerações Finais	
Helena de Souza Nunes, Annamaria Píffero Rangel e Rodrigo Schramm	295

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS) foi um projeto criado de acordo com a Resolução CD/FNDE n. 34, de 09 de agosto de 2005, que estabeleceu os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de licenciaturas em todas as áreas, na modalidade educação a distância, para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, sem licenciatura na matéria em que estivessem exercendo a docência. A aprovação e seleção deste projeto pelo Ministério da Educação (MEC) foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 24 de fevereiro de 2006, através da Portaria n. 07 da Secretaria de Educação Básica de 22 fevereiro de 2006, implicando recebimento de financiamento integral para sua realização entre 2006 e 2010, prorrogado até 2012. Entre 29 de junho e 04 de julho de 2007, foram feitas as inscrições para o Processo Seletivo de alunos, cujas provas ocorreram em 29 de julho (Redação, Conhecimentos Gerais e Teórico-perceptiva de Habilitação Específica) e entre 17 e 19 de agosto do mesmo ano (Prática de Habilitação Específica). Cabe lembrar que as duas provas específicas foram apenas classificatórias e sem ponto de corte, tendo a finalidade única de caracterizar os alunos ingressantes, no sentido de classificá-los em uma das seis turmas divididas por níveis de conhecimentos musicais. Contudo, uma questão relativa à especificação de seu público-alvo, que precisou aguardar por um Parecer de Brasília, atrasou o início de suas aulas, o que ocorreu no dia 22 de abril de 2008. Neste dia, se comemorava o centenário do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Seis universidades públicas brasileiras participaram deste projeto inédito e inovador, dedicado à formação de professores de Música em curso de graduação na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, e com abrangência nacional. Mediante Convênio, Universidade Federal da Bahia (UFBA), reitor Naomar Monteiro de Almeida Filho; Universidade Fede-

ral do Espírito Santo (UFES), reitor Rubens Sérgio Rasseli; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), reitor Anselmo Fábio de Moraes; Universidade Federal de Rondônia (UNIR), reitor Ene Glória da Silveira; Universidade Federal do Alagoas (UFAL), reitora Ana Dayse Resende Dorea; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), reitor Paulo Speller; e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), reitor José Carlos Ferraz Hennemann atuaram em momentos e com intensidades variáveis no PROLICENMUS, sendo a UFRGS a representante da Parceria e a Instituição responsável pela Diplomação dos egressos.

O público-alvo, constituído por professores de Música atuantes nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, mas sem formação específica nesta área de conhecimento, contemplou pessoas que não tinham habilitação legal (Licenciatura em Música), para o exercício da função, buscando qualificar a Educação Básica por intermédio da titulação de seus professores. Inicialmente, em cada um dos polos foram oferecidas 60 vagas, totalizando 840 cursistas, os quais deveriam ingressar e concluir o curso juntos e dentro de um único período de nove semestres; posteriormente, o número de vagas por polo foi ajustado em decorrência de demandas locais e ordem de classificação dos aprovados no processo seletivo. Ao cumprirem todas as exigências anteriores à confirmação de matrícula, puderam ser efetivamente matriculados 724 alunos, dos quais apenas 614 compareceram à Aula Inaugural. Após um caminho a ser oportunamente descrito, formaram-se 189.

Este livro, organizado em dois volumes é um testemunho eloquente de quase tudo o que representou, representa e possivelmente para sempre representará o PROLICENMUS. Seus capítulos estão organizados de tal forma, que refletem o método proposto, para que cada integrante entendesse o que se passava e pudesse “ser por inteiro e verdadeiro”, nos diferentes momentos da experiência do projeto. Partindo-se de diretrizes dadas e bases já consolidadas, fatos novos vividos com sinceridade eram permanentemente avaliados e replanejados, estabelecendo novas bases, sobre as quais se ampliavam horizontes, renovando percepções e chamando à compreensão do novo desconhecido. Neste volume, aborda-se os fundamentos, os conteúdos de ensino-aprendizagem e os desdobramentos deste passo inicial de formação para a docência em Música, conforme desenvolvido pelo PROLICENMUS.

Os autores são pessoas diferentes entre si, em posições profissionais e pessoais distintas, vivendo momentos próprios. Assim, seus capítulos não seguem um mesmo padrão estilístico, pois foram nascendo à medida que cada autor se sentiu inspirado a escrever, nas poucas semanas disponíveis entre o dia da

formatura, 25 de maio de 2012, e o dia de entrega deste material na gráfica, 14 de julho do mesmo ano, segundo licitação. Esta liberdade responsável também compôs a essência do PROLICENMUS: ao longo de todas as suas etapas, nada foi cobrado por imposição externa nem controladora; cada um contribuiu com o que pode e quis contribuir, no momento em que se sentiu capaz de fazê-lo, assumindo inclusive a condição de encontrar disposição para recomençar, caso tudo desse errado. Então, este livro só pode garantir um “quase tudo”, pois há mesmo mais, muito mais, que foi vivido, mas que ainda não cabe em palavras. Anotações, registros e documentos estão arquivados, alguns já sistematizados, outros apenas guardados, do modo como está sendo possível fazê-lo. Pois, a despeito de algumas dificuldades operacionais, há a consciência de sua importância como fontes de pesquisa futuras, as quais poderão, então, explicitar mais desse quase tudo ainda tão pouco acadêmico, em termos mais conservadores. Produziu-se conhecimento, sem dúvida; mas sabemos que muito há para ser produzido a partir disso e que, definitivamente, ainda estamos imersos num saber envolvente, do qual será preciso nos distanciarmos, para darmos a tais experiências um status mais objetivo e científico.

Ensinar Música por intermédio de tecnologias da informação e comunicação, formar professores em modalidade a distância, empenhar-se por alcançar lugares distantes deste país imenso, desenvolver materiais didáticos originais e inéditos, propor e testar métodos de trabalho inovadores, investir na melhoria da Educação Básica brasileira, oferecer formação inicial associada a perspectivas de formação continuada, perseguir coerência e consistência no conjunto ensino-pesquisa-extensão, graduar no ensino superior Licenciatura com foco na ação profissional efetiva do egresso na Escola Básica... nada disso é, em si mesmo, novidade. Contudo, reunir todas essas condições num único curso de Licenciatura em Música e ainda garantir que todas as suas 2.985 horas de formação estejam, hoje, sistematizadas e publicadas na Internet em unidades semanais de estudo de interdisciplinas, devidamente articuladas em cinco eixos de uma matriz curricular flexível e capaz de receber alunos com diferentes níveis de conhecimentos musicais anteriores, é. O projeto pedagógico para oferta de cursos desta área encaminhado pela UFRGS acabou sendo o único destinado à formação de professores licenciados em Música, no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas do MEC, esse por sua vez pioneiro na formação de professores para a Escola Básica na modalidade a distância mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação e com abrangência nacional. Os polos do PRO-LICENMUS estiveram localizados em quatro das cinco regiões geográficas do Brasil, inclusive em municípios distantes das grandes concentrações urbanas, desde o interior do Sertão Baiano à Amazônia. Na reunião de todos estes aspectos, o PROLICENMUS foi um projeto inédito, inovador e corajoso. Este livro

procura registrar momentos e visões de seu processo de construção, buscando fixar suas contribuições até aqui e descortinar novos desdobramentos delas.

Após as páginas iniciais destinadas à apresentação geral da obra e a situar o leitor no assunto, este livro está organizado em três grandes seções, que abordam: (1) os fundamentos, que conduziram seus idealizadores do sonho à realização do projeto, (2) o conjunto da produção, que além de materiais didáticos também implicou soluções gerenciais e ferramentas multimídias, e (3) entendimentos e expectativas, que registram reflexões e novos sonhos, suscitados pela iniciativa. Neste volume, nos deteremos nos primeiros pontos. Sob o título amplo Fundamentos, especialistas em aspectos que sustentaram o projeto abordam suas bases e implicações históricas, contextuais, legais e políticas, institucionais, filosóficas, tecnológicas e musicopedagógicas. Na segunda parte, a produção está contemplada por intermédio de exemplos de soluções criadas no âmbito do projeto e pertinentes a seus conteúdos de ensino-aprendizagem. Suportes didáticos que os veicularam, soluções para desafios surgidos nas rotinas de trabalho, e modelos implementados no sentido de consolidar conquistas já obtidas e garantir a continuidade da iniciativa, assim como ideias inspiradas por tudo o que acontecia, no sentido de deflagrar processos criativos capazes de descrever fenômenos sob novas óticas e de ampliar soluções já encontradas integram o segundo volume. Encerra o livro uma incipiente avaliação, denominada Primeiros Resultados e Considerações Finais, resumindo as primeiras percepções após a formatura e apontando perspectivas de continuidade da iniciativa.

Acima de tudo, este livro é um material didático, construído no espírito previsto pelo Anexo III da Resolução CD/FNDE n. 034/2005, pois, publicado ao final das aulas do curso em si, parece surgido ao avesso; contudo, abre as portas para os estudos de formação continuada de cada um de seus alunos egressos e tutores. E mais: desafia também seus professores a se atualizarem constantemente, permanecendo unidos a eles, convidando-os a participarem de projetos de pesquisa, sob suas coordenações, e recebendo-os em cursos de extensão e de pós-graduação, nos quais atuem. É um livro, que procura ensinar sobre uma proposta em muitos aspectos surpreendente, voltada à formação de professores de Música para as escolas de Educação Básica do Brasil. Por um lado, a presente obra descreve e expõe fatos ocorridos num passado recente, refletindo sobre perspectivas, processos e resultados, que envolveram o PROLICENMUS. Por outro, mais uma vez provoca e deixa emergir o jeito de cada um ensinar e aprender sobre ser professor de Música, descortinando possibilidades inusitadas de um caos grávido de todas elas. Sim, o encerramento desta etapa não poderia ser diferente de tudo até então; por isso, também, todos se comportaram

exatamente como o fizeram ao longo dos cinco anos deste projeto: sempre pressionados pelos prazos, sempre inspirados e desejando ter mais tempo e melhores condições para produzir com mais qualidade, sempre buscando coragem e determinação para aceitar desafios aparentemente intransponíveis... escreveram suas contribuições e as enviaram à publicação, como quiseram e como puderam oferecê-las. Todos sinceros, verdadeiros, transparentes. Todos confiando em todos e se empenhando por merecer a confiança dos demais, para juntos nos tornarmos pessoas melhores, por intermédio do ensino de Música, que é o que sabemos e queremos fazer.

Então, o livro é isso: um retrato fiel de como trabalhamos, produzindo com coerência e mantendo serenidade e foco, em meio a um turbilhão de sonhos quase impossíveis, incertezas assustadoras e curiosidades instigantes, a cada dia. Oportunamente, tudo foi e sempre irá se estabilizando, tornando-se claro, sendo compreendido. Também oportunamente, todas as experiências terão tomado formas distintas de Música, com seus respectivos arranjos e imersão em paisagens sonoras. E se o fim deste ciclo, após a intensidade e a efervescência de acontecimentos dos últimos anos, nos traz também um aparente vazio, sabemos, como músicos, apreciar o valor do silêncio. Sabemos compreender as nuances do contraponto e o sentido das cadências, a cada momento do discurso musical – de peças do repertório tradicional e daquelas ainda nem compostas. Sim, nada disso acabou. Não acabou porque simplesmente não queremos que acabe: acreditamos em formação continuada, em forma de canção acompanhada.

Porto Alegre, julho de 2012.

Profa. Dra. Helena Müller de Souza Nunes
Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras
Coordenadora

FUNDAMENTOS



Fotografia tirada em 22 de abril de 2008, durante a solenidade da Aula Inaugural do Curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, realizada na Sala II do Salão de Atos da Reitoria da UFRGS e transmitida pela Internet para os onze polos do projeto. Da esquerda para a direita, Diretor do Instituto de Artes Alfredo Nicolaiewsky, Reitor da UFRGS José Carlos Ferraz Hennemann, Secretário de Educação a Distância do MEC Carlos Bielschowsky e Coordenadora do PROLICENMUS Helena de Souza Nunes. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)



Aula Inaugural: Esta foto demonstra a webconferência transmitida com sucesso para os polos, em todo o Brasil. Nas telas locais aparecia uma mesma imagem, tendo à esquerda um quadro com os acontecimentos na Universidade - no momento da foto, aparecendo, da esquerda para a direita, Círio Simon, Helena de Souza Nunes e Antônio Alexandre Bispo -, e, simultaneamente, à direita, um quadro com o que ocorria nos diferentes polos, à medida que as imagens eram recebidas. A solenidade contava, nos polos, com a presença dos representantes das IES parceiras, Prefeitos e Secretários Municipais de Educação, além dos nossos alunos e seus familiares. Na foto, no canto esquerdo inferior, aparece o perfil de Rodrigo Schramm, responsável pela transmissão. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)

Educação Musical a Serviço da Ética ¹

Antônio Alexandre Bispo ²

O Brasil nasceu sob o signo da Educação Musical. Espontânea e dirigida. Quando, na missa após o Descobrimento, como nos relata a carta de Pero Vaz de Caminha, os indígenas, não entendendo o sentido das palavras e dos atos, escutaram silenciosos o Canto Gregoriano e o órgão dos Franciscanos, documentaram pela primeira vez à história a atitude receptiva que fundamentaria o poder da música na formação do Brasil: fascinação pelo desconhecido, ininteligível, incompreensível e inalcançável, pelo novo e tecnicamente superior, abertura de sentidos, encanto da percepção. É compreensível, assim, que o caminho musical tenha sido aquele utilizado pelos missionários na atração daqueles, com os quais não podiam comunicar-se com palavras. Cativar os corações, conquistar ativamente os nativos foi sempre o primeiro passo, seja com música europeia, seja com imitações das sonoridades indígenas. A lei do vibrar em simpatia, do mover e do deixar-se atrair pelos apelos dos sons e dos movimentos, levando ao conagraçamento pela emoção na alegria e na tristeza foi a via emotiva, não racional do conquistar e do deixar-se conquistar. A música, a tão decantada linguagem universal, foi realmente o principal veículo do encontro e da aproximação de culturas, que não se podiam compreender.

A carta do Descobrimento oferece porém um outro testemunho, não apenas derivado da atitude receptiva, por assim dizer contemplativa e indicadora de um significado tão frequentemente negado da vida interior dos indígenas. Quando, após o culto, no ambiente festivo da época pascal, marinheiros desceram à terra com instrumentos que traziam de Portugal para o seu divertimento,

¹Texto da Conferência Magna proferida por A. A. Bispo, em 22 de abril de 2008, em Porto Alegre/RS, por ocasião da Aula Inaugural do curso Licenciatura em Música modalidade a distância da UFRGS e Universidades Parceiras.

²Doutor em Filosofia (Völkerkunde, Kunstwissenschaft, Musikwissenschaft. Universität zu Köln, 1979). Professor da Universität zu Köln.

ocorreu a primeira interferência ativa de culturas, a primeira integração dos nativos nas folganças dos recém-chegados. Tomados pelas mãos, contrariamente a seus hábitos, entraram na dança dos forasteiros e assistiram atônitos a um jogo de destreza acrobática que, com as suas rasteiras poderia ser visto como emblemático para a transformação cultural que vivenciariam. Os instrumentos que então conheceram eram os de pastores, camponeses, homens simples da terra, aqueles homens que, no imaginário cristão dos navegantes tinham sido aqueles do presépio, os representantes de uma humanidade terrena, rústica, dominada pelos sentidos do corpo e na qual, na visão cristã, o Logos, a Sabedoria havia encarnado há 1500 anos atrás. Os nativos do Brasil integraram-se assim, sem o saber, no mundo das representações medievais simbólicas do Homem Velho, da velha humanidade e do Velho Testamento, superado pelo Novo, expressões de um homem carnal visto pelos cristãos renascidos não como ameaça, mas como grotesco. A jocosidade satírica dessas expressões deveria desde então marcar o processo de metamorfose cultural dos nativos e dos mecanismos que passariam a ser empregados de forma sistemática pelos missionários, sobretudo da Companhia de Jesus.

O Brasil formou-se sob o signo da lúdica. Espontânea e dirigida. À medida que os nativos passavam a participar dos folguedos cristãos, misturando-se com os seus ornamentos e cocares às máscaras de velhas e velhos lúbricos, de figuras ridículas da falta de virtudes, misturando-se, com as suas maracas e flautas às gaitas, aos chocalhos e pandeiros de insinuações animais ou carnisais dos europeus, tornavam-se objeto de uma carnavalização no sentido literal do termo, também passavam a ser identificados com uma esfera inferior da cultura, com todas as suas conotações negativas. Na mesma medida, sob a qual desvalorizavam os seus instrumentos e outros atributos de sua cultura ancestral misturando-os com figuras grotescas destinadas a fomentar o riso, expunham não apenas o seu mundo ao ridículo, mas passavam gradualmente a vê-lo sob esse prisma, desqualificando-o. Esse foi o mecanismo certamente mais eficiente da transformação cultural: o da negativização subreptícia da cultura consuetudinária em aparente tolerância de formas externas. Uma reeducação, na qual a música exerceu fundamental papel: o som das maracas e outros instrumentos indígenas passaram a surgir ao lado de sistros e outros instrumentos populares europeus, podendo substituí-los ou serem por eles substituídos, em múltiplas possibilidades de relações, transformados em sinais diferentes de um só conteúdo, de tipos diferenciados de um anti-tipo. Gradualmente afastavam-se os indígenas de sua cultura, passavam a vê-la sob a perspectiva dos “descobridores”, internalizavam seus valores e normas, integravam-se no seu mundo. A adoção oficial da nova identidade, pelo sacramento, pelo sinal do batismo surgia assim como um selo de uma transformação já há muito ocorrida, inconsciente-

mente, em meio a festas, danças e júbilos. A nova situação, porém, foi sempre marcada por grande instabilidade.

O próprio sistema de folguedos transplantado para os países descobertos demonstrava simbolicamente o constante perigo de uma queda no estado anterior, o retrocesso do homem espiritualizado a uma fase por ele já superada. Para isso, tornavam-se necessárias repetições constantes, uma frequente desvalorização de suas expressões originais pelo rir nos folguedos que se realizavam anualmente ou até mesmo várias vezes por ano por ocasião de festas religiosas. O neófito, agora identificado com o universo dos europeus, se encontrava porém ainda muito próximo emocionalmente da cultura de sua infância, de seus pais e de sua gente. Sentia-se obrigado a afastar-se daquilo a que estava preso por laços de coração, e para isso recorria à estratégia de transformar o afeto em repulsa, o amor em ódio, de marcar o seu afastamento pelo corte definitivo, de aumentar a distância com o mundo de onde provinha, intensificando a sua identificação com o universo branco através do domínio mais completo possível de suas expressões. O querer tornar-se mais europeu do que os europeus, mais cristão do que os cristãos foi um dos resultados. A labilidade da nova situação era, porém, também social e étnica. Por mais que se esforçasse, por mais que procurasse aprender e dominar aquilo que os europeus faziam, o neo-brasileiro sempre continuava a se sentir visto como inferior, discriminado pela origem, pelo sangue e pela cor.

O único caminho para a ascensão na nova sociedade permanecia aquele do ganhar prestígio e granjear reconhecimento pelo domínio de suas técnicas. Não podendo competir na esfera intelectual pelas dificuldades de língua e por falta de inserção na tradição filosófica e histórica do Ocidente, apenas restava a possibilidade de dar provas de destreza física e de inteligência prática. Indígenas cristãos e mestiços de todos os cruzamentos se tornaram assim pela sua força, agilidade ou outras qualidades físicas não apenas insubstituíveis guias, companhias de desbravadores e combatentes, mas também exímios músicos práticos, instrumentistas, copistas de partituras e construtores de instrumental na América Latina como nos provam os testemunhos de vários países. O extraordinário florescimento da música orquestral nas igrejas dos tempos coloniais, o desenvolvimento singular dos conjuntos instrumentais e bandas em quase todas as regiões do Brasil e sobretudo o surgimento de grandes instrumentistas e virtuosos não foi apenas um produto do ensino formal, mas sim resultado de um processo amplo de formação cultural que teve as suas origens nos primeiros momentos do encontro entre a Europa e o mundo nativo das Américas e da África.

Labilidade e inquietude de autoafirmação e superação foram duas faces de uma situação humana, que levou à intensificação de expressões, estilos e práticas, à extrapolação da via média, à perda de equilíbrio, ao exagero. Viajantes estrangeiros de séculos passados se assombravam em constatar aqui a exuberância sonora que lhes surgia como exteriorizante da execução instrumental e da interpretação vocal, o alegre mais alegre, o sentimental mais sentimental, o grandioso mais apoteótico, as alusões sensuais das danças mais explícitas.

Quando, há 200 anos, o Rio de Janeiro foi transformado no centro do império português, fato comemorado no ano da aula inaugural do PROLICENMUS, iniciou-se um desenvolvimento que traria músicos, compositores e professores de renome da Europa para o Brasil. Grupos privilegiados da sociedade passaram a receber ensino musical esmerado e tomar contato com as mais atuais tendências estilísticas e concepções estéticas vigentes na Europa. Muitos dos imigrantes, músicos que aqui se estabeleceram e seus alunos passaram a ser multiplicadores. Ingentes esforços foram feitos não apenas para a criação de um Conservatório Imperial de Música, visando a formação especializada de músicos e compositores, como também para o oferecimento de ensino musical amplo nos colégios, que então procuravam ser modelares. Não houve época no Brasil, na qual mais se acreditou numa formação com bases universais e no significado do homem assim educado para o futuro do país do que o Império sob a égide de Pedro II. Com extrema seriedade de propósitos se observava o desenvolvimento de técnicas de ensino e de concepções educacionais, se realizavam exposições pedagógicas com a participação das mais diversas nações. Nas escolas mais renomadas eram cultivados cantos em vários idiomas, e as datas pátrias e escolares eram festejadas eruditamente com canções em francês, inglês ou alemão. Passou-se a admirar de forma crescente a fundamentação teórica que levava à excelência do ensino musical profissional e escolar da Europa Central, e vários brasileiros da República, que então se instalou, foram ali procurar bases e incentivos para a sua obra composicional e de ensino. Se anteriormente a música era vista prioritariamente na sua qualidade de elemento básico da formação integral do homem, conjuntamente à educação física em antiga tradição filosófica, agora o pensamento positivista dirigia a atenção ao fenômeno sonoro em si, à linguagem musical tal como se ouve.

Foi essa atenção à música na sua realidade acústica e às leis, que se supunham universais, do progresso de técnicas e de estilos que fez com que a prática musical e o ensino das primeiras décadas republicanas, lideradas pelo Instituto Nacional de Música, adquirissem excelência formal e de execução comparáveis aos modelos europeus. O lema Ordem e Progresso teve a sua expressão musical no cultivo de tendências estéticas vistas como sinais de um caminho evolutivo

da arte musical e no domínio de técnicas que exigiam especial disciplinamento, do contraponto, da fuga, da forma, da orquestração. A educação musical nas escolas, por seu lado, também refletia esse espírito positivista do tempo: no assim chamado Método Analítico se procurava educar sistematicamente o ouvido da criança para o discernir de intervalos e ritmos, para a percepção racionalmente consciente da música como fenômeno acústico, e um dos seus caminhos era passar para o papel o que se ouvia, através do ditado musical. Poder-se-ia dizer que o Ditado Musical foi quase que um emblema pedagógico-musical da República. Um fato singular ocorreu, porém, nesse clima positivista de atenção à música na sua realidade sonora, na sua fenomenalidade audível. Os músicos e professores, que muitas vezes às expensas do Governo se dirigiam à Europa, para observar os mais atuais métodos e as mais recentes tendências musicais, se confrontaram com intuítos de criação de uma música característica de diversos países emergentes como nações através do uso de elementos melódicos, rítmicos e expressivos de danças e outras expressões camponesas tradicionais.

Também o Brasil, seguindo o progresso, deveria integrar-se nessa fase de um suposto desenvolvimento evolutivo da linguagem musical. Para isso, porém, tornava-se necessário pesquisar as manifestações sonoras folclóricas, ouvi-las e analisá-las segundo os seus aspectos formais e estruturais, ordenando e sistematizando os resultados. Não importava de qual contexto as melodias, os ritmos e as formas provinham, qual o sentido das danças, folguedos e cortejos, nos quais se integravam, o importante passou a ser a constatação de configurações melódicas e rítmicas, de formas e de instrumentos característicos, de ocorrências sincopadas e cortes de danças típicas, ou seja, também aqui de elementos musicais na sua realidade sonora, de constâncias perceptíveis pelo ouvido, desvinculadas de seus contextos e processos. Não apenas esses elementos assim ganhos quase que em procedimento anatômico deveriam criar uma linguagem musical nacional; não, o procedimento inverso também passou a ser preconizado. Essa linguagem musical, esses ritmos, essas fórmulas melódicas, esses instrumentos deveriam formar uma consciência nacional do povo, e para isso a educação musical necessitaria ser ampla, abrangente e dirigida segundo o edifício teórico que se construiu. Isso sobretudo devido ao fato de que os descendentes de imigrantes, que vivenciaram um processo similar àquele dos primeiros séculos, caracterizado pela labilidade e ímpeto de superação, procuravam-se autoafirmar, superando a cultura dos pais, tornando-se mais nacionais do que os nacionais, mais patriotas do que os patriotas.

Um já antigo movimento de educação musical francesa, o chamado Canto Orfeônico, reconhecido também no mundo português pela sua impressionante efetividade organizativa de arregimentação do povo e disciplinamento escolar,

e o movimento do Canto Popular da Europa alemã, com as suas associações operárias e sindicais foram algumas das ocorrências paralelas que influenciaram o maior movimento de educação musical e das massas que o Brasil já teve: o movimento do Canto Orfeônico sob a liderança de Heitor Villa-Lobos. Expressão educativa por excelência de época autoritária da história política do Brasil, esse movimento, com instituições de formação de professores, tendo à frente o Conservatório de Canto Orfeônico do Distrito Federal, com redes de multiplicadores e de coros, com a organização de concentrações em estádios, com publicações especializadas e criação de repertórios próprios, foi muito mais do que um grandioso esforço de musicalização da infância, da juventude e de promoção da alegria dos trabalhadores nas suas horas livres. Representou expressão eminentemente política e político-cultural, foi veículo de conformação de massas, de fortalecimento de sentidos de coesão social, de conagração de classes sob a vigência de lideranças altamente hierarquizadas, em estruturas de coros e conjuntos guiados por sub-regentes, que por sua vez eram regidos por outros guias até o líder máximo, o regente. Para a criação de tal disciplina e sentimento de totalidade, a música, unificada nos seus elementos sonoros, era principal veículo: crianças, jovens e operários de todo o Brasil, do Guaporé e do Rio Branco ao Nordeste e ao Extremo Sul, nas grandes capitais e no interior deveriam aprender a vibrar não apenas com hinos pátrios, mas com os mesmos ritmos sincopados, as mesmas bandinhas rítmicas, as mesmas melodias populares, independentemente das regiões e dos contextos de onde inicialmente provinham. Um similar fenômeno se constata, tanto nessa fase da história da educação musical do Brasil, como naquela dos primórdios da colonização.

Em ambas, colonização e ditadura, a música serviu como veículo de atração, de fascinação, em ambas a participação ativa em cantos e danças levava à formação e consolidação de identidades coletivas. Em clima de festa, a mudança de sentidos e sensos e a sua constante consolidação se processava em ambos os casos de forma não dolorosa, espontânea, não conscientemente refletida. Uma diferença fundamental, porém, houve entre os dois fenômenos: no primeiro, a música que não era de culto fazia parte de um sistema de sinais que, na sua aparência, representavam o grotesco do homem terreno, mas que sinalizavam a existência de uma outra realidade, esta intangível, espiritual. Era um sistema de fundamentação metafísica e ontológica e servia à metamorfose cultural, lembrando constantemente as fraquezas do mundo terreno. No segundo caso, o da época autoritária, orfeônica, a música fazia parte de um sistema construtivo de identidade, não constituído porém como sinais que indicavam uma realidade outra, a que eles mesmos não pertenciam, mas que surgiam como materiais concretos de estruturação e de expressão de si mesmo. Também aqui visavam uma unidade, não porém religiosa, mas sim de estado. No primeiro

caso, utilizava-se de expressões da realidade sonora como tipos que sinalizavam anti-tipos; no segundo, se procurava fazer dos tipos elementos construtivos de uma identidade-tipo.

Assim como na ordem simbólica implantada no passado colonial elementos indígenas e africanos surgiam ao lado e com similar significado de elementos judaicos, ciganos, da Antiguidade pagã e do campôneo europeu, em sistema secularizado a diversidade de elementos considerados e integrados não é, por si, garantia de que não haja discriminação ou injustiça. Também no passado foram apenas as expressões externas das culturas indígenas, africanas e outras que foram consideradas quase que de forma emblemática num sistema que, na verdade, as desvalorizava. O discurso relativo à diversidade cultural que nos últimos anos vem predominando nas reflexões educativas necessita, assim, ser considerado de forma mais cuidadosa. As relações entre Diversidade e Unidade são pluridimensionais, mais complexas e profundas do que muitas vezes suposto. A Unidade, a Unidade na Pluralidade, não pode ser focalizada apenas sob o aspecto de uma homogeneidade da linguagem musical e negativo dos problemas atuais da globalização. A dimensão da Unidade diz respeito também e sobretudo à Ética, ao Direito Humano e até mesmo ao Direito dos seres viventes em geral e à Natureza, direitos que não podem ser relativados.

Numa visão histórica ampla, poder-se-ia dizer que essas duas fases da história educativa fariam parte de um processo transepocal de secularização, de perda de sentido religioso e metafísico. A questão é porém mais complexa e necessita ser considerada de forma diferenciada. Os elementos para a construção da nova identidade, do novo homem do Estado Novo adquiridos através da análise anatômica da realidade sonora eram, na sua inserção original em contextos simbólicos, elementos de uma representação grotesca da existência aqui implantada pelos colonizadores. Um edifício de expressões configurador de identidade assim levantado trouxe e traz em si a constante mácula de poder surgir como grotesco, não sério, não digno de uma imagem mais elevada do homem, se refletido por aquele que se situa em sistemas de fundamentação metafísica. Essa inserção de grande parte da população em universo de orientação ontológica é, porém, uma realidade altamente atual, levando-se em conta, por exemplo, a intensidade de movimentos religiosos no país e do mundo. Há porém um problema mais grave do que a concomitância de sistemas de ordenação cultural discrepantes, com as suas tensões e incoerências. A construção cultural e de uma linguagem musical formadora de identidades baseada em elementos ganhos da percepção superficial de sinais pode encobrir a vigência continuada de mecanismos intrínsecos ao processo colonial e, portanto, de situações de labilidade e de ímpeto e inquietude perene de autoafirmação e superação.

Sob esse aspecto ético, a Unidade, Unidade na Diversidade e Diversidade na Unidade deveria permanecer instância constantemente refletida e até mesmo orientadora das reflexões e das práticas educativas. Assim, o objetivo da formação de especialistas em Educação Musical não deveria ser o da habilitação de agentes perpetuadores de processos colocados em andamento no passado, seja de metamorfose cultural com bases metafísicas, seja o de construção cultural a partir de elementos das realidades sonoras captáveis superficialmente. A sua função é mais digna do que a de criador de atmosferas festivas, nas quais o cidadão e a criança são fascinados, atraídos e integrados irrefletidamente em sistemas culturais. O Educador deveria ser o competentemente sensibilizado e o sensibilizador para o fato de que o Homem está imerso em complexos processos de natureza formativa e com configurações educativas, desencadeados de forma espontânea ou dirigida, que se perpetuam quase que por misterioso e assustador automatismo, e que, nessa inserção, o seu desenvolvimento cultural reside em agir refletidamente de dentro do próprio processo. O Educador Musical surge, nessa perspectiva, como um agente de libertação. De libertação de dependências de mecanismos, nos quais a música é instrumentalizada a serviço de um sistema de concepções e normas que, por último, acentuou desde o início uma dicotomia entre o homem culto e o homem inculto, compreendido este como o terreno, animal, supostamente natural, ou seja, uma dicotomia entre Cultura e Natureza.

O aperfeiçoamento da acuidade para o fato de que Cultura não é oposta à Natureza, de que Cultura não significa a desvalorização e a destruição da Natureza, mas sim que Cultura se manifesta na forma com que o Homem se comporta para com os outros homens, os seres vivos, e a Natureza em geral surge como uma tarefa ampla, nacional, que exige a cooperação de muitos, em todas as regiões do país. A função do Educador Musical não diz respeito portanto apenas à Estética, mas sim também à Cognição e, sobretudo, à Ética.

O Brasil nasceu sob o signo da Educação Musical, espontânea ou dirigida; a hora atual é a de uma Educação Musical a serviço da Ética. É nesse sentido ético e esclarecedor, que o PROLICENMUS se apresenta particularmente promissor, pois possui, além da grandiosidade de sua abrangência nacional, dimensões transcendentais, humanas, universais. O Educador Musical aqui formado não é tão exclusivamente o músico, o instrumentista nem o cantor, e o seu escopo não é apenas o do criador de situações festivas ou o treinamento da percepção sensorial. Ele tem a sua atenção dirigida a uma percepção mais profunda, a de Valores, e se ocupa constantemente com a questão do reconhecimento e atribuição de Valores e com a justiça das Valorizações. Dedicando-se acima de tudo à formação ética da criança e do jovem através da música, ne-

cessita estar sempre atento às suas próprias inserções em universos sistêmicos instáveis e que o impelem de forma pouco digna à autoafirmação vaidosa e à superação não solidária e não cooperativa do próximo e do outro. O Educador Musical não deve apenas saber ler e analisar os sinais de nossa realidade sonora diversificada; deve estar preocupado com o aprimoramento do próprio caráter. Ele não é, reiterando, o esteta, nem também o cientista ou o filósofo. O seu objetivo último é a inteligência; não porém aquela capacidade do intelecto, da razão, mas sim a de uma instância mais profunda e fundamental, a inteligência dos corações.

Trajetórias da Construção de uma Política

*Sérgio Roberto Kieling Franco*³

Falar do Programa Pró-Licenciatura exige que se faça um pequeno retrocesso histórico, para se entender como e em que condições o MEC passou a fomentar cursos a distância nas universidades brasileiras. Essa história tem um marco importante no ano de 1998, quando as universidades públicas começam a se reunir para discutir formas de tornar possível ofertas de cursos a distância no Brasil. Algo que já havia sido tentado, mas sem sucesso, pelo Consórcio Brasilead, que congregava as Faculdades de Educação das universidades públicas brasileiras, e que, desde 1997 não mais se sustentava⁴. Desse movimento, surge a UniRede, que se constituiu em um Protocolo de Intenções entre quase todas as universidades públicas brasileiras, com o intuito de influenciar na política do Ministério da Educação⁵, o qual, no ano anterior, havia criado a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que nesta época, se ocupava de três programas fundamentais: a TV Escola, o ProInfo e o ProFormação. Não havia muito espaço para tal composição, pois a atuação do MEC com relação à educação a distância era centrada fundamentalmente na formação continuada de professores, tendo como ferramenta principal a TV Escola.

³Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Secretário de Educação a Distância da UFRGS. Foi Diretor de Políticas de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, de maio de 2004 a setembro de 2005, época em que foi implementado o Programa Pró-Licenciatura.

⁴As tentativas de se fazer educação superior a distância no Brasil são bastante antigas. As mais concretas remontam à fundação da Universidade de Brasília, no início dos anos 1960, passando por muitas outras de iniciativa do Governo Federal ou mesmo do Congresso Nacional. Aqui neste texto estou apenas me referindo aos principais acontecimentos que tenham relação mais direta com a criação do Programa Pró-Licenciatura.

⁵Hoje a UniRede se constitui como uma associação formal das instituições públicas de educação superior que tem como objetivo fundamental a articulação entre elas para a consolidação institucional e acadêmica da educação a distância.

A mobilização das universidades e sua pressão junto ao MEC tiveram como primeiro resultado uma aproximação, que gerou a encomenda de cursos de especialização a distância, para formar quadros para os programas do próprio Ministério na área. O principal curso foi o denominado *Educação a Distância e os Desafios de Hoje*. Essa aproximação do MEC com as instituições, através da UniRede foi um processo um tanto acanhado e tinha como foco desenvolver certos cursos a distância, mas que não traziam consigo a possibilidade da criação de cursos superiores nesta modalidade de ensino, mais precisamente cursos de graduação. Algumas universidades se envolveram nesse processo, mas o movimento foi bastante tímido, em parte porque se tratava de uma atuação das instituições como repassadoras de um curso, que fora concebido por um grupo. Não se pode negar, que houve aqui um processo participativo, no qual um grupo de professores de várias universidades atuou na concepção; todavia, não faz parte da natureza da universidade, especialmente aquelas que se comportam como protagonistas do desenvolvimento e do ensino, participarem de um curso como simples multiplicadoras. Ademais, nesse projeto havia um modelo de educação a distância fortemente centrado na distribuição de materiais instrucionais, o que não correspondia àquilo a que a UFRGS, por exemplo, havia se proposto, que era trabalhar com educação a distância marcadamente através da Internet.

Tal decisão tomada na UFRGS era, na época, muito discutível, pois a Internet ainda era um tanto incipiente, e não havia ferramentas muito desenvolvidas; havia apenas o surgimento aqui ou ali de alguns ambientes de aprendizagem. Destaque-se o desenvolvimento do TelEduc, pela Unicamp, e do e-ProInfo, pelo próprio MEC, este com grande influência de estudos feitos na UFRGS. Havia também o desenvolvimento de alguns ambientes virtuais por empresas, que eram normalmente caros e pouco funcionais. Além do mais, era preponderante o discurso de que, uma vez que a tecnologia da Internet não estava espalhada por todo o país, seria necessário que a educação a distância estivesse de acordo com as limitações dos locais mais desprovidos de recursos tecnológicos. Mas o cenário sofreu algumas modificações. Com a mudança de governo, em 2003, quando assume a presidência Luís Inácio Lula da Silva, surgiu um novo modelo de relações entre as universidades e o Ministério da Educação. Passou-se de um período de enfrentamento para um período de diálogo. Nesse clima de diálogo, surge no MEC a ideia da criação de uma fundação ou algo similar, que seria o protótipo de uma “universidade aberta brasileira”. Como se estava vindo de um arrocho nas universidades, com falta de pessoal e de recursos em geral, a reação não foi muito positiva, parecendo que, ao invés de apoiar o desenvolvimento da educação a distância nas universidades, o Ministério envidaria esforços para a criação de uma nova instituição, novamente deixando as uni-

versidades para trás. Mas isso não encerrou o diálogo, pelo contrário, tornou-o profícuo, abrindo caminhos para novas possibilidades.

O Ministério chamou a UniRede para tentar desenhar um quadro nacional com formação de consórcios, buscando uma forma de fomentar e financiar a oferta de cursos a distância pelo Brasil, algo que vinha dando certo no Rio de Janeiro (Consórcio Cederj) e que já havia mostrado bons resultados em Minas Gerais com um amplo programa de formação de professores (Projeto Veredas). Nesse clima nasce o esboço de um edital, para que as universidades públicas se apresentassem no oferecimento de cursos a distância, a serem financiados de modo extraordinário, através da concessão de recursos de custeio e capital, além de bolsas para professores e tutores. A ideia estava amadurecendo no interior do Ministério, mas como ainda havia resquícios da falta de diálogo das universidades com o Ministério, este não tinha a noção exata de como tornar possível a execução dos cursos. Iniciou-se, então, um processo fecundo de conversação com as universidades, através da UniRede, para que fossem acertados os termos do edital. Após árduo trabalho da comissão de avaliação das propostas, foram contemplados dezenove projetos. Tratava-se de um programa inovador, que, pode-se dizer, nem o Ministério tinha clareza quanto a sua importância. Empregando-se um recurso da SEED, e não da Secretaria de Educação Superior (SESu), que era a responsável pelo financiamento das universidades. Era um programa que havia sido encaixado em uma ação do orçamento, e que necessariamente deveria crescer, pois os cursos, para serem levados a cabo, necessitavam o aporte anual de recursos. Ademais, já se gestionava, internamente na SEED, a possibilidade de publicar novos editais com a mesma configuração e, nesse caso, o orçamento deveria necessariamente ser aumentado a cada novo edital, permanecendo esse aumento até o término dos cursos. Nesse primeiro edital, reforçou-se a ideia dos consórcios de universidades, de modo a possibilitar uma abrangência territorial maior, além de permitir que algumas universidades, com mais expertise na área, pudessem colaborar para a formação de quadros e de *know how* nas universidades com menos experiência.

Ao mesmo tempo em que se planejava, no âmbito da SEED, a publicação de um novo edital para o ano seguinte, travava-se uma outra discussão dentro do Ministério, buscando encontrar caminhos para se solucionar o problema grave da qualidade da Educação Básica. Em todas as discussões se concluiu que um dos problemas centrais era a formação dos professores. Era necessário investir pesadamente na formação inicial e continuada desses profissionais. Falava-se em investir em formação inicial, porque a maioria dos professores que atuavam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental tinha como formação apenas o chamado Curso Normal, de nível médio. Também era alarmante o número

de professores, que atuavam nas mais diversas áreas, no Ensino Fundamental e Médio, sem a formação em Licenciatura para as disciplinas que lecionavam. A Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB) buscava uma forma de promover soluções para esse problema. E a experiência da SEED com o Edital 01 era um demonstrativo de que essa talvez fosse uma forma de se atacar o problema. O encontro entre as duas Secretarias foi fundamental, conforme já escrevi em outra ocasião sobre o quão profícuo foi esse trabalho (FRANCO, 2006). Algo que, infelizmente não durou muito, pois os processos burocráticos e a estrutura do Ministério não facilitam muito esse tipo de iniciativa. Em todo o caso, conseguiu-se gestar o Programa Pró-licenciatura em um trabalho conjunto de SEED e SEB. Nesse momento, se buscou também incorporar as instituições comunitárias no processo; em parte devido à experiência da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da SEB/MEC (REDE), na qual já participavam algumas Instituições de Educação Superior (IES) comunitárias ou confessionais. Também se tinha o entendimento, de que somente as instituições públicas não conseguiriam dar conta de toda a necessidade nacional. Não se pode descartar também que se estava vivendo um momento forte da caracterização das IES comunitárias como públicas não estatais, na esteira do projeto de reforma universitária, que se encontrava em gestação na época, mas que não teve sucesso na tramitação no Congresso Nacional.

Ao se desenhar o Programa Pró-Licenciatura, esperava-se atingir o país todo, fazendo uma orquestração com as universidades. A ideia original era fazer um mapeamento das necessidades paralelamente a uma oferta de cursos por parte das IES. Ou seja, as universidades apresentariam suas possibilidades de oferta de cursos, com as quais se construiria um mapa das mesmas. Ao mesmo tempo, estava sendo feito um levantamento, a partir dos dados do Ministério, sobre as necessidades de formação. A superposição desses mapas possibilitaria a noção clara, do que se podia atender das necessidades e o que precisaria ser ajustado, com relação às ofertas. Ou seja, os próximos editais direcionariam o encontro entre necessidades e ofertas. Assim, por exemplo, se houvesse necessidade de formação de professores de Geografia no Estado do Mato Grosso, e nenhuma instituição houvesse feito essa oferta, o segundo edital seria precedido de uma negociação para que alguma IES com experiência na oferta desse curso, o fizesse, de preferência associada com instituições da Região. Uma questão importante é que não se pensava em encomendar às universidades cursos a serem oferecidos, pois isso transforma as instituições de ensino em meras prestadoras de serviço, o que vai contra a própria concepção de universidade, como produtora de saber, e que desenvolve expertise a partir da sua dinâmica de produção de conhecimento, através do desenvolvimento de pesquisas e de ações de extensão, sem excluir o desenvolvimento de ações de

ensino. Não se pode negar que o gigantismo da proposta assustava um pouco. Na primeira oferta, a partir do Edital 01, abriram-se 18.500 vagas. A previsão era que nos anos seguintes, entre 2005 e 2009, abrir-se-iam 30.000 vagas a cada ano. Assim o Brasil, no cenário mundial, saía da lanterna na oferta de cursos superiores a distância para alcançar a liderança na oferta de educação a distância, pelo menos na América Latina. Por outro lado, sabia-se que o esforço, tanto governamental como das IES e das redes públicas de Educação Básica seriam enormes.

É importante salientar que esse movimento não se dava de forma isolada. Estava sendo gestado, em discussões com várias entidades e interlocutores, o novo decreto de regulamentação da educação a distância. Havia a certeza de que o decreto então em vigor, Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, não dava conta da realidade então vigente, além de não ter boa definição de limites para a atuação das instituições de ensino na modalidade a distância. Não se pode esquecer que ainda se estava na esteira da grande expansão do ensino superior privado no Brasil. A base do novo decreto já estava alinhavada, mas era preciso aparar algumas arestas, processo que envolveu o Ministério, e particularmente a SEED, de 2003 a 2005. O resultado disso foi o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que realmente representou um grande avanço sobre o decreto anterior e abrangia algumas regras que foram importantes para a concretização dos cursos ofertados no âmbito do Programa. Assim, fazer o Pró-Licenciatura exigia tomar uma série de medidas. Entre elas era necessário torná-lo exequível do ponto de vista orçamentário. Para isso era preciso não só definir de onde saíam os recursos, como também implementar um processo novo de concessão de bolsas. Isso levou a ser necessário minutar um Projeto de Lei, que desse resguardo a essa nova modalidade. Assim foi forjada a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; não sem um processo grande de negociação, pois eram tempos de contenção de despesas no Governo Federal, que estava determinado a conseguir superávit primário. Nesse contexto, uma lei que concedia bolsas para a oferta de cursos superiores, que não poderiam ser contingenciadas a qualquer momento, representava um caminhar em direção oposta. O argumento que venceu essa discussão foi o de que fazer um processo educativo com conseqüências, implicava necessariamente em disponibilizar recursos de longo prazo, pois Educação não é um negócio. Para isso foi preciso envolver também o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como operador dos recursos para a concessão das bolsas.

Hoje, olhando de longe, se vê o quanto se estava tateando, pois não havia disponibilidade de informações precisas sobre o quadro nacional; mas, por outro lado, o tamanho planejado para o Pró-Licenciatura também comportava

uma certa dose de improvisação, afinal ele pretendia atender uma demanda de quase duzentos mil professores, o que representa um décimo do objetivo do Programa Universidade Aberta do Brasil. Pode-se depreender facilmente daí, que a iniciativa do Pró-Licenciatura deu as bases para a proposição da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em parte porque demonstrou, que era possível mobilizar as universidades e que o modelo de bolsas poderia ser uma alternativa até que se conseguisse encontrar uma saída institucional mais consistente, embora isso não tenha ocorrido até o momento. A diferença fundamental é que o Pró-Licenciatura se sabia como um programa provisório, enquanto a UAB se propôs como um programa para ser permanente, ainda que as alternativas de financiamento e de mobilização das instituições tenham se mantido dentro das medidas de provisoriedade.

A apresentação desses fatos históricos incita a que se conte alguns aspectos interessantes a respeito do curso de Licenciatura em Música a distância, no âmbito do Pró-Licenciatura, oferecido pela UFRGS. Para isso peço licença aos leitores para mudar a forma do texto e passar a narrar em primeira pessoa. Lembro-me bem da noite em que, chegando em um hotel em Vitória (ES), para participar de um debate com o curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Espírito Santo, encontrei as professoras Helena de Souza Nunes e Annamaria Piffero Rangel. Perguntei-lhes, se não tinham a intenção de oferecer o curso de Música no Programa Pró-Licenciatura, aproveitando a experiência do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS (CAEF), pois o edital estava aberto e faltavam poucos dias para o prazo final de proposição dos cursos pelas universidades. Conversamos cerca de uma hora, após o jantar. E, na manhã seguinte, as duas já tinham o roteiro traçado para montarem o curso. Isso implicara que tivessem feito, em um tempo recorde, um périplo por praticamente todo o Brasil a fim de estabelecerem as parcerias necessárias, aproveitando aquelas já estabelecidas no Programa de Formação Continuada, e poderem definir a abrangência do curso. Não foi tarefa fácil fazer todo o projeto pedagógico do curso, pois era necessário atender às normas legais e institucionais e, ao mesmo tempo, serem muito criativos para darem conta das especificidades de um curso de Música. Afinal, trata-se de uma daquelas áreas, para a qual é comum se dizer que é impossível ensinar a distância. No entanto, penso que é um dos cursos, que conseguiu colocar em prática nosso discurso, o qual enfatiza, que não se deve perguntar se tal ou qual curso pode ou não ser a distância, mas perguntar o que pode ser a distância em cada curso.

Implementar um processo rico de transformação da educação brasileira não é tarefa simples. Analisando agora o que ocorreu com a implantação do Pró-Licenciatura, se vê, que foi um ato de coragem do Ministério da Educação

e que, como boa semente, ele não vingou por si próprio, mas estabeleceu as condições para que a educação a distância se fortalecesse e se institucionalizasse nas universidades brasileiras. Não quero dizer com isso, que o processo de institucionalização esteja concluído. Há ainda muito a ser feito, pois a educação a distância continua tendo seu financiamento à parte do orçamento regular das Universidades; no entanto, o fato de já terem sido concedidas novas vagas de professores e de técnico-administrativos exatamente para dar sustentação aos cursos a distância, já é um grande avanço. Também as formas de financiamento estão evoluindo, ainda que a definição clara do papel dos tutores e de sua vinculação com os cursos também ainda não esteja resolvida. Ou seja, muitos desafios precisam ainda ser vencidos; mas hoje o Brasil já está no mapa mundial da oferta de cursos superiores a distância e tem uma experiência bastante diversificada, para que se possa estabelecer parâmetros de qualidade para a modalidade, tarefa que vem sendo enfrentada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Os pioneiros são os que mais se arranharam na abertura dos caminhos, mas levam consigo a certeza de que sem esses arranhões, sequer se chegaria perto do que se alcançou.

Vicissitudes de uma Emergente Educação Transformadora

*Silvestre Novak*⁶

Introdução

Enquanto modalidade de ensino, a Ensino a Distância (EAD) atravessou décadas, no país e no mundo, como uma atividade restrita a poucas instituições especializadas e dedicadas quase que exclusivamente ao ensino não presencial. A EAD no Brasil, especialmente no ensino superior, começou a se consolidar de fato com a promulgação da Lei n. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir de 1996, quando a inseriu como uma modalidade válida, em todos os níveis de ensino. A partir daí, a rápida expansão, sinalizada por Peters (2003, p. 29), introduziu um novo componente no cenário educacional brasileiro, visto que não se tratava somente da ampliação de vagas em instituições existentes, dedicadas exclusivamente à EAD, com larga tradição e experiência em ensino a distância, mas da adesão repentina de um grande número de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), que embora não tivessem uma experiência prévia, passaram a incorporar a modalidade às suas práticas educativas. À medida que praticamente todas as IES, públicas e privadas, se inseriram, de alguma forma, num curto espaço de tempo, no mundo da EAD, seja através do desenvolvimento de pesquisas, seja através da oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação nesta modalidade de ensino, ou ainda através do uso das tecnologias de EAD como apoio ao ensino presencial, a questão da institucionalização desses novos processos, em particular, e da

⁶ Doutor em Educação (UFRGS, 2010). Vice-Secretário de Educação a Distância da UFRGS.

EAD, de um modo geral, passa a se colocar como uma questão crucial. O presente texto aborda algumas vicissitudes desse processo a partir da experiência desenvolvida com a oferta do PROLICENMUS, na modalidade a distância, no período de 2007 a 2012, pela UFRGS.

Fatores de Impulso e Influência

Quatro fatores têm contribuído sobremaneira para impulsionar a recente expansão do ensino superior público a distância no país. Tais fatores tem influenciado um modelo nas IPES. Em primeiro lugar, a previsão legal para a oferta de ensino formal a distância, dada pela LDB, juntamente com sua regulamentação, proporcionada principalmente pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. De fato, a oferta de educação formal a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino (no sentido dado pela LDB), se tornou legalmente possível a partir desse marco regulatório. Em segundo, o contexto tecnológico vigente, propiciado pelos avanços alcançados e pelo grau de amadurecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), associado à experiência adquirida pelas populações em função do amplo uso da Internet para acesso a serviços públicos online. Compõem esse quadro a ampliação do acesso à rede mundial de computadores em virtude da melhoria das condições socioeconômicas e também como resultado de programas governamentais de inclusão digital. Em terceiro lugar, as políticas públicas desenvolvidas no âmbito federal com vistas à democratização do acesso ao Ensino Superior e programas governamentais articulados pelo MEC, voltados para a ampliação da formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino da Educação Básica do país, como é o caso do Programa Pró-Licenciaturas, no âmbito do qual se constitui a oferta do PROLICENMUS da UFRGS.

Por fim, em quarto lugar, a capacidade das IPES no desenvolvimento de pesquisas, articulação e promoção de competências em EAD, e elaboração e gestão de novos projetos educacionais nesta modalidade de ensino. A combinação desses diferentes fatores resultou na impulsão da modalidade de ensino a distância; porém, mais do que isso, contribuiu de forma determinante para a definição de um modelo de EAD, que representou inovações no cenário educacional brasileiro, mas também internamente, no âmbito das próprias instituições de ensino, sob muitos aspectos. É nesse contexto que surgiu e foi implementado o PROLICENMUS, um projeto educativo potencializado por uma visão de educação, onde a EAD se coloca como importante instrumento de acesso ao ensino superior e de formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino da Educação Básica. Mas é também para esse contexto

que se voltam os resultados alcançados, contribuindo de forma efetiva, além da formação dos cursistas, para o aprimoramento dos novos projetos, a partir do conhecimento produzido e da experiência acumulada, que certamente trarão repercussões positivas no *design* de novos modelos de ensino a distância.

As políticas públicas não se dão no vazio, mas em relação a demandas da sociedade e dentro de uma visão estratégica de nação. Dentro dessa perspectiva, o ensino de Música tornou-se obrigatório para todas as escolas da Educação Básica do país, através da Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a LDB, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a matéria. O pleno atendimento ao dispositivo legal lançou o desafio de formar professores que já se encontram em exercício, mas que não possuem formação pertinente, como prevê a LDB, como também de formar novos professores que possam suprir a carência, em número suficiente e distribuídos geograficamente de forma abrangente, de tal sorte a atender às redes públicas de ensino da Educação Básica do país. Nesse sentido, a oferta do PROLICENMUS se deu em consonância com demandas das redes públicas de ensino da Educação Básica, no âmbito de políticas nacionais de formação de professores em exercício. Esse modelo, que busca aproveitar o potencial da modalidade de ensino a distância, traz como novidade a articulação entre as três esferas do poder público, envolvendo os diferentes sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, juntamente com as instituições de ensino superior públicas.

O financiamento público para a oferta de cursos a distância, através de programas do MEC, do FNDE e do Programa UAB têm desempenhando papel preponderante, do ponto de vista da indução e da sustentabilidade a essa modalidade de ensino. No entanto, é a forma como os financiamentos são implementados, que explica a adesão das instituições públicas de ensino superior. Em outras palavras, uma estratégia que se mostrou determinante, para que as IPES assumissem a ideia da EAD e para que as resistências internas pudessem ser superadas, se deu mediante um firme programa governamental, da esfera federal, direcionando recursos especificamente para esta modalidade de ensino. Ainda que as instituições públicas de ensino, gozando de sua autonomia universitária, pudessem, a qualquer tempo, adotar o ensino a distância como uma política educacional, ao lado do ensino presencial, isso só veio a acontecer de forma significativa a partir da destinação de recursos específicos para o desenvolvimento desta modalidade de ensino, principalmente através de programas patrocinados pelo MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), UAB e FNDE. Conclui-se, por conseguinte, que não é somente o fomento à Educação, em geral, mas o fomento direcionado com exclusividade ao desenvolvimento da Educação a Distância, em particular, que

tem garantido a superação da inércia, que tende a fazer com que as instituições continuem atuando dentro dos paradigmas do ensino presencial. Caso contrário, dificilmente haveria um cenário tão promissor de inclusão educacional propiciado pela modalidade de ensino a distância.

Esse modelo se justifica, considerando-se um processo de transição, onde a indução desempenha um papel de ruptura, promovendo uma mudança cultural, como é o caso da inserção da EAD no contexto social e profissional, como uma modalidade de ensino válida, fidedigna, onde possa ser entendida em igualdade de condições, do ponto de vista da qualidade do ensino e da excelência acadêmica. Dentro de tais circunstâncias, a crítica à EAD, oriunda do simples preconceito, encontra apoio em argumentos que embasam a defesa dos princípios da autonomia universitária, colocando em evidência um suposto intervencionismo patrocinado pelas políticas públicas. Assim, profissionais e gestores que lidam com a EAD entendem a importância das estratégias de fomento à modalidade de ensino a distância, não como um modelo permanente, mas provisório, que tende a evoluir ao longo do tempo, à medida que se aprofundam as interações entre as diferentes instâncias, onde as instituições de ensino possam, gozando de sua plena autonomia acadêmica, promover a oferta de cursos a distância em igualdade de condições, do ponto de vista do engajamento e da adesão da comunidade acadêmica. É importante ter presente, que o fomento não se dá à modalidade de ensino, pura e simplesmente, mas à uma política de expansão e melhoria da qualidade do ensino, onde a EAD se coloca como estratégica, e onde o ensino presencial não dá conta, ou não se mostra plenamente suficiente.

Segundo Peters (2003, p. 54), “[...] teremos que pensar o impensável, ou seja, que nosso sistema tradicional de educação em prédios escolares e universitários, em salas de aula e anfiteatros face a face, não pode dar conta das tarefas que estão pela frente”. Não se pode desconhecer, entretanto, que a EAD tem exigências específicas, as quais não são próprias do ensino presencial e requerem recursos para sua implementação e manutenção ao longo do tempo, caracterizando o conceito de sustentabilidade, a serem consideradas nesse novo cenário. De qualquer modo, não se trata apenas de ofertar cursos a distância, mas de definir uma opção pedagógica e epistemológica, dentro de uma visão de educação transformadora. Assim como no ensino presencial, que acolhe tanto iniciativas tradicionais como inovadoras, o ensino a distância, da mesma forma, pode estar fundamentado em metodologias arcaicas, como também se desenvolver com base em propostas pedagógicas extremamente inovadoras e transformadoras.

EAD Emergente: Origem, Estrutura e Funcionamento

A oferta do PROLICENMUS se constituiu no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas, Fase II, do MEC, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica através da formação inicial em nível superior de professores em exercício nas redes públicas dos sistemas federal, estaduais e municipais, atuantes na área de Artes nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, sem habilitação legal dada pela Licenciatura em Música. O projeto do curso foi submetido ao MEC nos termos da Resolução n. 34, de 09 de agosto de 2005, do FNDE, a qual estabeleceu os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. O curso contou com financiamento do FNDE e apoio dos sistemas públicos de ensino, nas esferas federal, estaduais e municipais. A efetiva oferta desse curso de Licenciatura em Música, modalidade a distância, foi precedida de etapas preparatórias, que teve início em 2005 e conclusão em dezembro de 2007. Estas etapas incluíram a capacitação de profissionais para a criação de material didático, incluindo professores, tutores e equipe de informática na educação; confecção preliminar de material didático para o curso; seleção e capacitação inicial de tutores; preparação básica referente à alfabetização digital dos futuros alunos, em parceria com a REDE, hoje Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR); aquisição de materiais didáticos, como livros, partituras, CDs, DVDs, e licenças de *software* para instalação nos laboratórios e bibliotecas dos polos.

Em junho de 2007, a UFRGS publicou o edital de abertura de inscrições para o processo seletivo para ingresso em curso de graduação em Música - Licenciatura na modalidade de ensino a distância, no âmbito do Pró-Licenciaturas do MEC. O edital contemplou a oferta do curso junto a onze polos de apoio presencial⁷, totalizando 840 vagas. Atrasos em tramitações até a aula inaugural, associados a um período de adaptação inicial dos estudantes e o alto grau de exigência do curso, que em nada deixou a desejar a seu similar em modalidade presencial, resultou numa diminuição significativa de alunos, já que, ao final, 189 foram diplomados. Considerando a oferta de vagas em polos de apoio presencial à EAD de outros Estados da Federação, firmou-se convênio com IPES locais. As atividades a distância foram desenvolvidas através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Modular Object-Oriented Dynamic Learning

⁷ Na Bahia: Cristópolis, Irecê, Salvador e São Félix; no Espírito Santo: Linhares; em Rondônia: Ariquemes e Porto Velho; no Rio Grande do Sul: Cachoeirinha; em Santa Catarina: Canoinhas, Itaiópolis e São Bento do Sul

Environment (Moodle) Institucional UFRGS, plataforma de EAD adaptada e integrada ao sistema acadêmico da Universidade.

O PROLICENMUS totalizou 2.895 horas, correspondendo a 193 créditos, integralizados no período de nove semestres, de 2008/1 a 2012/1, embora inicialmente previsto para ter acontecido de 2007/2 a 2011/2, cuja carga horária apresentou a seguinte organização (NUNES; RANGEL, 2006, p.9): (1) 2.200 horas dedicadas a atividades formativas (interdisciplinas de caráter teórico-prático, seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos); (2) 90 horas para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); (3) 405 horas dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado, em sala de aula na escola, onde o aluno é professor; (4) 210 horas de Atividades Complementares que compreendem todas atividades teórico-práticas e/ou estudos e práticas independentes (iniciação científica, extensão, participação em eventos, publicação, representação discente, e participação em comissões).

A organização curricular buscou potencializar o “[...] desenvolvimento da autonomia cooperativa no exercício de uma prática escolar mais qualificada e condizente com os tempos atuais”, nos termos do edital de seleção. As atividades presenciais do curso, correspondente a 20% da carga horária prevista, foram realizadas no município-sede dos polos de apoio presencial à EAD, incluindo atividades de planejamento e avaliações. Ao longo de uma semana, em cada semestre, foram desenvolvidas atividades sob o nome geral de Seminário Integrador Presencial (SIP), realizadas sob responsabilidade de professores da UFRGS, com a colaboração de professores das Universidades Parceiras e tutores locais. Além de servir a essas atividades, os polos foram também espaços de interação presencial entre os próprios alunos e de orientação com os tutores locais. As atividades à distância foram atendidas por todos os professores e tutores a distância, mediante ambiente virtual através da Internet. As atividades dos alunos foram apoiadas e orientadas presencialmente por tutores locais, atuantes nos polos, mediante atendimentos individuais e em grupos. Para tanto, os polos contavam com recursos como laboratório de Informática, biblioteca/midioteca, salas de aula para atividades coletivas e espaços para o atendimento presencial.

O currículo do curso foi organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, tendo como balizamento os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância, da SEED/MEC, e observando o disposto no programa Pró-Licenciaturas (NUNES; RANGEL,

2006, p. 10). Dentre as novidades trazidas pelo curso, destaca-se o Projeto Individual Progressivo (PIP), desenvolvido ao longo do curso, assinalando pontos culminantes da trajetória do aluno, consubstanciado no seu TCC. O projeto do PROLICENMUS também inovou ao criar um *design* próprio para o desenvolvimento dos TCCs, avaliados por uma banca em Prova de Defesa de Produção Intelectual, evidenciando a articulação entre: (1) um Objeto de Aprendizagem (OA), desenvolvido em autoria colaborativa; (2) um Recital de Formatura realizado com seus próprios alunos; e (3) um Artigo Científico, encaminhado à publicação dos resultados aferidos no curso, considerados em sua transversalidade (NUNES; RANGEL, 2006, p. 12).

Todo esse esforço confluiu para um perfil de egresso diferenciado, formado por profissionais capazes de contribuir “[...] propondo e implementando, com a construção de uma escola transformadora, autônoma, autêntica, integradora, desafiadora e contextualizada” (NUNES; RANGEL, 2006, p. 13). Dessa forma, o perfil de egresso pretendido contemplou, dentre outras dimensões, saberes e conhecimentos, capacidades, competências e habilidades, comportamentos e atitudes, e capacitação para a busca contínua de formação (NUNES; RANGEL, 2006, p. 14-15). A formação pretendeu, além dos conhecimentos musicais e pedagógicos específicos, trabalhar assuntos transversais como inclusão escolar de minorias discriminadas e pessoas portadoras de necessidades especiais, dentro de princípios éticos e políticos comprometidos com a promoção e o fortalecimento da cidadania, de tal forma a promover a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional (NUNES; RANGEL, 2006, p. 14).

Principais Vetores de Inovação

O potencial transformador da EAD é bastante visível, se considerado do ponto de vista da inclusão educacional, à medida que propicia o acesso à formação profissional em nível superior a um público que dificilmente teria oportunidade de frequentar cursos presenciais, de forma concomitante com o trabalho, seja em função da incompatibilidade de horários, seja em função da distância que separa os alunos das instituições formadoras. De acordo com Peters, “[...] devemos reconhecer que ela e a aprendizagem online dão os meios de se lidar com novas exigências sociais, com a necessidade de lidarmos com novos objetivos educacionais e novos grupos de estudantes” (PETERS, 2003, p. 41). Quando se trata da oferta de ensino a distância configurada especificamente para a formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino da Educação Básica, esse efeito transformador se multiplica. Os resultados auferi-

dos pelos alunos-professores em sua qualificação profissional se fazem sentir, de forma amplificada, imediata e permanente, nas aprendizagens de seus alunos, em sala de aula. O ensino a distância faculta, que a excelência acadêmica de instituições renomadas esteja acessível a alunos de todas as regiões do país, como é o caso do PROLICENMUS. No caso dos cursos oferecidos no âmbito do Pró-Licenciaturas, como também no âmbito da UAB, através das IPES, a acessibilidade se efetivou, também, em função da gratuidade do ensino.

Assume-se a hipótese de que aquilo que caracteriza a natureza transformadora da educação não é, propriamente, a modalidade de ensino, presencial ou a distância. Antes pelo contrário, o potencial transformador está muito mais vinculado a projetos pedagógicos inovadores e ao modo como cada curso aproveita as características de uma ou de outra modalidade. Cabe, então, analisar o impacto causado pela oferta do PROLICENMUS nestes termos. Alguns aspectos, que se colocam como inovadores nos cursos a distância, podem tanto representar uma vantagem como uma desvantagem, em relação ao ensino presencial, dependendo do modo como se lida com a situação. Grande parte das inovações provocadas pela EAD se relaciona com a gestão acadêmica e de cursos. A gestão educacional é bastante afetada, à medida que a EAD coloca a necessidade de presença de outros atores nos processos educativos, que envolvem professores conteudistas, formadores, pesquisadores, tutores presencias, tutores a distância e coordenadores de polo. Tal fato implica que o leque de interações se amplia consideravelmente, exigindo uma articulação bastante orquestrada.

Do ponto de vista da institucionalização da EAD, a oferta de cursos de graduação a distância, como é o caso do PROLICENMUS, contribuiu para expor novas exigências trazidas pela modalidade de ensino, evidenciando a necessidade de adaptações dos modelos de gestão universitária. Assim, ao longo do processo e de forma progressiva, a estrutura acadêmica do curso foi sendo absorvida pelas estruturas acadêmicas da UFRGS, gerenciadas pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da Universidade (NUNES; RANGEL, 2006, p. 9). Inicialmente, procedimentos como matrícula e registro de notas eram feitos manualmente pela equipe interna do curso. No decorrer do curso, os próprios recursos da Universidade, então destinados exclusivamente para cursos presenciais, com base em experiências e desafios como os trazidos pelos cursos do Pró-Licenciatura, foram paulatinamente sendo ampliados para atender também necessidades de cursos EAD (NUNES; RANGEL, 2006, p. 9). Da mesma forma, a EAD, como vem sendo desenvolvida, exige o trabalho em parceria e cooperação entre diferentes instâncias, parecerias estas que envolvem também a gestão acadêmica. Embora o trabalho interinstitucional e a oferta de cursos em parceria entre universidades não sejam uma novidade, o fato é que tal

cooperação não é algo comum quando se trata de cursos presenciais. A regra geral é que cada instituição oferece seus próprios cursos, de forma autônoma e independente. No caso da EAD, no modelo que se encontra em evidência, ao menos no que concerne aos programas dos quais participam as IPES, a regra é o trabalho em cooperação com outras instâncias e instituições, e a exceção tem sido a oferta de cursos de forma autônoma e independente.

Tal configuração se mostra natural, à medida que a EAD tem sido desenvolvida em colaboração com um sistema de polos, mantidos pelos municípios e articulados com a UAB. Os polos de apoio presencial definidos como locais de oferta do PROLICENMUS ofereciam a infraestrutura para o desenvolvimento das atividades presenciais, bem como o apoio às atividades a distância. São constituídos por laboratório de Informática, biblioteca/midiateca, sala de tutoria, salas de instrumentos (violão e teclado), secretaria e salas da aula. Tais polos garantiram a possibilidade de oferta de vagas em regiões mais distantes da instituição formadora, o que tem conduzido a um modelo de curso desenvolvido em parceria entre instituições de ensino, aproveitando-se as competências de cada área. Esse processo tem se mostrado em toda sua riqueza, mas também tem evidenciado dilemas, em função dos paradigmas próprios de cada instituição, de cada área do conhecimento e de cada curso. Da igual modo, estão presentes componentes como a pluralidade e a diversidade cultural, que contribuem efetivamente para que se pense a educação de forma mais ampla e condizente com a sociedade contemporânea. Esse processo de trocas tende a reforçar o papel da educação, em respeito às diferenças e como promotora de oportunidades, dentro de uma perspectiva de formação cidadã, descortinando novos modos de lidar com as contradições que fazem parte da experiência humana e humanizadora.

A parceria tem sido a tônica na EAD, em todos os níveis e aspectos, inclusive entre as equipes envolvidas nos projetos de cursos, que exigem uma interlocução permanente, num processo de trocas entre os participantes, em prol de um planejamento elaborado de forma cooperativa e colaborativa, bem como no próprio desenvolvimento dos trabalhos ao longo do tempo. Normalmente, cursos a distância exigem reuniões periódicas e sistemáticas de todas as equipes envolvidas. Analisado sob o ponto de vista do envolvimento de tempo dos participantes e coordenadores de cursos, este novo quadro dado pela EAD constitui um desafio, mas um desafio que também se traduz no delineamento de uma educação transformadora, que transforma e também se transforma nesse processo. São iniciativas que muitas vezes colocam em xeque e questionam o modelo tradicional vigente, à medida que abrem espaços para uma interlocução

com demandas de uma sociedade complexa e dinâmica, que traz novas exigências, nem sempre possíveis de serem atendidas dentro do modelo tradicional.

Implicações Devido ao Caráter da Oferta

Os cursos EAD na Universidade, até o momento, vêm ocorrendo em oferta única, não permanente; portanto, a questão da oferta permanente constitui um dos aspectos que tem merecido a atenção dos gestores educacionais e coordenadores de programas de ensino a distância. A absoluta maioria dos cursos de graduação a distância ofertados recentemente possuem essa mesma característica: são cursos de edição única. Tal fato, por si só, representa uma ruptura com o modelo tradicional vigente nas IPES. Embora a característica de curso por projeto não seja uma exigência da modalidade a distância, este é o modelo que tem se consolidado, ao menos por enquanto. Ocorre que as IPES, tradicionalmente instituições dedicadas ao ensino presencial, tiveram que lidar com uma crescente oferta de cursos de graduação de caráter não permanente. Do ponto de vista da regulação, tal fato suscitou a necessidade de uma regulamentação específica. No caso da UFRGS, instituiu-se, para tanto, o Programa Especial de Graduação (PEG), através da Resolução n. 37, de 06 de setembro de 2006, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Conforme consta no art. 1º da referida Resolução, o PEG tem como objetivo ampliar a atuação da Universidade na área da graduação, através de cursos sem o caráter de oferta permanente e que atendam necessidades emergenciais e temporárias da comunidade, ou propostas experimentais ou inovadoras.

Os PEGs, presenciais ou a distância, exigem uma logística diferenciada, seja em função da natureza da oferta, seja em função do calendário e controle acadêmicos, que necessitam de adaptações do ponto de vista da gestão educacional. O caráter não permanente com o qual se reveste a maior parte dos cursos a distância ofertados atualmente, mais um vez apresenta aspectos positivos e negativos, dependendo do enfoque de análise. Alguns desses aspectos também podem ser amplificados, positivamente ou negativamente, em função de características culturais ou regionais. Assim, a oferta permanente de cursos a distância coloca de imediato a questão da sustentabilidade e do financiamento, a longo prazo, considerando as exigências específicas da modalidade a distância, principalmente em função de atividades a serem desenvolvidas nos polos de apoio presencial. Além disso, tem implicações na distribuição do quadro docente, especialmente em cursos de Licenciatura, em função do necessário envolvimento dos professores nas orientações dos Estágios Curriculares Super-

visionados e dos TCCs. A oferta permanente tende a gerar forte impacto na distribuição dos encargos docentes.

Outra questão relacionada com a oferta permanente diz respeito às demandas. Diferentemente dos cursos presenciais, onde a instituição, geralmente localizada em grandes centros ou regiões de alta densidade demográfica oferece vagas na sede, com ingresso universal, tanto de estudantes egressos do Ensino Médio como também de profissionais formados em outras áreas, a oferta de vagas em cursos a distância, via de regra, se dá nos polos de apoio presencial, em localidades com baixa densidade demográfica. Tal fato, numa situação de oferta permanente, pode acarretar um descompasso entre oferta e demanda, já que em pouco tempo não haveria mais público interessado numa determinada área. Contra isso, no caso de projetos de cursos a distância permanentes, tem se discutido a viabilidade de rodízio de polos, de tal sorte que poderia se atender demandas de forma cíclica, compatibilizando a oferta com demandas emergentes, de forma sazonal. Do ponto de vista da gestão isto não seria um grande problema; no entanto, do ponto de vista pedagógico, uma proposta de curso permanente assim constituída pode significar um dilema. Caracterizando-se um curso como sendo de oferta permanente, tal fato traz como decorrência, que os alunos terão direito a desenvolver o curso de acordo com um planejamento e ritmo próprios, como acontece com os cursos presenciais, onde os estudantes não são obrigados a seguir o currículo, podendo optar por realizar disciplinas esparsas. Significa que as disciplinas teriam de ser ofertadas com periodicidade semestral ou anual, tomando como modelo a organização dos cursos presenciais. Como visto anteriormente, tal procedimento comprometeria a sustentabilidade do projeto, ao exigir uma superestrutura em termos de profissionais dedicados ao programa.

Se, por um lado, a oferta permanente de cursos a distância pode representar um problema para as instituições formadoras, um curso de edição única pode representar um problema para os estudantes, visto que estes são obrigados a seguir rigorosamente o cronograma proposto, de acordo com o ritmo estabelecido, independentemente de circunstâncias pessoais. Isso exige que os cursos prevejam no projeto pedagógico um adequado sistema de pendências e recuperação. Em geral, os cursos a distância de edição única dedicam uma atenção especial às avaliações, permitindo aos alunos recuperar uma ou duas disciplinas nos semestres subsequentes. A ênfase na avaliação formativa, que busca a melhoria dos processos, desenvolvida ao longo de cada disciplina, contribui para a permanência dos alunos, minimizando os riscos de evasão. No entanto, na EAD com oferta única os alunos deverão concluir o curso e se diplomarem no prazo previsto, o que, por um lado, pode representar uma vantagem, ainda que com-

pulsória, comparativamente à flexibilização dos cursos presenciais permanentes, onde os alunos chegam a demandar o dobro do tempo previsto para o desenvolvimento regular das atividades acadêmicas e diplomação. Naturalmente, dependendo das circunstâncias, alunos poderão ficar impedidos de cumprir o cronograma proposto no projeto pedagógico, em função de circunstâncias de cunho pessoal, como viagens, motivos de saúde ou intercâmbio, que alteram a rotina.

Nem todos os aspectos relacionados com a natureza não permanente de cursos a distância são benéficos ou prejudiciais a um segmento em detrimento do outro. Seja do ponto de vista da instituição formadora, seja do ponto de vista do aluno, o caráter não permanente pode representar pontos positivos para ambas as partes. Para as instituições, representa a flexibilidade para a oferta de novos cursos, em áreas emergentes. Para os estudantes, significa a possibilidade de contar com um leque maior de opções, que de outra forma não seria possível, já que mais de uma instituição poderá ofertar cursos em diferentes áreas do conhecimento num mesmo polo. Em relação a esse aspecto, participam componentes culturais que não podem ser menosprezados. Ainda que nos projetos pedagógicos venha a constar claramente a natureza não permanente, com todas as suas implicações, e as coordenações de cursos e professores reiterem tal fato de forma recorrente aos alunos, muitos deles, mesmo tendo tomado conhecimento de tal condição, não assimilam as informações, e assim não avaliam adequadamente e em tempo hábil as consequências decorrentes de uma eventual reprovação. Em função de estarem habituados ao modelo tradicional do ensino presencial, onde uma mesma disciplina pode ser repetida, encontram dificuldade em acreditar que, num curso de oferta única isto não pode ocorrer. De outra parte, o fato de ter um cronograma fechado acaba induzindo o aluno a pensar que a sucessão cronológica das atividades acadêmicas, e não o seu desempenho, será responsável, em última instância, pelo sucesso no curso. Tais posições não representam uma regra geral, mas as ocorrências não são desprezíveis, e sempre que acontecem, tendem a gerar um grande desconforto para as comissões de graduação. Via de regra, em tais situações, alunos reprovados e excluídos do programa nas fases finais do curso nem sempre aceitam pacificamente tal condição.

Implicações Decorrentes do Modelo

Questões como acesso a cursos superiores a distância nos processos de transferência interna e trancamento de matrícula também são mais complicadas em cursos de oferta única. O ensino presencial na maioria das universidades

admite uma certa mobilidade para os alunos, que podem, num dado momento e dependendo da existência de vagas e de avaliação, solicitar a transferência de curso ou o trancamento de matrícula. Observa-se que, com a ampliação das vagas em cursos superiores públicos, o ingresso de estudantes mais jovens tem crescido. Muitas vezes, os estudantes acabam descobrindo suas áreas de efetivo interesse apenas após cursarem por algum tempo um determinado curso. É de se esperar, portanto, um crescente aumento de demanda por transferência interna, ou mesmo trancamento de matrícula. Atualmente, esse processo tem sido encarado de forma bastante criteriosa pelas instituições de ensino, principalmente em função da disparidade entre os níveis de exigência para ingresso, nas áreas de conhecimento de maior procura. Assim, previne-se o risco de gerar distorções, legitimando o ingresso de alunos em cursos menos concorridos com o único propósito de utilizar o mecanismo de transferência interna para atingir outros objetivos.

Na modalidade de ensino a distância, embora a legislação tenha previsto a transferência de curso e o aproveitamento de créditos de forma intercambiável entre cursos presenciais e a distância, na prática somente este último expediente, do aproveitamento de créditos, tem sido eventualmente aplicável. E ainda assim, nem todas as instituições e nem todos os projetos pedagógicos de curso o prevêem. A Resolução n. 37 do CEPE, em seu art. 7º, veda aos alunos dos cursos PEG da UFRGS a utilização dos institutos de trancamento de matrícula e transferência interna. Isso, porque existem fortes razões que justificam tal deliberação. A inviabilidade de transferência de curso a distância para curso presencial, ou vice-versa, a rigor, não é de ordem legal, mas de ordem prática, pois na maioria dos casos está relacionada com a forma de ingresso. Enquanto nos cursos presenciais geralmente o ingresso se dá por um processo seletivo universal, como o vestibular, por exemplo, via de regra, os cursos a distância, uma vez que são voltados para uma clientela específica, a seleção se dá por um processo simplificado, acarretando uma falta de simetria no que concerne aos direitos e deveres dos ingressantes. Uma outra dificuldade para que se viabilize transferências de alunos de forma intercambiável, entre cursos presenciais e a distância, vincula-se aos projetos pedagógicos, que nem sempre são idênticos. Grande parte dos cursos a distância ofertados atualmente, diferentemente dos cursos presenciais, são voltados para uma clientela específica, sendo, portanto, programados para levar em conta as características e o perfil desses alunos. E este fato se tem revelado extremamente positivo, ainda que tenha como efeito colateral uma diminuição no que concerne à mobilidade acadêmica. Os aspectos discutidos anteriormente elucidam a inviabilidade dos ingressantes, embora matriculados como alunos regulares da UFRGS, de se transferirem para outro

curso da universidade, conforme já havia previsto o PPC do PROLICENMUS (NUNES; RANGEL, 2006, p. 16).

Formação em Exercício e Aprendizagem em Rede

A formação em exercício tem se constituído numa tendência dos tempos modernos, na Educação Superior a distância. A complexidade da sociedade contemporânea tende a exigir o aprimoramento profissional de forma continuada, não sendo mais suficiente a obtenção do diploma de nível superior. Assim, a realização de cursos de atualização, em qualquer nível, tem se tornado uma prática bastante salutar. São muitas as possibilidades que se criam para os profissionais durante o desenvolvimento programas de formação em exercício. A condição de estudante abre espaços para vivências, problematizações, troca de experiências, interação com novos procedimentos e processos, o contato com novas metodologias, que normalmente não são facilmente desenvolvidas no mundo do trabalho. O universo acadêmico cria condições propícias para uma postura de busca de novos conhecimentos e de questionamento de práticas, despertando novas visões, nem sempre admissíveis no dia a dia das atividades profissionais, voltadas eminentemente para o “fazer”. A formação de professores em exercício abriu um espaço importante para o aproveitamento das vantagens de um modelo educativo que permite articular, de forma intensa, teoria e prática. No entanto, isso não se dá de forma automática, mas deve ser pensado e inscrito no projeto pedagógico do curso, de forma articulada. O fato de um curso ter como clientela professores em exercício não garante essa articulação. Os ganhos com o aproveitamento do potencial dado pela condição de formação em exercício dependem, portanto, do projeto pedagógico de cada curso, do caráter inovador da proposta educativa.

Da mesma forma, ainda que a modalidade a distância, como já foi dito, seja colocada como um importante instrumento de inclusão educacional, de democratização do acesso ao ensino, tornando-se um meio ótimo para a formação de professores em exercício, os resultados auferidos dependerão muito mais do modo como esta se articula, do que da própria modalidade em si mesma. Como se sabe, a EAD admite tanto modelos tradicionais como inovadores de ensino. Um projeto educativo em EAD, baseado num modelo tradicional, tem o seu valor, visto que pode representar a única opção de formação para um grande contingente de profissionais em exercício. Modelos tradicionais de educação a distância podem se dar tanto utilizando instrumentos de mediação já consagrados ao longo da tradição, como materiais impressos distribuídos pelos correios, com também utilizando-se as mais avançadas TICs. Em suma, não é a tecno-

logia utilizada que atribui o caráter de inovação a uma proposta pedagógica, mas como a proposta pedagógica articula e maximiza o potencial dado pelas tecnologias, em prol dos processos de ensino e aprendizagem.

A formação em exercício, no caso dos professores das redes públicas de ensino, apresenta inúmeros aspectos positivos. O fato de poderem realizar um curso superior, buscando a formação e a habilitação legal para a plena capacitação e o exercício profissional nas áreas em que já atuam constitui um ganho inestimável. No mínimo, sentir-se-ão mais capacitados e seguros em sua atuação, melhorando a autoestima e despertando o interesse para a busca de novos conhecimentos e de renovação de suas práticas em sala de aula. Os sistemas de ensino também são contemplados, uma vez que os professores de seus quadros têm a possibilidade de desenvolverem o aprimoramento profissional, mantendo-se atuantes nas escolas das redes enquanto estudam. A EAD se presta sobremaneira para atender a essas demandas, ao flexibilizar os espaços e tempos de estudos. Mas um dos ganhos mais significativos se verifica na outra ponta desse processo. De fato, os grandes beneficiados são os contingentes de alunos das escolas, crianças e adolescentes, que poderão auferir, em tempo real, da formação adquirida por seus professores, posto que esta se reflete imediatamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, transformando o ensino e a aprendizagem. Além dos conhecimentos auferidos no curso a distância, o fato dos professores voltarem aos bancos escolares, na condição de alunos, gera um efeito extremamente positivo, levando a rever suas próprias práticas, e a repensar a forma como lida com seus alunos. As reflexões suscitadas pela condição de aluno colocará em evidência as práticas, questionando seu modo de trabalho, em busca de um constante aprimoramento. A renovação pedagógica, a habilidade de lidar com alunos numa sociedade transformada, onde as tecnologias estão presentes, e o confronto com novas concepções de ensino e aprendizagem são componentes que emergem desse processo.

A importância do uso da modalidade de ensino a distância na formação de professores em exercício não se restringe somente à viabilização do acesso à educação. Pode ir muito além, à medida que se utiliza a EAD não somente como uma “modalidade de ensino”, mas como uma “metodologia de ensino”. É nesse ponto que entra todo o potencial das TICs, e onde projetos pedagógicos inovadores podem usufruir das vantagens de um modelo de ensino que valoriza as interações, não somente entre professores e alunos, mas principalmente entre os próprios alunos. O uso de AVAs abre novas perspectivas de interação, de todos com todos, que vão muito além da concepção de conhecimento como processo de transmissão de conteúdos, modificando as próprias concepções dos alunos com relação à forma como se dá o ensino e a aprendizagem. Alunos que

participam de cursos a distância, embasados em bons projetos pedagógicos, que valorizam as interações e a troca de experiência, são levados a confrontar suas concepção prévias diante de uma prática inovadora, fundamentada na ideia de aprendizagem construída em rede, entre os pares, de forma cooperativa e colaborativa. Não são somente os conteúdos abordados, no caso da formação de professores, mas a própria metodologia de ensino, que tende a gerar resultados que modificam as concepções pedagógicas e epistemológicas desencadeando uma prática educativa transformadora. A experiência da aprendizagem em rede, baseada em intenso processo de interação, entre alunos, tutores e professores, mas principalmente entre os próprios alunos, constitui fator com grande potencial transformador.

A EAD como Metodologia de Ensino

Várias condições concorrem para que a EAD seja entendida como uma metodologia de ensino. A rigor, flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem possível na EAD pode ser compreendida como fator de inclusão educacional. A maioria dos especialistas concorda que a modalidade de ensino a distância apresenta algumas características que favorecem a inclusão educacional, não somente em função da expansão de vagas, mas principalmente em função da forma de acesso às vagas ofertadas. Como modalidade de ensino, a EAD permite que alunos localizados distante dos grandes centros educacionais e urbanos tenham acesso ao ensino superior de qualidade. Mas, sobretudo, permite que alunos sem disponibilidade de horários fixos exigidos nos cursos das academias presenciais possam cursar os estudos na modalidade a distância, em virtude das facilidades que esta oferece no que concerne à flexibilização dos horários das atividades educativas. O curso de Licenciatura em Música EAD atendeu a esse duplo critério, pois seus alunos, além de residirem distante dos grandes centros urbanos, necessitavam de horários flexíveis para os estudos, em função das atividades laborais, uma vez que a clientela era voltada para profissionais em exercício nas redes públicas de ensino. A parceria entre instituições permitiu que um número maior de professores participassem do programa, ampliando as competências. O curso, oferecido para distintas regiões do país, contribuiu para ampliar a abrangência das interações, entre distintas realidades e culturas, enriquecendo a troca de experiências e o compartilhamento do conhecimento.

Outra questão se refere às concepções pedagógicas dadas a partir da prática educativa. O ensino a distância é normalmente visto como uma “modalidade de ensino”, que se diferencia e se contrapõe ao ensino presencial. Enquanto mo-

dalidade de ensino, exerce um importante papel na viabilização dos estudos a contingentes de professores em exercício nas redes públicas, que de outra forma não teriam acesso ao ensino superior, especialmente a formação em licenciatura. Todavia, no curso de Licenciatura em Música, como também nos outros cursos de graduação mantidos pela UFRGS, a EAD tem cumprido um duplo papel, não somente como modalidade de ensino mas também como metodologia de ensino. Este segundo papel significa uma avanço e uma inovação propiciada pela EAD e que poderá ser aproveitada também nos cursos presenciais. Trata-se de colocar em prática o conceito de aprendizagem em rede, que o uso pedagógico das TICs propicia, que encontra recursos adequados e eficientes nos processos de interação online (FAINHOLC, 1999). Dentro dessa perspectiva, a EAD pode ser utilizada como um instrumento para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, articulando modelos de interação entre todos os participantes dos eventos educativos, envolvendo alunos, tutores e professores. As teorias de aprendizagem mais proeminentes, de cunho interacionista e construtivista (FRANCO, 2004), defendem a importância da ação do sujeito no processo de aprendizagem.

Modelos pedagógicos adequados podem explorar o pleno potencial colocado pelas TICs em prol das aprendizagens, dentro dessa perspectiva, suscitando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, despertando uma atitude proativa, e modificando as concepções sobre como se dá o processo de aquisição do conhecimento, a partir da própria experiência educativa. A EAD pode, assim, provocar um tensionamento da experiência educativa, colocando os alunos diante da necessidade de uma constante atitude reflexiva voltada para o próprio processo de aprendizagem. Um exemplo de situação provocada pelo tensionamento interacional se dá mediante a escrita eletrônica, seja através de fóruns ou chats, ou outros recursos, onde o aluno se vê diante da premência de interagir com os colegas. Instigado no ambiente virtual, ao participar dos processos reflexivos dentro de uma comunidade de aprendizagem, desencadeia e promove processos internos, que são suscitados pela interação comprometida com os demais participantes. Diante da necessidade de expressar uma ideia, na escrita virtual, que será exposta e lida pelos demais participantes da comunidade, o aluno tenderá a reelaborar seus próprios pensamentos, de forma articulada com os conteúdos abordados e com os diferentes enfoques apresentados. A multiplicidade de pontos de vista propiciado pelas diferentes experiências tende a criar um campo de instabilidade, de desconforto, de reposicionamento, elevando progressivamente a novas compreensões. A experiência da aprendizagem em rede, mediante interações online, contribui não somente para a aprendizagem de conteúdos específicos, mas para abrir os horizontes em relação à compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem. O

exercício da interação múltipla e diferenciada tende a se internalizar e replicar, suscitando reflexões sobre como ocorrem as aprendizagens de seus alunos, criando as condições para transformações radicais no seu modo de atuar como docente. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, publicado em 2003, pela SEED do MEC, e atualizado em 2007, sinalizam nessa perspectiva, do aproveitamento da modalidade de ensino a distância em todo o seu potencial metodológico.

Um aspecto que configura a EAD como uma metodologia de ensino é a sintonia entre as equipes multidisciplinares para além da compreensão de concepções que fundamentam o projeto pedagógico. Na expansão da EAD tem sido referenciada a pertinência e necessidade de que a mesma se constitua com base em projetos pedagógicos inovadores. Esse tem sido o esforço das instituições de ensino, que assumiram o desafio de não replicar os paradigmas do ensino presencial, procurando embasar as propostas em concepções de aprendizagem avançadas. Teorias de aprendizagem que concebem o conhecimento como um processo de construção do sujeito e defendem a importância das interações nas ações educativas encontraram, por fim, um cenário favorável para sua aplicação, na mediação pedagógica do ensino online, dentro de um conceito de aprendizagem em rede. Como já referido anteriormente, bons projetos educacionais em EAD dependem de bons projetos pedagógicos. No entanto, a experiência tem demonstrado que não é suficiente a inovação estar impressa no currículo do curso, necessita se concretizar na prática educativa. Para tanto, depende do modo de atuação dos diferentes atores, como professores formadores, professores pesquisadores, professores conteudistas, tutores presenciais e tutores a distância, ou seja, de toda a equipe multidisciplinar envolvida.

O bom desenvolvimento das atividades em EAD depende de uma estreita articulação entre os profissionais que participam do projeto. Pressupõe um conhecimento aprofundado do projeto pedagógico e, principalmente, das concepções de ensino e aprendizagem que embasam o curso. Para que a proposta pedagógica alcance pleno êxito depende, acima de tudo, que os professores e tutores não só compreendam as concepções que embasam as ações, mas estejam plenamente alinhados com as mesmas, sentindo-se confortáveis, de tal sorte que possam atuar com naturalidade e desenvoltura. Uma única atuação dissonante tenderá a comprometer todo um projeto, funcionando como uma fonte de insegurança e fator de redução do desempenho dos alunos. Dependendo do modo de atuação de tutores e professores numa determinada interdisciplina, no estágio subsequente corre-se o risco de perder a sinergia, tendo de recomeçar o trabalho em posições anteriores, em níveis interacionais mais baixos. Por exemplo, se os alunos são mantidos num determinado ritmo, no que se refere aos processos

interativos, e no meio do percurso, as orientações se alteram, deixando-se de valorizar a participação efetiva da classe nas interlocuções virtuais, perde-se a constância, exigindo esforços redobrados para a retomada dos trabalhos nos mesmos níveis anteriores. O risco de incorrer em tal situação é maior entre professores e tutores que não conhecem a fundo o projeto pedagógico, ou que, conhecendo o projeto, não se sentem à vontade em lidar com as concepções pedagógicas e epistemológicas que embasam o mesmo.

Conclusão

O documento Diretrizes Gerais do Programa de Formação e Titulação de Professores Leigos (UFRGS, 2006) sugere, que os cursos de Licenciatura desenvolvidos pela Universidade atentem para a indicação de que sua estrutura curricular deve possuir uma identidade própria a partir da identidade do público-alvo, aproveitando suas experiências docentes, de forma a contribuir para a reelaboração teórico-científica das mesmas. O mesmo documento recomenda, que o exercício do trabalho pedagógico deve se dar de maneira coletiva, integrada e investigativa, o que implica na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, na perspectiva da inovação e experimentação já anunciada na justificativa constante do projeto do PROLICENMUS, o pressuposto fundamental que orientou esta proposta de formação de professores em exercício para o ensino da Música nas escolas de Educação Básica foi o de que tal formação pudesse se caracterizar como um processo vinculado aos preceitos da Resolução CD/FNDE n. 34, de 09 de agosto de 2005.

Nos termos dessa orientação, o curso configurou-se como de edição única, em formato de PEG, no âmbito da UFRGS, com currículo próprio e autônomo dirigido a um público-alvo restrito, com duração circunscrita a um período de tempo pré-fixado, com características próprias e diferenciadas de qualquer outro curso regular de Música, embora “[...] com eles mantendo as interfaces determinadas pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos na formação humana em geral” (SESU/MEC, 1999). Foi, portanto, em respeito a esse pressuposto que se constituiu a proposta do curso a distância denominado Licenciatura em Música, vinculado ao programa Pró-Licenciaturas do MEC para professores em exercício, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002), os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância da SEED, e orientada também pelas diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Música da SESu do MEC (BRASIL, 2000), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

De outra parte, o Plano de Gestão da UFRGS (UFRGS, 2008), ao qual se vinculou inicialmente este projeto, estabeleceu como uma de suas metas principais a revitalização do ensino universitário, especialmente o de graduação, obedecendo a alguns princípios orientadores da política de ação da administração central da Universidade e das instâncias responsáveis pela execução dessas políticas. Por oportuno, então, cabe destacar dois desses princípios. O primeiro, que o compromisso com os processos de produção e disseminação do saber passa, necessariamente, por uma explicitação de como a Universidade concebe o conhecimento e o ensino; isto corresponde a assumir sua opção epistemológica e político-educacional e a construir seu projeto pedagógico. Em segundo lugar, que o ensino motivador e criativo é concebido como atividade propiciadora da construção do conhecimento e da apropriação crítica não só do saber universal historicamente acumulado, mas dos diferentes saberes elaborados nas práticas peculiares a cada grupo social.

Para atender a tais princípios, que enfatizam a produção e disseminação do saber, bem como para atender a necessidade de responder ao desafio da inovação, a UFRGS tem implementado diferentes projetos e ações, envolvendo a experimentação e o uso das TICs. O Licenciatura em Música EAD apresentou-se como mais uma dessas iniciativas. Ressalta-se, assim, a natureza mesma deste projeto que, ao propor-se como um curso a distância de Música para professores em exercício, também o viabilizou numa perspectiva de educação continuada diretamente vinculada à RENAFOR, à qual a UFRGS se inseriu por intermédio do CAEF. Assim sendo, considerou-se também as experiências acumuladas pela equipe proponente, a partir da assinatura do Convênio SEIF-MEC/ UFRGS n. 12/2004, que instituiu essa integração do CAEF à referida REDE. Embora recentes, já existem referenciais históricos, políticos, institucionais, sociais e culturais que conferem consistência e credibilidade significativas a esta proposta. Este foi, portanto, um projeto que se fundamentou nas experiências e na prática cotidiana já exercida tanto pelos professores não licenciados em exercício nos sistemas públicos de Educação Básica, como pelos professores da educação universitária em suas dimensões integradas de ensino, de pesquisa e de extensão, na busca de (re)inventar, constantemente, uma prática social educativa capaz de promover o desenvolvimento integral de cidadãos, por intermédio da Música.

O pioneirismo de empreendimentos como este, marcadamente por seu caráter inovador e em sintonia com as demandas de uma sociedade complexa e em processo de rápidas transformações, tem contribuído para renovar a visão educacional no seio das próprias instituições de ensino. Em dezembro de 2010, a UFRGS aprovou seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

(UFRGS, 2010a), para o período 2011-2015, através da Decisão n. 493 do Conselho Universitário (CONSUN)⁸. Embora o PDI (p. 4), dentro de uma visão estratégica, tenha se preocupado em apontar a direção na qual a Universidade pretende caminhar, não propriamente o caminho a ser trilhado, sua leitura evoca a opção da Instituição por uma educação transformadora, marcada pela inovação pedagógica. A consolidação do Plano, que contou com a participação de toda a comunidade acadêmica e membros da sociedade, incluindo chamada pública, se deu num momento em que a Universidade já colhia importantes resultados com os projetos educativos desenvolvidos na modalidade a distância, especialmente cursos de Licenciatura, voltados para a formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino, a exemplo do PROLICENMUS. Dessa forma, o documento que norteia as ações institucionais, para os próximos anos, de certo modo reafirma o compromisso da Universidade com a sociedade, mediante a busca incessante de mecanismos e instrumentos que possam dar respostas às demandas contemporâneas por educação superior de qualidade, inclusiva e inovadora. Peters (2001, p. 34) assinala a necessidade de um equilíbrio entre duas características importantes da Educação a Distância, ou seja a acessibilidade e a qualidade. Para esse autor, essas duas características estão associadas e se interrelacionam.

O conceito de excelência acadêmica deixa de ter um caráter elitista, ao conectar-se com os anseios da comunidade, traduzindo-se na ideia de “[...] formação de pessoas com consciência ética, que trabalhem para uma realidade social e econômica sustentável, na perspectiva de desenvolvimento humano integral e na consolidação de uma cultura da paz” (p. 6). Dentro dessa perspectiva, a educação se coloca como “[...] uma prática social que se concretiza na produção do conhecimento construído coletivamente, a partir de um processo dialógico em que se confrontam saberes diferentes” (p. 8). Nesse sentido, o Plano propugna a “[...] busca da excelência na contribuição da Universidade para o desenvolvimento da sociedade e sua responsabilidade em manter-se inserida em sua comunidade, atuando como fator de propulsão de seu desenvolvimento” (p. 6). A experiência educativa acumulada com a oferta dos primeiros cursos de graduação, na modalidade a distância, iniciados em 2006, como também a partir da oferta do curso de Licenciatura em Música EAD, encontrou ressonância e legitimação no documento que registra e explicita a opção político-institucional. De acordo com o PDI, “[...] a construção da excelência acadêmica passa necessariamente pela constante inovação e pelo aperfeiçoamento pedagógico, pela incorporação de novas tecnologias e métodos

⁸ As páginas entre parênteses indicadas a seguir, nesta mesma seção, referem-se ao PDI (UFRGS, 2010a)

de ensino, inclusive pela integração entre os métodos presenciais e a distância, visando a um alto grau de eficácia do processo de ensino-aprendizagem” (p. 8).

À medida que a excelência da aprendizagem é entendida como um “[...] compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que se encontra voltada para a sua formação integral, atendendo e respeitando as diferenças individuais e sociais, tendo no horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da Universidade” (p. 8), fica evidente o caráter de uma excelência que se consubstancia como inclusiva e não como excludente. Dentro dessa visão, as metodologias de ensino a distância podem estar a serviço da democratização do acesso à educação, como também de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, mister se faz, pensar numa educação transformadora que, ao transformar, também se transforma, projetando-se sobre a própria Instituição, a qual assume o compromisso de ampliar a oferta, “[...] quantitativa e qualitativamente, por meio da abertura de novas vagas, do aperfeiçoamento de políticas afirmativas e da abertura de novos cursos, em todos os níveis e modalidades educacionais” (p. 10). Somente uma Instituição aberta e comprometida com as demandas sociais poderia assumir o compromisso do pleno “[...] engajamento na criação de novos cursos de graduação, presenciais e a distância, em áreas ainda não atendidas, além de áreas inovadoras, de modo a atender a novas necessidades da sociedade e sempre observando os critérios de excelência acadêmica” (p. 12).

A prática institucional, desenvolvida mediante a oferta de cursos superiores a distância, ao se refletir no Plano de Desenvolvimento Institucional, adquiriu importância estratégica, onde a Educação a Distância se insere não somente como uma modalidade de ensino, mas também como uma metodologia de ensino. É dentro dessa perspectiva que o PDI (p. 13) enfatiza a necessidade de “[...] incentivo à inovação pedagógica visando a uma postura cada vez mais ativa do aluno”, bem como a “[...] promoção de um programa institucional de integração de novas tecnologias nas atividades didáticas, inclusive integrando a educação a distância nos cursos de graduação presenciais”. Tais pressupostos estão alinhados com os Referenciais de Qualidade para os Cursos Superiores a Distância, da mesma forma como a oferta de cursos, como Programas Especiais de Graduação, “[...] para atendimento de demandas sociais específicas, especialmente a formação de professores para a educação básica” (p. 13) se encontra em consonância com as políticas públicas, como o Programa Pró-Licenciatura e o Programa Universidade Aberta do Brasil. Essa articulação entre os sistemas de ensino, das diferentes esferas públicas e entre as instituições formadoras, é responsável por importantes avanços no cenário educacional brasileiro contemporâneo. A Educação a Distância adquiriu relevância na Uni-

versidade, passando a ser vista como uma “[...] política permanente de oferta de cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, com vistas à aprendizagem ao longo da vida, devendo estar integrada à oferta presencial dos cursos nos diferentes níveis e áreas de conhecimento, assim como à política nacional de formação de professores” (p. 23-24). A oferta do curso de Licenciatura em Música EAD, da mesma forma que os demais cursos desenvolvidos nesta modalidade de ensino, representou vários desafios para a instituição e para as coordenações dos respectivos programas, como também para as equipes multidisciplinares e os próprios alunos. As exigências suscitadas, não exclusivamente em função da modalidade de ensino, a distância, mas, associado a esse aspecto, o fato de se tratar de cursos com propostas pedagógicas inovadoras, contribuiu para que as repercussões sinalizassem um futuro promissor de uma educação transformadora.

Em conclusão, a experiência desenvolvida aponta para uma interação, dentro de um processo de assimilação e acomodação mútua, das estruturas e sistemas acadêmicos, com as novas demandas postas pela EAD. O processo de institucionalização dessa modalidade de ensino, passa, conforme já previsto no PDI (p. 24), pela “[...] revisão e adaptação da normatização existente, da criação de referenciais de qualidade e de diretrizes para a atuação dos diversos agentes, além da avaliação das ações dessa modalidade na Universidade”. Essa perspectiva de uma educação transformadora, que norteou todo o processo de constituição e desenvolvimento do curso de Licenciatura em Música EAD, como também dos demais cursos ofertados, não se encerrou com a diplomação dos alunos, em 2012. Mas, tendo lançado sementes para novas iniciativas, a partir de agora poderão se desenvolver já num outro patamar, aproveitando todo o conhecimento produzido e a experiência acumulada.

Do Presente ao Futuro no Centenário Instituto de Artes

*Alfredo Nicolaiewsky*⁹

Este texto narra um pouco do percurso e da repercussão do curso Licenciatura em Música modalidade a distância PROLICENMUS no contexto do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de um texto nada científico, no rigor do estilo; porém, um relato que contém registros importantes, sobre a proposição, desenvolvimento e colação de grau dos alunos deste curso. Não tive atuação direta na origem do projeto. Quando assumi a direção, em dezembro de 2006, o diretor anterior desta casa, no período de 2002 a 2006, Círio Simon, já tinha dado os primeiros passos na direção desta história, que acabou se configurando como uma história de sucesso. Na ocasião, herdei algumas decisões já tomadas. Sendo de outra área, Artes Visuais, tinha dificuldade em imaginar ser possível ensinar Música a distância e muito menos que estes alunos estivessem em regiões tão distantes de Porto Alegre/RS, em quilômetros e em cultura, assim como acabei vendo acontecer. Como o assunto já estava decidido, parti para colaborar na execução de tais planos anteriores. Apoiei o PROLICENMUS, porque exercito a confiança naqueles que trabalham comigo. Em primeiro lugar, acreditei ser acertada a escolha de meu antecessor e de sua equipe diretiva; em segundo, entendi que eram sérias as intenções e consistentes as competências das pessoas que estavam à frente da iniciativa naquele momento. Pessoas incansáveis e com foco inabalável, diga-se de passagem. Fui testemunha de muitas desconfianças, às quais elas tiveram que se submeter e acompanhei de perto alguns momentos de perplexidade e oposição por parte de colegas mais cautelosos; mas também pude perceber a convicção

⁹ Doutor em Artes Visuais (UFRGS, 2003). Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. Diretor do Instituto de Artes da UFRGS.

com que defendiam seu projeto. Então, foi impossível não abrir espaço para um empreendimento tão decididamente formulado. E foi basicamente o que fiz: procurei apoiar aquela ideia ousada e ainda experimental. E ela foi crescendo...

Na gestão de meu antecessor, a UFRGS tinha sido selecionada como um dos três centros de excelência para ensino de Artes e Educação Física junto à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do MEC, pelo Edital SEIF/MEC n. 01/2003. Na época, o prazo para redigir e aprovar o projeto tinha sido muito curto e não houvera tempo suficiente para discuti-lo adequadamente em todas as instâncias internas do Instituto de Artes e nem da Escola Superior de Educação Física. Além disso, o projeto deveria prever ações de educação a distância mediadas por tecnologias, o que teria gerado muitos e longos debates. Assim, a opção era esquecer a oportunidade ou arriscar... Decidiu-se pela segunda opção e a Profa. Dra. Helena de Souza Nunes, então Chefe do Departamento de Música, no prazo de uma semana escreveu uma proposta baseada em sua tese de doutorado, recentemente concluída na Alemanha, e integrando ações que vinham sendo realizadas pelo Projeto Quero-quero, financiado pela Fundação Ayrton Senna. Atuavam no Quero-quero, além dela, também a Profa. Dra. Umbelina Barreto, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes, a Profa. Dra. Annamaria Piffero Rangel, da Faculdade de Educação, e o Prof. Dr. Ricardo Petersen, da Escola Superior de Educação Física, esse coordenando o trabalho, todos da UFRGS. E aconteceu que o projeto foi selecionado pelo MEC entre quase duzentos, transformando-se em um dos dezenove Centros da REDE, três dos quais, como já dito, de Artes e Educação Física. Naquela ocasião, a articulação do CAEF no âmbito interno da UFRGS foi assunto complicada; mas externamente o projeto se expandiu de modo impressionante. Com o tempo, foram se somando professores de outras universidades do país, pois uma das metas da REDE era, precisamente, estabelecer convênios com universidades e sistemas públicos de ensino em todo o território nacional. E foi assim que, quando em cerca de trinta dias foi preciso encontrar instituições parceiras para atender a Resolução CD/FNDE n. 034/2005, origem do programa Pró-Licenciaturas, a equipe do Instituto de Artes estava preparada para isso, trabalhando em conjunto com distintas parcerias e na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação. Dentre os nove cursos nesta modalidade de ensino desenvolvidos pela UFRGS, junto ao Pró-Licenciatura, dois eram do Instituto de Artes: Umbelina Barreto coordenou o Licenciatura em Artes Visuais e Helena de Souza Nunes, o Licenciatura em Música.

Além dos professores já referidos, também havia um grande número de alunos bolsistas atuando naquelas diversas ações. A planilha de custos do projeto selecionado para a REDE, por exemplo, foi calculada por um deles, Rodrigo Schramm, na época aluno do curso de Licenciatura em Música do Departamento de Música e hoje professor desta Universidade. A propósito, muitos daqueles bolsistas, formados em serviço, já fizeram concursos públicos e ingressaram nas Universidades, nos Institutos Federais de Educação e nos Sistemas Públicos de Ensino da Educação Básica, em diversos lugares do Brasil. Outros tantos estão nos cursos de Pós-Graduação, aqui e no exterior. E um terceiro grupo permaneceu na equipe, atuando no curso Licenciatura em Música EAD. Todos excelentes profissionais, ex-alunos desta Universidade, que merecem ser inseridos no mercado de trabalho. Mais do que meramente cumprirem com suas obrigações trabalhistas, eles efetivamente romperam barreiras, mudaram perspectivas, ajudaram a produzir conhecimento. Por isso, a Universidade e toda a sociedade brasileira devem a eles reconhecimento.

Então foi isso, o que aconteceu: do Quero-quero ao CAEF e desse ao PROLICENMUS, foi sendo construído um caminho que está se dirigindo à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à oferta de um curso permanente de Licenciatura em Música EAD na UFRGS. A fotografia exibida na Figura 5.1 mostra algumas das pessoas que, institucionalmente, tornaram os primeiros passos deste logo caminho uma realidade, no início de 2004.



Figura 5.1: Primeiro encontro da equipe responsável pela implantação do CAEF da UFRGS. Sala da Direção do Instituto de Artes. 10 de maio de 2004. (Foto: Assessoria e Divulgação do Instituto de Artes da UFRGS)

É possível que já soubessem, que algo importante estava acontecendo; mas certamente ainda não sabiam, o que hoje é (re)conhecido por todos: que este trabalho tem base sólida e há de seguir muito longe, ainda. A obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica, surgida em 2008 com a Lei n. 11.769, veio a contribuir, naturalmente; mas é a seriedade dos modelos propostos e os bons resultados que já começaram a ser mostrados pelos agora egressos do PROLICENMUS, que estão se impondo, fazendo o projeto a cada dia ser mais merecedor de credibilidade. A demanda não pára de crescer e continuamente esta Direção tem recebido solicitações para oferta de turmas, em municípios de todo o país. A CAPES já sinalizou a possibilidade de financiar uma nova turma seguindo o formato de Programa Especial de Graduação (PEG), agora pela UAB, a partir de 2013. O Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS já aprovou a oferta de um curso permanente de Licenciatura em Música EAD, a partir de 2014, reconhecida pelo Conselho da Unidade do Instituto de Artes, conforme Ata da Sessão Dois do dia 06 de maio de 2010. E o Projeto Pedagógico de Curso do PROLICENMUS já cruzou fronteiras, despertando o interesse da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), cujo convênio está em fase de estruturação. Sem dúvida, grandes passos; permanecem, todavia, existindo dificuldades e desafios. O encaminhamento de questões referentes ao espaço físico, por exemplo, é um deles. Aquisição de equipamentos, não, pois o MEC os tem financiado; mas sua manutenção, sim. A falta de pessoal técnico-administrativo e, em especial, técnico em multimídias aplicadas ao ensino de Música é, talvez, o maior de todos os problemas.

Mesmo assim, enormes são os resultados até aqui: (1) parcerias com outras universidades públicas e municípios estrategicamente posicionados em quatro das cinco regiões brasileiras, advindos de contatos anteriores por intermédio da REDE e consolidados pelo PROLICENMUS; (2) recebimento de cinco vagas docentes dirigidas a concursos para Professor Assistente de Repertório Musicopedagógico (Práticas Vocais), Música e Multimeios (Tecnologias da Música), Espetáculos Escolares, Musicalização, e Didática da Música; (3) proposição de ambientes e objetos virtuais de aprendizagem próprios com proposta aberta de transferência de tecnologias educacionais para outras universidades, como o exemplo da universidade parceira UFES, agora se encaminhando para oferecer sua própria turma; (4) apoio a projetos de desenvolvimento regionais, como o exemplo de Ariquemes/RO com a construção de um teatro municipal e de um curso municipal de música com mais de 400 alunos atendidos por alunos do PROLICENMUS, e de Cristópolis/BA com a chegada da telefonia celular e da Internet, estimulados pelo PROLICENMUS; e (5) contribuições na construção de materiais instrucionais institucionais, também trazidos para o contexto do ensino presencial. São esses apenas alguns dos benefícios que podem ser apon-

tados. Todos eles nos conduzem à proposição de nova oferta de curso, agora pela UAB, à oferta de um curso permanente no DEMUS e à internacionalização deste projeto do Instituto de Artes da UFRGS junto à Uni-CV. Nestes novos espaços, certamente existirão pessoas com a mesma dedicação e igual competência dos 189 alunos formados pelo PROLICENMUS no dia 25 de maio de 2012 em emocionante solenidade realizada no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS (Figura 5.2). Sim, todos em Porto Alegre/RS, cantando, tocando e colando grau ao lado de seus colegas de todo o país, juntos conhecendo presencialmente a Universidade que os formou a distância.



Figura 5.2: Constituição da mesa na solenidade de Colação de Grau da turma do PROLICENMUS em 25 de maio de 2012, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, em Porto Alegre/RS. Da esquerda para a direita, Professor homenageado Fernando Lewis de Mattos, Paraninfa da turma de formandos Helena de Souza Nunes, Diretor do Instituto de Artes Alfredo Nicolaiewsky, Secretária do Instituto de Artes Maria Clara Machado e Tutor homenageado Gerson de Souza. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)

Acolhimento de uma Ideia Surpreendente

*Annamaria Piffero Rangel*¹⁰

*Helena de Souza Nunes*¹¹

O objetivo deste livro é contar como foi possível operacionalizar pedagógica e administrativamente um curso para formação de professores de Música a distância, alcançando com sucesso regiões afastadas dos grandes centros urbanos, como o Sertão Baiano e o interior da Amazônia, o qual precisou de muita determinação, no sentido de superar preconceitos e dúvidas. Pois, se é fácil imaginar cursos teóricos a distância, mesmo que com um alto investimento, a maioria das pessoas ainda duvida deles para conteúdos essencialmente práticos. Não é surpreendente tal espanto, posto que num universo de 59 universidades federais brasileiras¹², apenas três, até o momento, conferem diploma de Licenciatura em Música na modalidade EAD.

Tradicionalmente baseado na prática do instrumento, em modalidade presencial e no mais das vezes individual, o ensino de Música, quando realizado a distância, teve e ainda tem preconceitos e dificuldades metodológicas a vencer. Inserido no contexto do Programa Pró-Licenciaturas II da SEED/MEC, originado pela Resolução CD/FNDE n. 34/2005, o curso Licenciatura em Música EAD, da UFRGS e Universidades Parceiras UDESC, UFES, UFBA, UNIR, UFAL e UFMT (PROLICENMUS) teve por meta a melhoria da qualidade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras, por intermédio da formação de

¹⁰Doutora em Ciências da Educação (Université Paris Descartes, 1991). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. Professora do PROLICENMUS em Psicologia da Educação.

¹¹Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

¹²Dado obtido no portal e-MEC <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 12 jul. 2012.

seus professores, no caso, habilitação legal para o exercício da função de professor de Música nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) PROLICENMUS foi aprovado pela Resolução CEPE/UFRGS n. 128/2006, teve sua Aula Inaugural em 22 de abril de 2008 – no mesmo dia em que o Instituto de Artes da UFRGS, que o abrigou, completava 100 anos –, e a solenidade de Colação de Grau aconteceu em 25 de maio de 2012, para a qual todos os alunos se reuniram no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, em Porto Alegre/RS. Originalmente, foram oferecidas 840 vagas, para as quais se candidataram 1.812 pessoas; mas apenas 724 conseguiram aprovação nas diferentes etapas do processo seletivo e efetivaram sua matrícula; dentre esses, 189 receberam o Diploma. Sua abrangência geográfica inclui alunos de quase uma centena de cidades de cinco Estados, organizadas em onze polos (Cachoeirinha/RS, São Bento do Sul/SC, Canoinhas/SC, Itaiópolis/SC, Porto Velho/RO, Ariquemes/RO, Cristópolis/BA, Irecê/BA, São Félix/BA, Salvador/BA e Linhares/ES), fazendo-o presente nas diferentes regiões brasileiras, todas conectadas basicamente pela Internet.

Estabelecidos os primeiros requisitos, iniciavam-se os desafios pedagógicos e administrativos de um percurso de nove semestres letivos sem chance de suspensão nem retorno. Primeiramente, era preciso garantir a qualidade da formação, pensando numa grade curricular que estivesse de acordo com aquilo que é exigido do licenciado em Música no curso presencial da UFRGS e demais instituições parceiras, de maneira que esse aluno do ensino a distância não fosse prejudicado em termos de conhecimentos, caso desejasse dar continuidade a seus estudos em nível de especialização, mestrado, doutorado, bem como concorrer em concursos com licenciados de cursos presenciais. Todavia, ao mesmo tempo, esse aluno era diferente do público-alvo que faz vestibular, pois não era constituído prioritariamente por jovens estudantes oriundos de cursos de Ensino Médio recentemente concluídos, mas sim bacharéis em Música, músicos profissionais sem educação formal, músicos amadores, ou pessoas simplesmente interessadas em Música, que, por seus conhecimentos e pela falta de licenciados, na realidade de sua região, estavam atuando como professores de Música nas escolas públicas de Educação Básica. Assim, essa grade curricular não poderia ser somente uma cópia da grade curricular presencial, nem mesmo uma simples adaptação dela, pois deveria ser adequada ao público-alvo específico e deveria suprir lacunas muito próprias, porventura existentes. Havia ainda um imperativo: por se tratar de um projeto contemplado e com data prevista de início e término, a ser oferecido em turma única, não se poderia contar com a repetência nem com a recuperação nos semestres seguintes; assim, era preciso equacionar a questão da reprovação, da recuperação e da falta de tempo. Todas essas questões tornaram a criação do PPC um desafio, que real-

mente precisou ser superado por uma equipe, a qual se reuniu exaustivamente por muitos meses para, finalmente, equilibrar e dar forma a tudo o que será mencionado mais adiante neste livro.

Paralelamente ao desafio pedagógico, ocorria o administrativo. Mesmo contando com a união de sete universidades, o número de professores dispostos a encararem o modelo proposto de educação musical a distância era muito pequeno. A fórmula normalmente usada de um professor para cada 40 alunos estava fora de cogitação. Tratava-se de um projeto de âmbito nacional, envolvendo onze polos, distribuídos em cinco Estados distantes entre si, com oferta de 60 vagas em cada um deles. Como já foi dito, todos os cursistas precisariam ingressar e concluir o curso, juntos, dentro de um único período de nove semestres. Se tivesse sido feito um cálculo comum, teria sido necessário contratar 21 professores por semestre, ou seja, aproximadamente quatro por interdisciplina/semestre, o que seria impossível e extremamente caro. Mas convictos de que um dos objetivos da educação a distância é levar conhecimento a populações sem acesso as redes de ensino convencionais, a determinação foi encontrar uma fórmula eficaz para o atendimento a esses alunos dispersos geograficamente em locais, nos quais não existe instituição de ensino superior presencial, permitindo-lhes igualdade de oportunidades educativas como nunca fora possível antes, especialmente num país de dimensões continentais como o Brasil. Segundo Rossini:

[...] um dos principais objetivos do ensino a distância é promover um ensino inovador e de qualidade, por sua sistemática e recursos didáticos instrucionais e de multimídia elaborados por profissionais de comprovada competência em cada assunto e frequentes avaliações do próprio sistema para diagnosticar, analisar e mensurar o alcance dos objetivos da instituição e dos cursos ministrados (ROSSINI, 2004, p. 9).

Mesmo com esses objetivos, ou talvez até por essa razão, uma proposta de EAD não deve se constituir como uma forma mais cara que o ensino presencial. É preciso equacionar a questão professor-aluno para atingir efetivamente o caráter de igualdade de oportunidades educativas. Nesse mesmo aspecto, outra questão que surgiu foi o da diplomação, pois o documento a ser conferido deveria ter o mesmo reconhecimento do diploma conferido aos formados pelo curso presencial. Procurando diminuir zonas de confronto, ficou definido que a diplomação de todos os polos caberia unicamente à UFRGS, que contava com o maior número de professores engajados no curso e porque o projeto fora contemplado em grande parte graças à sua experiência bem-sucedida com o CAEF, que vinha desenvolvendo *softwares* e projetos de formação continuada

de professores de Artes desde 2004. A diplomação por uma única universidade diminuiria o número de variáveis na questão, pois exigências acadêmicas de apenas essa uma precisariam ser atendidas.

A problemática relativa à formação docente no país é complexa, diversificada e abrangente. Em particular, o ensino de Música tem sido relegado a planos menos relevantes na escola, fato que está diretamente relacionado ao des-caso com a qualificação docente na área e até mesmo ao modo como a matéria é tratada no currículo escolar. O fato de o termo Arte, no currículo da Educação Básica, se referir a qualquer uma de suas vertentes (Visuais, Teatro, Dança ou Música) dificulta conhecer a demanda exata de cada linguagem específica, pois todas as estatísticas apontam apenas para a grande área. Por esse motivo e porque a maioria das escolas ainda não oferece aulas com conteúdos musicais, houve demora para se saber a demanda específica em Música, nas regiões dos polos escolhidos. Mas o fato é que cantar, dançar e tocar instrumentos musicais são práticas de grande apreço por parte dos brasileiros e um potencial importante de entusiasmo e motivação para a aprendizagem das crianças, que mesmo depois da Lei n. 11.769/2008 continua sendo menosprezado. Tal menosprezo se verifica, por exemplo, em sua abordagem por ângulos distorcidos, como o da profissionalização de músicos não licenciados na sala de aula e o da produção de materiais didáticos com interesses meramente comerciais. A produção de espetáculos, a formação de bandas e de conjuntos escolares, e outras ações musicais motivam e alegrem as crianças e podem ser molas propulsoras de seu desenvolvimento integral. Para isso, é necessário que a escola e a sociedade tomem consciência desta possibilidade, e que os professores estejam preparados e bem instrumentalizados para utilizá-la com competência e ética. O curso de Licenciatura em Música EAD aqui proposto buscou atender a essas demandas.

Muitas das dificuldades da sala de aula têm sido provocadas pela escassez de recursos financeiros, posto que as produções e publicações nesta área devem ser elaboradas com *softwares* específicos (editoração de partituras, captação e edição de áudio e de imagens, etc.), em equipamentos especializados (computadores, gravadores, etc.) e espaços adequados (estúdios, auditórios com tratamento acústico e de iluminação, aparelhos especiais, etc.), todos sofisticados e bastante caros. Na área de Música, a experiência mostra, que recursos das leis de incentivo à Cultura e à Arte tendem a interpretar as iniciativas educacionais como puramente escolares, excluídas, portanto de sua esfera de responsabilidade. Por outro lado, órgãos de fomento as consideram de pouco interesse acadêmico, no máximo, talvez, da esfera da Extensão. Acaba por recair, mesmo, sobre o MEC e os Sistemas Públicos de Ensino a garantia de capacitação de professores e da qualidade no material didático-pedagógico pro-

duzido e utilizado. Mas, uma vez que muitos dos melhores intelectuais do país estão reunidos nas universidades, embora os recursos tecnológicos sejam insuficientes e incipientes, é justo que se espere dessas o oferecimento de formação em todos os níveis e a garantia de qualidade daquilo que acontece na escola.

O Pró-Licenciaturas II foi um programa especial do MEC, em edição única e com caráter também de formação continuada. Devido a isso, não foi permitido aos alunos: (1) reprovação por mais de duas vezes em uma mesma interdisciplina; (2) transferência para outros cursos regulares ou específicos oferecidos pela UFRGS ou pelas Universidades Parceiras; (3) trancamento de matrícula e/ou cancelamento e/ou dispensa de interdisciplinas; nem (4) aproveitamento de disciplinas ou componentes curriculares anteriormente cursados na UFRGS ou em qualquer outra Instituição de Ensino Superior. Todos seguiram rigorosamente a sequência proposta na matriz curricular, cuja organização modular de conteúdos deu suporte ao aprendizado de alunos com conhecimentos anteriores diversificados. Alguns deles, já bacharéis em Música, precisavam regularizar sua condição de licenciados; um segundo grupo, formado por músicos amadores e talvez com grande experiência em música popular ou eclesiástica, buscava formação para a docência; e outros ainda, a maioria, eram principiantes nesta área do conhecimento. Todos com os mesmos direitos e deveres acadêmicos e profissionais, assim como tendo em comum o fato de serem professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas públicas, tendo por meta a obtenção de um mesmo diploma.

A constituição das equipes de trabalho variou ao longo do tempo, mas, em linhas gerais, sempre esteve formada por: uma coordenadora; integrantes dos setores específicos e seus responsáveis (secretaria e gerências de apoios administrativo, logístico, financeiro, de ambientes virtuais de aprendizagem e redes, de materiais pedagógicos, na sede e nos onze polos); corpo docente (24 professores pesquisadores e formadores); 28 tutores (residentes, itinerantes e na universidade) e 14 músicos de mídias digitais. Cada um dos integrantes deste grupo de profissionais, mesmo quando nominalmente designado para um determinado polo, atuou nacionalmente. A participação de cada membro da equipe de trabalho foi sempre voltada para o conjunto das ações do projeto, tendo responsabilidades sobre todos os movimentos acadêmicos em todos os tempos e espaços. O acompanhamento e a articulação de tais ações foram garantidos por um ambiente virtual específico, no Moodle Institucional da UFRGS, mediante a utilização de ferramentas síncronas (chats e videoconferências) e assíncronas (depósito de arquivos, fóruns de discussão e *e-mails*), diariamente; contudo, sempre que se fez necessário, foram desenvolvidas ferramentas próprias, como planilhas de avaliação e acompanhamento, e o *software* Vídeos Interativos de

Aprendizagem (ViA), para desenvolvimento de vídeos interativos de aprendizagem (SCHRAMM; NUNES, 2011).

Em consonância com as propostas conceituais e metodológicas do programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Básica do MEC, este curso ofereceu: (1) formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação; (2) formação teórica sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente; (3) compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola; (4) compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais; (5) ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos; e (6) estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. Assim sendo, por intermédio de uma matriz curricular desenvolvida especificamente para este curso, buscou-se contribuir para a construção de uma escola comprometida com um modelo de autorias colaborativas, a reflexão e a capacidade de agir em seu contexto, por intermédio da articulação com movimentos sociais e organizações comunitárias, em nível local. Na estrutura referencial, esteve presente também o esforço no sentido de articular e fomentar o desenvolvimento de ações de formação continuada, garantindo efetividade, legitimidade, inserção social e otimização de iniciativas educacionais e culturais nela propostas.

A escolha da área de abrangência atendeu ao critério de excelência das universidades parceiras, em Música e/ou em EAD, pois dessa maneira uma completaria as necessidades das demais, num trabalho integrado e multidisciplinar. Um dos maiores desafios foi o de evitar a evasão e o baixo aproveitamento dos cursistas no curso proposto. Por isso foram desenvolvidos meios como Boletim Eletrônico, Sistema de Gerenciamento, Sites, Repositório de Objetos Educacionais e uma Arquitetura Pedagógica própria, a partir da qual foram orquestrados todos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. E é nesse sentido, que se pode considerar a criação do PROLICENMUS como uma ideia educacional arrojada, promissora e adequada, trazida como um modelo integrado à REDE, justificado pela necessidade de otimizar gastos e esforços. Este trabalho, em seu conjunto, envolveu especialistas de várias áreas do conhecimento, como professores de Música, músicos, pedagogos, e também profissionais da Informática. O trabalho já desenvolvido junto à REDE, por intermédio do CAEF¹³, desde o início de 2004, estabeleceu a base sobre a qual este projeto se desenvolveu. A equipe que ali já atuava era integrada por cerca de trinta bolsistas e diversos profes-

¹³vide <<http://www.caef.ufrgs.br>>

sores da UFRGS e da UFBA, os quais representaram juntos mais que 80% do corpo docente de Música que atuou no PROLICENMUS. Este grupo já estava capacitado e em processo de capacitação continuada tanto para desenvolver objetos virtuais de aprendizagem como para utilizar as diversas funcionalidades da plataforma de ensino Moodle. Sem dúvida, tal experiência anterior teve importância decisiva no sucesso deste projeto.

As Universidades Parceiras para tal oferta foram convidadas por terem sido consideradas capazes de ser lugar de teste, implementação e validação de produtos destinados às salas de aula para ensino formal básico de Música, fatores evidenciados em suas estruturas e procedimentos, e em suas opções de responsabilidade social. Os recursos para sustentar este projeto, terceiro lugar de todo o país no processo de seleção de projetos correspondente à Resolução CD/FNDE n. 034/2006, foram garantidos pelo FNDE e administrados via Fundação de Apoio da UFRGS (FAURGS). Tais recursos garantiram equipamentos e remuneraram tutores, técnicos e professores como bolsistas ou profissionais autônomos, conforme o caso, por uma carga de trabalho excedente à normal, isso é, sem prejuízo do cumprimento de seus deveres junto a suas respectivas Unidades Acadêmicas. Assim sendo, após este tempo de desenvolvimento do Pró-Licenciaturas, a educação brasileira poderá se valer de ricas experiências de ensino, pesquisa e extensão, acumuladas ao longo do tempo, em consonância com os Sistemas Públicos de Ensino. O modelo otimista e corajosamente apresentado pretendeu estabelecer ações sólidas e permanentes para o ensino escolar de Música, por intermédio da formação de seus professores, em modalidade EAD.

Perspectiva da *Paideia* nas Escolhas Pedagógicas

*Raimundo Rajobac*¹⁴
*Helena de Souza Nunes*¹⁵

Introdução

O objetivo deste texto é lançar um olhar sobre a experiência formativa proporcionada pelo PROLICENMUS, na busca por apresentar dimensões fundamentais desta formação de professor de Música, que dialogam com a tradição filosófica, em específico com a *Paideia* grega. Outras perspectivas serão oportunamente exploradas; contudo, nossa hipótese básica aqui é a de que, ao comungar com a experiência formativa originária do Ocidente, a proposta pedagógica deste curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância, mesmo trabalhando simultaneamente com pessoas distribuídas por todo o território nacional, atualiza a perspectiva paidêutica, a qual consiste em formar seres humanos competentes para atuarem socialmente no contexto ao qual pertencem, tornando-se ali sujeito de seu próprio processo existencial sob a condição profissional de professores de Música na e para a contemporaneidade.

¹⁴Mestre em Educação (UPF, 2009). Professor Assistente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Didática da Música e Filosofia da Educação.

¹⁵Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

Sobre o Ideal Formativo Proposto

Em sua primeira edição, o projeto pedagógico aqui analisado aconteceu sob o formato de um PEG e hoje caminha para ser incluído como um curso permanente do DEMUS. Torna-se então urgente examinar dimensões fundamentais desta formação. Para tanto, cabe aqui alguns questionamentos introdutórios: o que significa formar professores de Música na contemporaneidade? Qual o estatuto desta formação no contexto contemporâneo determinado em todas as suas dimensões pelas novas tecnologias da informação e comunicação?¹⁶

O que deve ser prioridade, quando se pretende formar professores de Música no contexto atual da Educação Brasileira? Entende-se ser de nosso interesse perceber a centralidade do ser humano no contexto geral desse projeto formativo-musical, apontando para os fundamentos ético-formativos subjacentes, que nos direcionam para conceitos éticos fundamentais como autonomia, autoformação, ser-com-os-outros, inserção social. Para alcançarmos nosso objetivo, dividiremos o trabalho em três partes: uma leitura do ideal ético-formativo do PROLICENMUS, uma retomada geral à *Paideia* grega, e por fim uma reflexão sobre os desdobramentos ético-formativos que, enquanto fundamentos, podem ser extraídos da proposta pedagógica do projeto aqui discutido. A educação a distância mediada por novas tecnologias da informação e comunicação, como a Internet, tem existência relativamente curta na história da Educação Brasileira (TAKAHASHI, 2000). E, quando relacionada ao ensino de Música em abrangência nacional, que é o caso aqui abordado, indica-se uma experiência ainda mais recente, com menos de uma década, diretamente ligada à Proposta Musicopedagógica CDG. Em específico, citamos os cursos de extensão para formação continuada de professores da Educação Básica ministrados pelo CAEF e o PROLICENMUS, voltado para formação inicial de Licenciatura, ambos sob a responsabilidade da UFRGS ¹⁷.

¹⁶Sobre isso ver: (RAJOBAC; ROMANI, 2011)

¹⁷Em 2003, o Modelo CDG foi a base teórica do projeto escolhido pelo MEC para a criação do Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS, integrado à Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da SEB/MEC, em abrangência nacional. Daí, por consequência natural, posto que as duas iniciativas foram concretizadas por uma mesma equipe de trabalho, num momento de grande efervescência de iniciativas inovadoras no país, passou a ser utilizado como base pedagógica do curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (UDESC, UFES, UFBA, UFAL, UFMT e UNIR) junto ao Programa Pró-Licenciatura do MEC. Em 2010, ainda sob o mesmo contexto e com novas parcerias, numa continuidade quase espontânea, foi indicado à Universidade Aberta do Brasil, originando um projeto que está sendo preparado para oferta a partir de 2012 (NUNES, 2011). O modelo também foi aprovado como curso permanente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS, a ser implementado provavelmente a partir de 2015 e, juntamente com tal percurso, em 2012 amplia sua abrangência para a esfera internacional, já em contato com a Universidade do Cabo Verde, África.

Na busca pela construção de um sistema formativo integrado e integral para o professor de Música, essa experiência acabou por designar uma maneira peculiar de pensar a formação desse professor na contemporaneidade. Com a ideia básica de que conhecimento e pensamento musicais são atividades que caracterizam o ser humano de modo integral, tal proposta passou a dialogar com teorias fundamentais da aprendizagem e educação em seu aspecto multimodal. Daí surgiu o desafio de pensar a formação do professor de Música à luz de uma consistente tensão entre as tradições teóricas de aprendizagem e ensino musicais frente ao mundo infinito em possibilidades das novas tecnologias aplicadas à Educação, o qual gerou em primeiro plano a pergunta sobre o que significaria pensar a formação desse professor, tomando como referência o acesso simultâneo “[...] à informação, arquiteturas pedagógicas, materiais didáticos e avaliação em EAD, particularmente em Música” (NUNES, 2011, p. 2)

A tematização da formação do músico enquanto pessoa, por sua vez, acarretou a preocupação com a formação de sua identidade, a qual se encontra determinada pelas dimensões afetiva, cognitiva, social e valorativa. Nessa perspectiva, ao acrescentar também sua dimensão corporal, buscou-se pensar o ideal de formação integral por intermédio de um método particular para o ensino de Música (WÖHL-COELHO, 1999). Por isso a pertinência do modelo originário do CDG, entendendo a formação de professores na contemporaneidade como um *si mesmo*, que propulsiona e é impulsionado a partir da constante relação entre complexo escolar, comunidade científico-cultural e estruturas de apoio (NUNES, 2011). Tomada nessa tríplice relação, a formação do professor de Música na modalidade EAD nos possibilita um diálogo com o ideal formativo da *Paideia* grega, o qual, além de prever a capacidade intelectual e de excelência técnica, apresenta como tarefa formativa criar as condições para que o educando se torne um sujeito ético capaz de atuar na vida prática do Estado. No ideal aristotélico, apenas o sujeito integral e eticamente formado, ao ser capaz de usar de seus próprios conhecimentos, poderá alcançar a felicidade e se autorrealizar dentro da *polis*, cidade-estado grega. Nossa hipótese básica então é a de que, ao comungar com a experiência formativa originária do Ocidente e pensando a formação do professor de Música enquanto pessoa, este projeto também atualiza a perspectiva paidéutica, a qual consiste em formar seres humanos competentes para atuar socialmente no contexto ao qual pertencem, tornando-se ali sujeitos de seu próprio processo existencial; em nosso caso em específico, como professores de Música. O professor de Música do curso em questão é gestado num contexto de “[...] formação que integra sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade, simultaneamente, todos elaborados

dentro da prática de repertório e da técnica musical, pedagógica e tecnológica” (NUNES, 2011, p. 3).

Lança-se mão, assim, de uma perspectiva híbrido-sincrética que de forma consciente e decidida procura pensar esse professor para além da ortodoxia didática e até mesmo artística, as quais quando supervalorizadas beiram à tecnicização, deixando de lado dimensões éticas fundamentais próprias dos seres humanos. Dessa forma, ao integrar a dimensão didático-musical às dimensões ético-sociais-afetivas, põe o professor de Música como centro de um processo *ad infinitum*, que integra comunidade cultural e científica, complexo escolar e estruturas de apoio. Em termos heraclitianos ¹⁸ tal projeto passa a entender o ser humano em constante construção em espiral. As metas, os produtos e as ações se coadunam e projetam um ideal humano-formativo, o qual na dinâmica relação entre os fundamentos éticos e competências didático-musicais, associam o conceito de sujeito, autonomia e autoformação, entendendo o professor de Música como consciente de si. Isso determina, em outros termos, o movimento perene de busca individual pelo conhecimento e pela excelência do ensino musical nos diversos contextos sociais e culturais, nos quais esse professor de Música atue.

Revisitando a *Paideia* Grega

O que significa pensar os fundamentos da formação do professor de Música a distância a partir da *Paideia* grega? O conceito de formação acompanha as sociedades humanas, pois de maneira menos ou mais formal, em todos os seus momentos, o homem se ocupou com transmitir saberes e se preocupou em discutir possibilidades de educar pessoas, para atenderem às exigências surgidas nos determinados contextos sociais e históricos. A *Paideia*, a *Humanitas* ¹⁹ e a *Bildung* ²⁰ são os exemplos mais expressivos da história ocidental, no

¹⁸Heráclito de Éfeso foi filósofo pré-socrático e viveu dos séculos VI – V a. C. na antiga Grécia. O filósofo destaca-se na história da filosofia ao conceber o ser como constante movimento, ou eterno devir. É de Heráclito a ideia de que o ser, o cosmo, a natureza, o homem, encontram-se em constante mudança e transformação. Sua concepção contrariou na época a teoria de Parmênides (530 - 460 a. C.), a qual defendia uma estaticidade do ser. Sobre isso ver (HEIDEGGER, 1998).

¹⁹Conforme Bombassaro, quando se trata de pensar o alcance da Humanitas no contexto da cultura ocidental, tornam-se evidentes as características que vinculam a antiga experiência latina e o pensamento iluminista. Dentre essas se contam, por exemplo, a concepção do humano como portador de um valor intrínseco, a afirmação da igualdade de todos os seres humanos, o reconhecimento da diversidade pessoal e cultural, a defesa da liberdade de ideias e crenças, a consciência de que a verdade é uma produção histórica e o repúdio de todas as formas de violência (BOMBASSARO, 2009).

²⁰Conceito instrumental para compreendermos determinadas direções da filosofia, da arte e da cultura, produzidas desde a segunda metade do século XVIII em direção ao XX, originando-se na Alemanha e envolvendo autores como Goethe, Schiller, Hegel, os irmãos Schlegel, Novalis, Hölderlin

que diz respeito às buscas de fundamentos filosófico-pedagógicos necessários para se pensar processos formativos, que tomam como orientação fundamental a integralidade dos seres humanos. Gestados em contextos históricos diferenciados, tanto ideias renascentistas como iluministas podem ser interpretadas como um esforço de retorno do homem ocidental ao período clássico grego, o qual emprestou às subseqüentes experiências formativas o ideal de formação enquanto trabalho cuidadoso, longo e permanente, que cada sujeito deve fazer sobre si mesmo e em diálogo com os outros. Daí nosso interesse em revisitar a *Paideia* grega, tomando-a como fonte para apresentar dimensões fundamentais e necessárias, ao se pensar a formação do professor de Música na modalidade a distância no contexto atual das sociedades complexas. Os gregos nos servem como fundamento a partir do que Jaeger conjecturou:

[...] desde as notícias que temos deles, encontramos o homem no centro de seu pensamento. A forma humana dos seus deuses, o predomínio evidente do problema do homem, que culmina em Sócrates, Platão e Aristóteles; a sua poesia, cujo tema inesgotável desde Homero é o homem e seu duro destino, e finalmente o Estado grego, cuja essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem (JAEGER, 1994, p. 14).

É do ideal formativo do homem grego, que nascerá a Pedagogia enquanto ciência: “[...] os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (JAEGER, 1994, p. 13). Também serão os gregos os primeiros a entenderem a educação como um problema fundamental e filosófico, do qual dependia não só a sabedoria e excelência em práticas diversas, mas, sobretudo, a vida como um todo, em seu aspecto biopsicossocial. Formar seres humanos na *Paideia* grega significava, antes de tudo, formá-lo eticamente, isto é, capaz de responder por si mesmo e de se relacionar com os outros, atuando de forma autônoma na *polis* (cidade grega). Acreditava-se que a cidade-estado só se tornaria suficientemente forte quando cada cidadão desenvolvesse integralmente suas aptidões. É importante considerar que a *Paideia* como experiência formativa só surgiria no século V a. C. Anterior a esse período, duas experiências fundamentais deram as diretrizes para a formação do homem grego: o ideal educativo de Arete, o qual tem como fonte principal os poemas homéricos e a importância dada à nobreza, honra e glória; e a *Kaloskagathia*, que num momento posterior alargou o ideal de formação ao acrescentar os conceitos de bondade e beleza. Foi somente no século V com Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles que a *Paideia* grega pode se configurar como experiência formativa integral social e abrangente, pondo em

e, também, Schopenhauer e Nietzsche. O conceito designa uma das figuras históricas determinantes do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de *Paideia*, *Eruditio* e *Aufklärung*. *Bildung* expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação (SUAREZ, 2005).

questão o estatuto do saber sob o entendimento de tratar-se de um problema pedagógico-filosófico.

O contexto de surgimento da *Paideia*²¹ se caracteriza por substanciais transformações sociais e econômicas, pelo surgimento de novos grupos ligados ao comércio e à necessidade de superação de uma visão mítica de mundo, concorrendo para valorizar a capacidade racional de decisão de cada indivíduo. Consequentemente, foi experimentada uma agitação da vida política, a qual por sua vez impunha cada vez mais capacidade de participação consciente dos cidadãos. A *polis* grega passou a exigir um novo tipo de homem: “[...] que apresentasse domínio racional e que fosse ativo e participante da vida na *polis* [...]” (GROSS, 2009, p. 3), para ser um “[...] cidadão completo, plenamente instruído [...]” (TARNAS, 2000, p. 45). Essencialmente a formação paidêutica tinha como objetivo produzir “[...] um homem completo, moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas [...] nutrido de cultura [...], consciente da tradição e que se faz ‘pessoa’, sujeito de caráter” (CAMBI, 1999, p. 96). Sua autonomia enquanto pessoa chegaria a tal ponto que o mesmo se entenderia como “[...] um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo” (CAMBI, 1999, p. 88).

Revisitar a *Paideia* grega do ponto de vista crítico significa, “[...] tomá-la como um horizonte histórico de nossa formação [...]” (PAVIANI, 2009, p. 141), o que requer o reconhecimento dos limites culturais do mundo antigo em relação à complexidade das sociedades contemporâneas, evitando dentre outras coisas, interpretações dogmáticas e romantizadas de tal experiência formativa²². Contudo, rebuscar na antiguidade clássica elementos que nos ajudam a discutir a formação contemporânea exige a aceitação de que “[...] a *Paideia* nos ensina que a educação é processo e produto da sociedade, mostra-nos que os processos de aprendizagem [...] são processos culturais [...] e se constituem com os [...] processos econômicos, sociais e políticos” (PAVIANI, 2009, p. 143). Daí o ideal de formação integral que, ao passo que requer habilidade técnica e conhecimentos específicos, exige como parte do mesmo processo a aquisição de

²¹O termo *Paideia*, que em seu sentido original quer dizer *paidós* – criança, não é traduzido. Indicou por muito tempo a atividade educativa destinada às crianças; mas com o tempo, após longo processo de reflexão, o termo foi deslocado de seu sentido objetivo e passou a designar cultura, formação, educação, em consideração a esta experiência formativa própria do povo grego.

²²Segundo Paviani, em vista disso, a *Paideia* grega e a educação atual definem-se pelo contexto social e histórico de cada processo. Não há dúvidas de que existem elos de ligação, ideias, crenças, valores, costumes antigos que permaneceram vigentes até hoje, ou que foram perdidos na tradição, ou que precisam ser recuperados, porém os contextos sociais de cada época andam de braços dados com diferentes visões do mundo e da vida. Basta pensar o que significa a era do pensamento digital para compreender que uma parte da humanidade está vivendo um novo modo de pensar, dentro de um novo tipo de sociedade (PAVIANI, 2009).

formação humanística e cultural. Foi nesse contexto com Platão, que se fundou a ideia de educação como treinamento para a virtude. Assim, encontrar na *Paideia* dimensões que contribuem para refletir sobre processos formativos na contemporaneidade implica reconhecer a necessidade de concebermos um sistema formativo “[...] que conserve tencionalmente o conhecimento e o saber, a técnica e a virtude, a particularidade e a universalidade, a matéria e a forma, ou seja, a unidade e multiplicidade enquanto lógica do ser e do pensar” (ROHDEN, 2009, p. 113).

Formar seres humanos, para os antigos gregos, consistia em tencionar conhecimentos, áreas diversas e saberes numa perspectiva dialógica: tal perspectiva seria o que proporcionaria a verdadeira relação entre teoria e práxis no processo formativo. Como dito por Rohden: “[...] as recentes discussões pedagógicas sobre o ensino inter-transdisciplinar evocam e retomam, em certa medida, a proposta da *Paideia* grega” (ROHDEN, 2009, p. 113). Nesse contexto, a formação se preocupava em interrelacionar práticas pedagógicas, saberes e práticas histórico-sociais, pois o homem grego precisava ser formado para responder ao contexto em que vivia no sentido ético, político, filosófico, pedagógico e técnico. Nesse sentido, a *Paideia* nos ajuda a entender que “[...] a educação do homem moderno possui uma complexidade *sui generis*” (PAVIANI, 2009, p. 143). E que, só uma perspectiva interdisciplinar e modelos pedagógicos capazes de dialogar simultaneamente com aspectos éticos, políticos, culturais e sociais podem efetivamente contribuir para a formação no contexto de uma sociedade determinada em todas as suas dimensões pelas novas tecnologias.

Desdobramentos Ético-Formativos

A proposta ético-formativa de um curso está expressa em seu projeto pedagógico e se concretiza tanto nas normas pertinentes às relações interpessoais e aos fluxos operacionais nele contidos, como em sua matriz curricular, a qual abriga métodos de ensino-aprendizagem e materiais didáticos. Currículos e regras mais engessadas refletem mentalidades mais resistentes a inovações e questionamentos, chegando a resultados mais facilmente previsíveis, mas por isso mesmo mais repetitivos e de menor interesse aqui; por outro lado, modelos abertos são instigantes à pesquisa e proporcionam renovação, mas também parecem ser mais ameaçadores. Ideal seria um modelo capaz de harmonizar todos estes confrontos; contudo, basta passar um tempo, para que tanto formatos rígidos como flexíveis se tornem igualmente superados e sejam substituídos, numa renovação honrosa e necessária. Vive-se assim de transitoriedades, como garantia única e desconcertante de permanência. Nesse sentido, congelam-

se momentos e circunstâncias, por intermédio das quais, (nos) pensamos. O modelo do PROLICENMUS aqui estudado é uma dessas transitoriedades congeladas, parte de um longo e imbricado caminho, por intermédio de cuja análise se procura compreender a formação do professor de Música na modalidade a distância, no Brasil de hoje.

Pode-se agrupar em três os desdobramento ético-formativos relacionados ao tema aqui estudado: relações interpessoais, fluxos operacionais e escolhas pedagógicas. Os dois primeiros, por não estarem diretamente relacionados ao objetivo deste artigo, serão deixados para outra oportunidade. A ser examinado de perto, aqui, é o terceiro, que toma a forma de uma Matriz Curricular, a qual está organizada em Eixos, cada um deles abrangendo Interdisciplinas. Na matriz curricular do PROLICENMUS quebram-se paradigmas tradicionais, como linearidade e verticalidade, tão comuns à maioria dos currículos disponíveis no país, sustentados por amarras como pré-requisitos e áreas de conhecimento (ou de domínio?!) separadas, disciplinas tratadas como se fossem independentes (ou indiferentes?!) umas das outras. Dessa maneira, a matriz curricular assim estruturada já expõe sua missão articuladora de intenção livre e aberta, capaz de ser ampla e abrangente, independente de qual seja o conhecimento abordado por intermédio dela. No caso do PROLICENMUS, os eixos são Estruturação Musical, Execução Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral (Tecnologias), e Condução e Finalização. Facilmente se pode concluir, tratar-se de uma matriz curricular que: prioriza a Música, presente em seus aspectos teóricos e de performance; está envolvida por questões pertinentes à Pedagogia e à Tecnologia; e se mantém por um sistema de autorregulação. Tal sistema conduz o percurso do aluno por si mesmo, garantindo a oferta de condições para sua chegada ao ponto de conclusão, condição indispensável para um projeto acadêmico que prevê colação de grau profissional.

Observando as interdisciplinas de caráter musical, verifica-se que fogem às disciplinas tradicionais. Por um lado, ampliam o contexto de inserção do futuro professor de Música ao torná-lo sensível para áreas correlatas, como é o exemplo de Espetáculos Escolares e Música Aplicada; por outro, agrupam conteúdos extensos e complexos que, contudo, podem ser compreendidos como diferentes modos de perceber uma mesma realidade, qual seja, a obra musical, como é o exemplo de Sistemas de Organização Sonora, reunindo conteúdos de Harmonia, Contraponto, História da Música, Repertório, Forma e Análise Musical. Evidencia-se assim o intuito de formar um professor-músico capaz de pensar ao mesmo tempo genérica e especificamente sobre sua área de interesse, conhecedor e consistentemente crítico daquilo que pretende ensinar. Evidencia-se assim o intuito de formar um músico que observa a Música e os músicos,

enquanto interage com todos, inclusive com os não músicos; e vice-versa, que se entrega ao fazer musical, mantendo-se um crítico atento e desapaixonado de sua própria *performance*. Um músico, enfim, que transita por todos os contextos, nos quais existe Música, importando-se com todas as suas maneiras de existir.

Já sob uma perspectiva oposta, está organizado o conjunto de interdisciplinas relacionadas ao Ensino, podendo-se reconhecer nelas mais limitações disciplinares, à medida que seus próprios nomes já indicam categorias de organização de conteúdo mais convencionais. Evidencia-se assim o intuito de formar um músico-professor, que conhece materiais didáticos, técnicas de ensino e formas de aprender, para poder utilizar-se disso em seu trabalho de aproximar seus alunos da Música. Nesse sentido, lhe são dadas aqui ferramentas, por intermédio das quais poderá priorizar e abordar seu ensino musical de modo sempre surpreendente e crítico, como foi dito anteriormente. Não se espera que ele seja um pedagogo, mas que tenha competência operativa e pró-ativa, exercitada em Didática da Música. Não se espera que ele seja um historiador nem um legislador, mas que tenha capacidade para situar-se em seu país, por intermédio de Educação Brasileira, assim como na vida e no mundo, por intermédio de Educação Inclusiva, Filosofia, Psicologia, Sociologia. Espera-se que este professor seja, sim, um músico; contudo, um músico capaz de levar sua Música a interagir com todas essas (inter)disciplinas deste Eixo, agindo com os conhecimentos delas decorrente, efetivamente aplicados.

E é no eixo Formação Geral, no qual se posicionam interdisciplinas referentes às tecnologias da informação e comunicação, que se evidencia sobremaneira este papel concomitante de suporte e provocação ao músico-professor. Por intermédio de Instrumentalização para EAD e Acesso à Informação, o suporte que o capacita a descortinar novas e infinitas possibilidades; por outro lado, em Música e Mídias, formalmente inserida no eixo Estruturação Musical, esse aluno é vigorosamente trazido de volta a seu foco principal. Num permanente jogo entre regras a serem aprendidas e possibilidades a serem perseguidas, a tecnologia favorece a tensão entre estabilidade e renovação, instigando o aluno a buscar perguntas e respostas por si mesmo. Assim, a contribuição das Interdisciplinas voltadas à tecnologias se caracteriza mais por proporcionarem um espaço próprio e inovador de conhecimentos, promovendo autonomia, atualização e inserção no mundo virtual, do que por configurar-se como disciplina de apoio, assim como foi explicitado o eixo das disciplinas de cunho pedagógico. Pode-se afirmar que as tecnologias de informação e comunicação, mais do que recursos manipuláveis, constituem-se no PROLICENMUS como evidências de modos de entender o professor de Música, que se pretende formar.

Por fim, chega-se ao eixo Condução e Finalização, onde mais uma vez a tensão entre o individual e o coletivo, entre o convencional e o inovador, entre o predeterminado e o por determinar se encontram, conforme se verifica na justaposição de Seminário Integrador e Projeto Individual Progressivo, que tendo passado por Atividades Complementares, culminam com o Trabalho de Conclusão de Curso. Por intermédio do Estágio Curricular Supervisionado, o aluno exercitará suas habilidades docentes ainda contando com a proteção de um professor orientador, a quem poderá recorrer sempre que necessário. Por intermédio do Projeto Individual Progressivo, cada aluno definirá suas escolhas particulares, desenhando seu próprio percurso acadêmico e refletindo sobre cada uma de suas atividades acadêmicas e ações junto a sua comunidade escolar. Este conjunto de atividades do eixo Condução e Finalização culminarão com a produção e defesa pública de seu Trabalho de Conclusão de Curso, materializado sob a forma de um objeto virtual de aprendizagem desenvolvido em grupo com seus colegas, um recital de formatura produzido em conjunto com seus alunos, e um artigo científico escrito individualmente e encaminhado à publicação. Em todas as situações, se reflete a intenção da LDB n. 9.394/96 de estimular o aluno a ampliar seu universo, proporcionando-lhe acrescentar créditos em seu histórico escolar a partir de atividades diversificadas que tenha ido buscar no extramuros da Universidade propositadamente defrontadas com experiências mais particularizadas, provocando-lhe decisões internas e pessoais, sim, contudo, subsidiadas por percepções de dimensão e sentido coletivos.

Considerações Finais

Tomando-se por objeto de estudo o projeto pedagógico do PROLICEN-MUS, refletiu-se aqui sobre fundamentos filosóficos referentes à formação de um professor de Música em modalidade a distância, na, e para a contemporaneidade. Entendemos que isso implica também relações humanas mediadas, senão determinadas, por novas tecnologias da informação e comunicação. Da discussão, depreendeu-se que o conceito de formação proposto contém em si aspectos próprios à visão da *Paideia*, por buscar a dignidade da condição humana em sua totalidade intra e interpessoal.

Ao investigar dimensões fundamentais de uma formação de professores de Música no contexto de um Brasil atual e inserido na Sociedade da Informação, parece ser prioritário revisitar fundamentos filosóficos já em outros momentos elaborados e explorados na cultura ocidental, desde os pensadores gregos, passando pelos renascentistas e iluministas. Todos tiveram um ideal de ser humano integral, autônomo e consciente de si mesmo, competente no

uso dos conhecimentos e tecnologias de seu tempo, socialmente inserido e harmonizado com a natureza. Todos almejavam uma totalidade alcançada pela articulação orgânica entre poesia, arte e ciência. Nesse sentido, conclui-se, que a proposta pedagógica do curso em foco, em particular sua matriz curricular, atualiza a perspectiva paidêutica. Apresenta-se o modelo do PROLICENMUS, então, como um exemplo de projeto potencialmente inspirador para outros, que venham a se ocupar com a formação na modalidade a distância de seres humanos competentes para atuarem socialmente no contexto ao qual pertencem, tornando-se ali sujeito de seu próprio processo existencial sob a condição profissional de professores de Música na e para a contemporaneidade.

Uma nova questão, suscitada agora pela discussão proposta, é a intensidade do favorecimento que as tecnologias da informação e comunicação podem exercer sobre esta atualização da visão da *Paideia* grega. Arriscamo-nos a firmar, que este movimento de distanciamento e retorno entre um ser *si mesmo* e um ser social (ou coletivo?) encontra nas TICs um grande aliado. A realidade virtual que fica por elas estabelecida favorece a generosidade de cada um em favor de todos e garante uma fonte inesgotável para suprimento das necessidades individuais de cada um, permitindo-lhe sossegar ansiedades e carências, para com isso ampará-lo e ajudá-lo a contribuir mais. Acredita-se ser possível, assim, superarmos estados de vaidade pessoal e egoísmo, posto que na generosidade individual reside a garantia de um Estado generoso, virtualmente aprimorado e retornando, concreto, a cada cidadão. Propõe-se, então a ideia, de que escolhas pedagógicas baseadas em TICs transcendem ao mero manuseio de artefatos sofisticados. Propõe-se que, assim como ocorreu no PROLICENMUS, a experiência que decorre de tal manuseio seja a essência daquilo que deve ser perseguido para a formação do cidadão, esta sim, correspondente a uma atualização da *Paideia* em tempos de Sociedade da Informação.

Ensino de Música a Distância e sua Premissa Tecnológica

*Rodrigo Schramm*²³

Desde o final da década de 1990, o Brasil vive uma crescente transformação sócio-educacional fomentada pela difusão das tecnologias de comunicação e de informação. Apesar disso, o sistema educacional brasileiro ainda não é capaz de suprir as necessidades de sua população, especialmente nas regiões interioranas do país. Nos últimos anos, o MEC tem lançado novas propostas, que visam a sanar o problema de acesso à Educação. A criação dos Centros de Formação Continuada, em atendimento ao Edital SEIF/MEC n. 01/2003, distribuídos pelas diferentes regiões do Brasil, estimulou a participação da UFRGS neste esforço nacional, em 2004. Tendo como principal responsabilidade a capacitação de professores dos sistemas públicos de ensino, o CAEF da UFRGS se estruturou a partir de três pilares fundamentais, os quais formaram a base para todas as suas ações, incluindo o modelo de gestão e de produção de materiais didáticos. Cada um desses pilares, denominados respectivamente de Complexo Escolar, Comunidade Científico-Cultural e Setores Econômicos, representavam campos de atuação do professor de Música, segundo o Modelo Musicopedagógico CDG, base teórica do CAEF, e estavam intimamente relacionados por meio de combinações naturais geradas pelas intersecções das suas áreas de ação (NUNES, 2011).

Em 2006, quando surgiu o desafio de candidatar-se ao Programa Pró-Licenciatura, a equipe do CAEF já possuía larga experiência com cursos de formação continuada para professores na modalidade EAD. Tais cursos, organizados em módulos presenciais e a distância, tinham sido ministrados em

²³ Mestre em Computação Aplicada (UNISINOS, 2009). Professor Assistente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Música e Multimeios.

centenas de municípios do interior de diversos estados do Brasil, atendendo milhares de professores da Educação Básica. Por meio destes cursos, o CAEF construiu uma vasta rede de contatos e criou núcleos de formação continuada, capacitando tutores para a multiplicação da proposta, conforme era esperado pelo programa do MEC. Para dar suporte ao desenvolvimento de tais cursos, diversos materiais didáticos haviam sido produzidos. Na época, e ainda hoje, havia grande convergência nacional para a produção de objetos virtuais de aprendizagem, os quais tiveram a produção estimulada pelo programa Rived da SEED do MEC²⁴, fomentando a produção de conteúdos didáticos das diferentes áreas de conhecimento com o intuito de estimular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, associando o potencial das tecnologias da informação e comunicação a novas abordagens pedagógicas. Nesse contexto, o CAEF iniciou a produção de materiais multimídia, incluindo canções, animações, ilustrações, jogos e textos didáticos. Esse material foi distribuído inicialmente em mídia física (CD-ROM) e posteriormente teve sua veiculação consolidada por meio da Internet. A experiência adquirida na produção de objetos virtuais como a série Canções de Cantar e Contar²⁵, juntamente com o *feedback* obtido dos cursos de formação continuada, estimulou a produção de três ferramentas para o ensino de Música na modalidade a distância. Essas ferramentas, *Musicalização de Adultos Através da Voz (MAaV)*, *Ebook de Violão Acompanhamento* e *Ebook de Teclado Acompanhamento* estão disponíveis na Internet e foram a base primeira dos repositórios de conteúdos musicais utilizados e desenvolvidos posteriormente no PROLICENMUS.

O programa de Pró-Licenciaturas do MEC surgiu como alternativa para suprir as necessidades do ensino de Música na Educação Básica, pois o mesmo ofereceu formação inicial e continuada de nível superior para os professores em exercício do sistema público de ensino brasileiro (BRASIL, 2005). O sucesso obtido na formação continuada de professores, somado à rede de contatos e aos núcleos de formação constituídos após 2004, levaram a SEB do MEC, na pessoa de Sérgio Roberto Kieling Franco, diretor de Políticas de Educação a Distância da SEED do MEC na época em que foi implementado o Programa Pró-Licenciatura, a estimular a coordenação do CAEF para a elaboração de um projeto de Curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância, a ser ofertado dentro do Programa Pró-Licenciaturas, conforme narrado no capítulo “Trajetórias da Construção de uma Política”, deste livro. As propostas de então já entravam em consonância com os alicerces do referido Programa, em especial quanto a: (1) compreensão da escola como espaço social sensível

²⁴ <<http://rived.mec.gov.br>>

²⁵ <<http://caef.ufrgs.br/produtos>>

à história e à cultura locais; (2) ações afirmativas de inclusão digital, viabilizando apropriação das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos pelos educadores; e (3) estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (BRASIL, 2005, Anexo III).

Na elaboração do projeto PROLICENMUS, a UFRGS firmou parcerias com os sistemas estaduais e municipais de ensino e instituições de ensino superior em sete Estados brasileiros, constituindo onze polos de atendimento presencial. Para viabilizar a comunicação entre professores, tutores, gestores locais e alunos foi necessário implantar uma estrutura de comunicação, incluindo laboratórios de informática em cada polo de apoio presencial, localizados nas cidades onde o curso desenvolveu suas atividades presenciais. Ao total, foram construídos onze laboratórios de Informática, um em cada cidade-polo, cada um deles contendo dez computadores com *webcam* e fones de ouvido, projetor multimídia, câmera de vídeo e conexão de Internet banda larga. No espaço físico destinado ao projeto, no Anexo I da Reitoria da UFRGS, foi montado um laboratório para o desenvolvimento dos materiais didáticos e para acompanhamento virtual dos alunos pelos tutores e professores. Nessa sede, também havia espaço destinado à coordenação do curso, sala de professores, sala para gerência administrativa e secretaria do projeto. O laboratório para desenvolvimento de materiais didáticos era composto de computadores com *softwares* para autoria multimídia, editoração gráfica, e ferramentas para edição de áudio e vídeo de última geração. Além desses, o projeto possuía também ferramentas para desenvolvimento de *software*, necessárias na produção dos sites e demais objetos virtuais de aprendizagem. Os polos e a sede formavam uma extensa rede de comunicação, que garantia o desenvolvimento do curso, na qual toda a informação gerada e distribuída (materiais didáticos, provas, vídeos, documentos) era centralizada num sistema servidor próprio do curso. Essa forma de gerenciamento permitia maior controle e, ao mesmo tempo, autonomia para criação e distribuição de novas ferramentas.

Apesar de ser um modelo de comunicação centralizada, como pode ser observado na representação em linhas contínuas da Figura 8.3, as rotinas implantadas para o gerenciamento do curso permitiam uma dinâmica de troca de informação e acompanhamento ponto-a-ponto. Esse tipo de comunicação era comum nas gravações de vídeos das peças de estudo executadas pelos alunos, onde os mesmos enviavam suas gravações para avaliação dos professores e tutores diretamente por intermédio do sistema servidor centralizado. Esse processo era transparente para os alunos e professores, pois o contato parecia direto entre as partes. Apesar disso, como todo o trânsito de dados passava

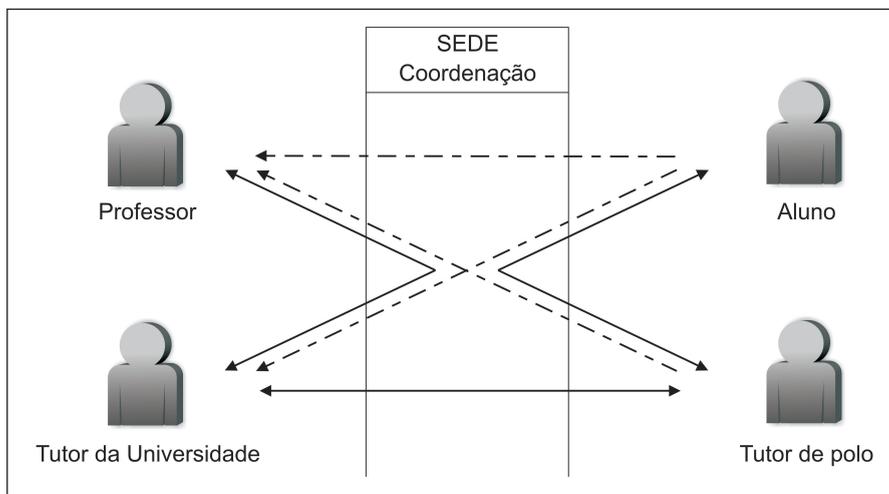


Figura 8.3: Modelo de comunicação utilizado no PROLICENMUS

obrigatoriamente pelo servidor, foi possível um rigoroso controle e registro do andamento de cada etapa do curso, auxiliando a coordenação do projeto. Obviamente, além dessa comunicação entre professores e alunos, havia momentos em que a comunicação ocorria entre os demais atores do projeto, como tutores e professores, tutores e alunos, coordenadores de polo e coordenador de curso, num fluxo representado pelas linhas pontilhadas da Figura 8.3, que ilustra alguns exemplos de comunicação utilizada no projeto.

Além do sistema servidor do PROLICENMUS, o curso também contava com a infraestrutura disponível do CPD da UFRGS, o qual, sempre que possível, assegurou apoio ao projeto. A plataforma de aprendizagem utilizada no curso foi o Moodle Institucional, a qual é mantida pelo CPD e possui integração com o Sistema de Graduação da Universidade (SisGrad). A dificuldade enfrentada foi que o SisGrad, também desenvolvido e gerenciado pelo CPD, teve que receber inúmeras alterações para atender às necessidades dos cursos a distância da UFRGS. Devido a isso, por um longo tempo, a coordenação e os professores do PROLICENMUS tiveram que também desenvolver e manter, em âmbito interno, um sistema paralelo ao oficial, conhecido informalmente como “SisGradinho”, o qual registrava todos os históricos de alunos e também mantinha informações adicionais da atuação desses nos polos, necessárias para uma melhor gestão do curso.

Além das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle Institucional, foram analisados, logo no início do projeto do curso,

outros meios e ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. Acreditava-se, que seria possível transmitir aulas em formato de vídeo e em tempo real (videoconferência) para os alunos, replicando o modelo tradicional de cursos presenciais para o contexto deste curso a distância, apenas que por meio da Internet. Naquele momento inicial, o principal problema que impedia essa abordagem era a conexão, a qual não permitia uma estabilidade entre os polos e a sede, mesmo por curtos períodos de tempo. Mais tarde, porém, mesmo quando a conexão entre a sede e os polos tornou-se estável, se comprovou que não seria uma abordagem viável, pois o atendimento de poucos tutores e professores a muitos alunos tornava a dinâmica de aula improdutiva, à medida que os envios e retornos não se sucediam num fluxo satisfatório. Assim, a estrutura de comunicação em rede exigiu novas metodologias para levar a informação aos alunos e permitir a construção do conhecimento através da colaboração entre os diferentes atores do curso. Passou-se a utilizar videoconferência apenas nas reuniões de gerenciamento do projeto, as quais aconteciam semanalmente, com membros da coordenação, dos professores, dos tutores e dos representantes dos alunos.

O conjunto de ferramentas disponíveis no Moodle no momento da implementação do curso ainda não era satisfatoriamente adequado às atividades de ensino de Música. O estudo do instrumento musical, por exemplo, requeria atividades práticas por meio de imitação e repetição de modelos; portanto, na maioria dos casos, conteúdos impossíveis de exemplificação apenas textual. Para contornar esse problema, passaram a ser produzidas videoaulas gravadas, que serviam como alternativa didática ao aluno. As videoaulas tinham caráter demonstrativo e eram assíncronas, ou seja, ficavam disponíveis online para que o aluno as assistisse a qualquer momento. Logo no início da veiculação desses vídeos, percebeu-se a boa aceitação do formato; porém, as videoaulas eram simplesmente expositivas, não permitindo maior interação do aluno com o conteúdo. Na verdade, a única interação possível era o controle do tempo, permitindo que o aluno pudesse adiantar ou voltar o ponto de exibição da aula previamente gravada. Buscando por alternativas para o problema de interação do aluno com o conteúdo, em 2010 foi iniciado o projeto ViA (SCHRAMM; NUNES, 2011). O projeto ViA tem o foco na produção de vídeos interativos, permitindo a visualização e o acompanhamento de videoaulas de forma diferente das tradicionais. Ao contrário de uma linha de tempo rígida e linear, o ViA propõe o desenvolvimento de uma linha de tempo dinâmica, a qual direciona o telespectador conforme suas escolhas durante todo o processo de navegação do vídeo.

Assim como ocorreu com o ViA, também a produção dos materiais didáticos e das ferramentas para aprendizagem musical era imposta pela própria necessidade e o atendimento a elas, muitas vezes exigindo tempo e dedicação adicionais ao inicialmente previstos para o trabalho, teve papel fundamental para o sucesso do PROLICENMUS. Por isso, é importante sempre ressaltar, que tal produção se desenvolveu num processo bastante inovador e contínuo, que contou com a experiência adquirida durante os anos de trabalho no CAEF, impulsionado por uma equipe formada em serviço e realmente disposta a encontrar novos paradigmas para solucionar problemas identificados como pertinentes à formação musical de professores. Uma das características mais fortes do processo de desenvolvimento de materiais didáticos no PROLICENMUS esteve justamente nesta articulação das equipes de trabalho, as quais eram constituídas por pessoas com formação em diversas áreas do conhecimento, como filosofia, música, artes visuais, teatro, computação, engenharia e pedagogia. Essa heterogeneidade formativa permitiu uma elevada troca de experiências e promoveu outra característica de extrema importância do projeto: a produção em autoria colaborativa, aberta e distribuída.

A colaboração das pessoas e equipes nos projetos permitiu a criação de um ambiente saudável e feliz, onde todos tinham suas características e necessidades respeitadas. Após uma grande movimentação de colaboradores, ocorrida nos primeiros anos do projeto, paulatinamente foi-se consolidando um grupo de pessoas que, decididamente, queriam estar ali e que, reconhecendo a própria importância nos processos em andamento e assumindo seus desafios, se dedicavam a superá-los com afinco. A articulação entre essas pessoas, contudo, necessitava de uma metodologia própria, capaz de prever uma produção ágil, que fosse capaz de absorver tais características individuais e coletivas, promovendo excelência na qualidade dos produtos, por meio do trabalho colaborativo. Atualmente, há grande difusão e aplicação de metodologias ágeis para a produção de materiais didáticos, *softwares* e objetos virtuais de aprendizagem; mas na época em que a experiência aqui relatada dava seus primeiros passos sua equipe encontrou soluções inéditas, inspiradas na bibliografia então disponível (BOEHM, 1986) (BOYLE et al., 2006) (LAPOLLI et al., 2010). Diferente das metodologias tradicionais, onde o processo é dividido em etapas rígidas e sequenciais de longa duração, as metodologias ágeis buscam segmentar o processo de desenvolvimento em pequenas etapas de curta duração, visando gerar uma versão prévia do objeto produzido, o mais breve possível. Assim, utilizando a ideia de desenvolvimento em espiral, a cada nova versão obtida (um ciclo da espiral) obtém-se uma versão melhorada do produto desejado.

É possível dividir o processo de produção utilizado no CAEF e no PROLICENMUS em sete etapas principais: concepção, requisitos, planejamento, modelagem, implementação, testes e avaliação. A etapa de concepção é o momento inicial de proposição do objeto e nela a equipe de trabalho é estimulada por meio de tempestade de ideias, bem como alimentada com informações obtidas dos alunos, tutores e professores. A segunda etapa, de requisitos, é voltada para o levantamento das necessidades técnicas e didáticas que estarão presentes no objeto proposto. A terceira etapa, conforme o nome já diz, é responsável pelo planejamento de todo o processo de produção, sendo crucial e cuja realização tem enorme complexidade, pois dificilmente sabe-se, *a priori*, quais são todas as variáveis do sistema e quanto tempo será necessário para executar cada uma das tarefas envolvidas. A etapa de modelagem é responsável pelo projeto arquitetural do objeto a ser produzido e a etapa de implementação corresponde a construção e montagem desta arquitetura. A sexta etapa é fundamental, pois é nela que o protótipo é testado e são gerados dados para a sétima e última etapa onde é efetuada a avaliação do produto. Há uma importante diferença conceitual e de procedimentos entre o planejamento numa metodologia sequencial de produção e uma metodologia ágil de desenvolvimento em espiral. Na primeira, busca-se um planejamento preciso de cada etapa, pois há grande dependência linear, de pré-requisitos entre cada uma delas. Na segunda, em espiral, há também o planejamento geral de todo o produto, porém o desenvolvimento é realizado ciclos. Cada ciclo, por sua vez, representa todo o processo de desenvolvimento do objeto, onde é possível visualizar as sete etapas sequenciais de desenvolvimento, porém com níveis de detalhamento progressivo e crescente a cada novo ciclo. A Figura 8.4 ilustra as etapas de desenvolvimento no modelo linear e no modelo ágil em espiral.

As experiências anteriores da coordenação e da equipe foram fundamentais para a estruturação dos fluxos de trabalho, para a implantação de um modelo de produção e também para a montagem da infra-estrutura de comunicação entre a sede e os polos de apoio presencial. Porém, é preciso definir quais foram os requisitos ainda agora considerados importantes, para que haja ensino musical em nível de graduação e na modalidade a distância. O ponto de partida foi a própria concepção do curso, o qual tinha uma matriz curricular inovadora, integrando todas as disciplinas tradicionais em interdisciplinas articuladas sob eixos, tendo a tecnologia da informação e comunicação como premissa fundamental para a formação de professores nos dias atuais. Uma breve análise do currículo mostra, que o ponto de partida para o levantamento dos requisitos tecnológicos do curso foram justamente as necessidades multidisciplinares, transversais e dinâmicas dessa matriz curricular. O PROLICENMUS teve um currículo diferenciado, inovador, que buscou promover a colaboração

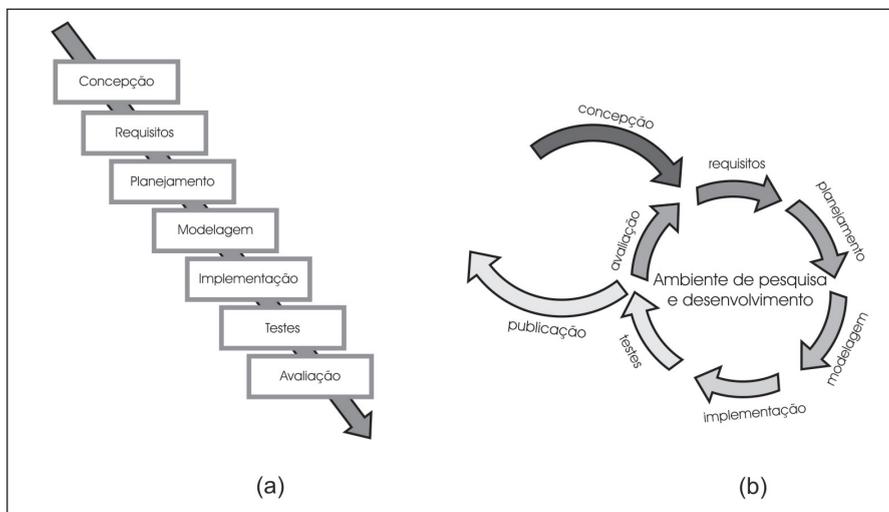


Figura 8.4: (a) metodologia linear (b) metodologia ágil (espiral)

e a interoperacionalização entre os diversos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento do curso. Em currículos tradicionais, áreas de conhecimento são habitualmente fechadas em disciplinas ordenadas por uma lógica de pré-requisitos; porém, para firmar a ideia de interação, colaboração e integralidade como filosofia do curso, no PROLICENMUS se utilizou a denominação, e obviamente também o entendimento, de Interdisciplinas.

Há uma convergência natural para o uso da tecnologia da informação nos processos de ensino-aprendizagem dentro da academia. Assim, acredita-se que os cursos da modalidade presencial venham a ser enriquecidos com ferramentas de acompanhamento online e ambientes virtuais de aprendizagem, de modo que, aos poucos, num futuro próximo, não haja distinção entre cursos identificados como *a distância e os presenciais tradicionais*. Porém, essa convergência pressupõe quebra de paradigmas, gerando mudanças nas estruturas curriculares e no modo de aproximação delas. Por exemplo, no currículo do curso de Licenciatura em Música na modalidade presencial já há diversas disciplinas obrigatórias e eletivas, que visam a instrumentalizar o aluno, futuro professor, no uso de tecnologias para produção musical, composição, apreciação e também para o ensino de música mediado por novas tecnologias. Apesar disso, ainda há grande resistência e dificuldades para ações realmente integradoras destes conteúdos e seus atores, permanecendo as distintas disciplinas do currículo isoladas em ilhas de domínios próprios, das quais apenas se observa as demais, “sabendo sobre elas”, mas não “com” elas.

A implicação da decisão de denominar as atividades curriculares como Interdisciplinas²⁶ foi fundamental, pois para viabilizar tal filosofia, garantindo a integração dos conhecimentos e seus agentes, foi preciso orquestrá-los com elementos de viés tecnológico, como aqueles abordados nas Interdisciplinas Acesso a Informação e Instrumentalização para a EAD. Já os conteúdos tecnológicos-musicais mais específicos e necessários a qualquer professor de Música nos dias atuais foram abordados na interdisciplina Música e Multimeios. Porém, diferentemente do que acontece no currículo do curso presencial, tais conteúdos foram constantemente retrabalhados e compartilhados em diferentes momentos e por outros professores, como em Conjuntos Musicais Escolares, Música Aplicada, Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Esses olhares multi, trans e interdisciplinares, dos quais todos no PROLICENMUS compartilhavam, promoveu uma verdadeira formação de professores de Música para o contexto tecnológico da atualidade, capacitados para usarem tais tecnologias da comunicação e da informação com os seus alunos em diferentes regiões do Brasil. A concepção pedagógica e a estruturação curricular do curso, de grande complexidade, teve assim influência decisiva nos diferentes setores tecnológicos do projeto. E vice-versa, pois não se tratou apenas de manipular tecnologias, mas também de pensar e aprender em um novo paradigma. Uma vez que o PROLICENMUS resultou de um programa especial de graduação, com edição única e com prazo de conclusão determinado, foi preciso organizar o fluxograma de oferecimento de um conjunto de dezoito interdisciplinas e duas atividades curriculares obrigatórias, de maneira que seus mais de 700 alunos fossem atendidos a contento num intervalo de quatro anos e meio. Por consequência, o sistema de tutoria e acompanhamento dos professores precisou estar sintonizado com toda a logística do projeto e com sua infraestrutura tecnológica, ambas com papel fundamental no suporte ao atendimento das aulas e no gerenciamento de ações técnico-administrativas.

As atividades atribuídas diretamente à equipe de tecnologias envolveram criação, manutenção e publicação de *websites* dinâmicos para as diferentes ações didáticas, mediante utilização de ferramentas para edição e manipulação de linguagens de marcação como HTML e scripts em Javascript, bem como rotinas remotas em PHP e SQL. Essas tecnologias, potencializadas com o desenvolvimento de programas e animações em ActionScript permitiram a criação de objetos virtuais de aprendizagem e jogos com inúmeras interfaces interativas, que continham diferentes componentes multimídia, incluindo animações gráficas sincronizadas com áudio. Também foi atribuição deste grupo de profissio-

²⁶ Para Lück (1997, p. 37-38), as interdisciplinas apresentam conhecimentos de forma contextualizada e a-linear, sem relações hierárquicas, possibilitando integração transversal daquilo que, tradicionalmente, seria restrito.

nais elaborar, acompanhar e atualizar permanentemente ilustrações em formato digital; montar, editar e manipular imagens mediante uso de suites para edição gráfica e editar partituras em diferentes *softwares* de notação musical eletrônica (Finale, Encore, MuseScore, dentre outros). O perfil exigido para os integrantes desse grupo era possuir alguma experiência anterior nas atividades previstas ou, pelo menos, muita disposição para adquiri-la, situação que por diversas vezes se repetiu ao longo dos anos. Muitos realmente aprenderam a trabalhar estando em serviço, diante de atividades que lhes exigiam conhecimentos das tecnologias citadas.

Profissionais com essas características não estavam facilmente disponíveis e, mesmo quando podiam ser encontrados, a faixa de remuneração oferecida pelo projeto não era condizente com as condições de mercado de trabalho encontradas por eles em outras situações. Mas a filosofia colaborativa da equipe de produção acabou gerando seus próprios profissionais, que permaneceram nela até o final, por entusiasmo. Tais condições, por sua vez, também influenciaram escolhas pertinentes às ferramentas utilizadas ao longo de todo o PROLICEN-MUS. Inicialmente, pretendia-se utilizar apenas ferramentas produzidas com *software* livre, uma vez que, neste caso, não haveria o entrave do pagamento de licenças de uso e seria possível, ao mesmo tempo, tanto promover a divulgação do ideal *software livre* como também a conscientização contra a pirataria. Além disso, o uso de ferramentas gratuitas também viabilizaria a prática docente em salas de aula das escolas públicas, uma vez que o sistema público gestor não precisaria desembolsar recursos para a compra dos *softwares*. Porém, nem sempre foi possível ser fiel a esses propósitos, pois nem todas as necessidades tecnológicas do projeto encontravam, no acervo de *softwares livres*, aqueles dos quais necessitava; com o tempo, multiplicaram-se soluções que, obtidas da Internet, podiam ser utilizadas livremente. Essas, associadas àquelas desenvolvidas pelos próprios integrantes, garantiram que o curso evoluísse de modo cada vez mais fluido e leve, devidamente suportado por tecnologias facilitadoras gratuitas.

Ao longo dos anos, sites com informações teóricas, jogos musicais, *softwares* de treinamento auditivo, suites para edição de áudio e vídeo, sistemas para notação musical eletrônica e inúmeras outras ferramentas foram utilizadas para trabalhar os conteúdos abordados nas interdisciplinas de caráter predominantemente tecnológico, como Música e Mídias, e também para instrumentalizar os alunos nas demais interdisciplinas do curso. Cita-se alguns dos mais utilizados, exemplificando um universo que foi muito maior e mais experimentado. Para treinamento auditivo, os mais utilizados foram o GNU Solfeje e o MAaV; na edição e processamento de áudio, o Ardour, o Reaper e o Audacity; para manipulação sonora, criação musical e composição, coleções de ferramentas livres

distribuídas nos sistemas operacionais Puredyne, Musix-br e Ubuntu Studio; e como editores de partitura, depois que se pode superar a fase de utilização de *softwares* pagos como o Finale, adotou-se o editor de partituras Musecore.

A realização do PROLICENMUS foi um processo longo, que iniciou muito tempo antes de sua aula inaugural. A Proposta Musicopedagógica CGD foi a base para implantação do CAEF, o qual, por sua vez, tendo sido parte de uma rede nacional de formação continuada de professores da Educação Básica e um ambiente criativo para aquisição de experiência com ensino de música a distância sem igual no Brasil, enunciou e encontrou respostas para problemas reais do desafio de formar professores de Música nessa modalidade de ensino, foco do PROLICENMUS. As necessidades tecnológicas para levar tais modelos de cursos da UFRGS até os professores da ponta, nos lugares mais distantes do Brasil, impulsionaram de modo definitivo a formulação de soluções de comunicação, logística e metodologia de produção. Os primeiros anos de trabalho da REDE da Secretaria de Educação Básica do MEC foram importante para a formação de uma equipe multidisciplinar capaz de trabalhar em conjunto e adaptada ao dinamismo, que uma proposta inovadora como o PROLICENMUS necessitaria para sua implantação. Apesar das dificuldades administrativas para a contratação de pessoal nos projetos do Programa Pró-Licenciaturas, a coordenação do projeto, juntamente com a Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) da UFRGS, conseguiu criar um novo perfil profissional, chamado de Músico de Mídias Digitais (MMD), formando uma equipe com conhecimentos musicais, pedagógicos e tecnológicos, capaz de dar suporte contínuo aos professores, tutores e alunos durante todo o período de execução do curso. Essa condição foi fundamental, porque desde seu início o curso teve como uma de suas premissas a tecnologia. Não somente porque a Internet era o seu principal meio de comunicação, mas porque o currículo do curso tinha como base a integração de diferentes áreas e buscava a formação de profissionais com excelente formação musical e também preparados para o contexto tecnológico vigente, principalmente capazes de assimilar e utilizar as novas tecnologias do futuro na sala de aula.

Com relação à equipe de Informática, contava-se com um grupo de profissionais formados em serviço, os quais, tendo iniciado no grande projeto como alunos bolsistas, aperfeiçoavam-se pelos desafios vencidos ali mesmo. As formações eram variadas, como já foi dito; contudo, o interesse pelo trabalho de interface desenvolvido no PROLICENMUS lhes interessava sobremaneira, levando-os a constituírem um grupo diferenciado, coeso e altamente especializado, contando com pessoas jovens. Seus estudos e iniciativas, aliados às pesquisas de um corpo docente experiente, convergiram numa busca incessante

por metodologias de ensino, sustentando a produção efetiva de um conjunto de processos didáticos. Esses incluíam o acompanhamento sistemático dos alunos e o controle simultâneo de, algumas vezes, centenas de atividades, utilizando os recursos técnicos do Moodle e principalmente o recurso de vídeo, tanto para o ensino quanto para a avaliação. Essas metodologias foram exploradas e utilizadas também no desenvolvimento dos repositórios de conteúdos musicais MAaV e *Ebooks*, de Violão e Teclado. Ao longo desses últimos anos, além das ferramentas e métodos citados neste livro, a equipe de professores e tutores desenvolveu também diversas propostas que não puderam ser concretizadas a tempo em ferramentas para os alunos do PROLICENMUS; contudo, seguem em desenvolvimento e certamente serão úteis em uma nova edição. Entre elas, um editor de partituras próprio, integrado ao ViA e Moodle, permitindo que os alunos possam fazer exercícios, ditados e solfejos online, interagindo com a videoaula. Outras propostas são o Sistema Tutor Inteligente para avaliação de Contraponto (SCHRAMM; MATTOS, 2011), e o Sistema de Avaliação Colaborativa, ambos em andamento e com denominação provisória. Todas essas ideias surgiram da necessidade real e prática durante o desenvolvimento do curso, tornando a pesquisa destes elementos um ato de grande valor e contribuição efetiva, esperando-se que as mesmas estejam disponíveis para a próxima edição do curso. O dinamismo e a velocidade com que se sucedem os fatos no mundo das tecnologias da informação e comunicação somente podem ser apreendidos se por intermédio de um trabalho coletivo, distribuído, aberto, e sobretudo colaborativo, como foi este que existiu no PROLICENMUS.

Construção de Conhecimentos e Identidade Profissional

Helena de Souza Nunes²⁷

Considerando-se a especificidade de um curso de graduação Licenciatura, que foi ao mesmo tempo de formação inicial e continuada (BRASIL, 2005) de professores de Música, o PPC do PROLICENMUS foi organizado em torno de três pressupostos básicos: (1) autonomia relativa da organização curricular, circunscrita que estava a características e experiências específicas dos aprendizes advindos de uma demanda específica; (2) articulação interdisciplinar dos componentes curriculares, tanto nas distintas etapas como ao longo de todo o curso, respectivamente, nas dimensões vertical e horizontal da matriz curricular; e (3) relação entre práticas pedagógicas contextualizadas e ideais de pesquisa e reflexão, subjacente aos componentes curriculares. Tais pressupostos foram traduzidos em formatos didáticos, tecnológicos e administrativos, decorrentes de esforços no sentido de respeitar a dinâmica social e a rede de relações, que cria, sustenta e conforma as diferenças entre indivíduos e grupos sociais, numa dimensão pública da educação e da escola. Buscou-se reconhecer os avanços das tecnologias da informação e da comunicação, em particular da Internet, e sua influência sobre processos educativos, que harmonizem expectativas e bagagens próprias aos estudantes com conteúdos próprios a uma Licenciatura em Música. A formação profissional desejada contemplou a busca pela autonomia intelectual e por uma postura pessoal aberta, respeitosa e democrática, que reconhece na escola lugar para elaboração crítica e contínua dos diferentes saberes. Lugar para se acreditar em cada pessoa, para se harmonizar conhecimentos universais com cada cultura popular e para se investir

²⁷Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

em possibilidades, descortinando perspectivas. Esse processo exige professores competentes e capazes de articular teoria e prática de forma prazerosa, associando informações novas e hábitos do cotidiano, estimulando a curiosidade e a autoconfiança discentes.

Muitas das dificuldades da sala de aula têm sido provocadas pela escassez de recursos financeiros; mas o processo de criação de material educativo e de capacitação de pessoal em Música passa, mais do que isso, pelo rompimento com a mentalidade que concebe o talento como privilégio de poucos e que delega à escola a mera tarefa de descobri-los. Assim, os processos de criação de material educativo, metodologias e capacitação de pessoal passou pelo rompimento com a mentalidade de talento restrito a poucos, de talentos que “precisam ser descobertos”. Tradicionalmente bastante competitivas e excludentes, as atividades artísticas mais têm servido para causar problemas de autoestima, do que para contribuir num processo de desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Mas artistas não são encontrados prontos; pelo menos, não é essa a ideia que se deve sustentar no ensino escolar. A escola básica regular em especial deve ser democrática, aberta a todos, receptiva e competente para ensinar, e não para se exhibir e se autoafirmar com aquele que “foi descoberto talentoso”. Ensinar é se expor, e isso exige maturidade e preparo. Ensinar implica conteúdos e métodos, vincula-se ao expressar e ao perceber o mundo e a si mesmo, ensinar implica compromisso com o aprender.

É por isso que este projeto se dedicou à musicalização de professores. Pessoas já adultas que não puderam aprender a ler nem a escrever Música na infância, ou se o fizeram, foi informalmente. Tais pessoas, por força da necessidade e por muito prazer de ensinar por intermédio ou com apoio das possibilidades da Música, passaram a ocupar funções de professores de Música nas escolas; mas não estavam legalmente habilitadas para tal. No PROLICENMUS receberam então a oportunidade de se alfabetizar musicalmente, por intermédio do Programa Pró-Licenciaturas do MEC. O objetivo foi que os professores do Ensino Básico também adquirissem conhecimentos musicais de emprego imediato com seus próprios alunos, enquanto aprendiam conteúdos mais complexos da teoria e da percepção musical. Com algumas horas de dedicação por semana, apoiado por materiais específicos, como publicações para repertório de apoio e *software*, bem como devidamente acompanhado por professores e por tutores, em aulas presenciais e a distância, qualquer professor interessado pelo assunto pode chegar ao nível de conhecimentos de leitura e solfejo exigidos para seu trabalho na escola, no tempo dos nove semestres autorizados para o curso. A meta era, demonstrar, que com tais conhecimentos seria possível ao professor

desenvolver aulas mais ricas, através do adequado aproveitamento da Música na escola.

A aquisição de conhecimento transita entre experiências concretas e abstrações mentais, numa sucessão de transformações por adequações progressivas, que funcionam como moldura para novas aquisições intelectuais e elaborações criativas. As estruturas do pensamento no adulto, por já estarem estabelecidas, podem oferecer resistência a tais transformações. Isso, por sua vez, dificulta a aprendizagem e, em particular, a musicalização. Apesar desses fatores de prejuízo, a educação musical pode e deve ser proporcionada em qualquer faixa etária. O resgate e a restauração de um potencial musical não desenvolvido nos instantes iniciais da formação da inteligência é mais difícil; no entanto, quando o problema se limita à escassez de informação e de estímulos ambientais para se dar continuidade a um processo já desencadeado, mesmo que pela educação informal, é perfeitamente possível musicalizar um adulto. E os alunos do PROLICENMUS já atuavam como professores de Música, o que nos oferecia algumas garantias disso. Nesse caso, fizeram-se necessários: (1) sensibilidade e conhecimento na crítica da expectativa, pois na idade adulta a pessoa encontra os limites do exercício e da *performance* musicais antes do que aceitaria com tranquilidade e isso deve ser conduzido de forma a não gerar frustrações; (2) esforço maior do que o despendido quando a aprendizagem se dá em idade mais tenra; e acima de tudo; (3) utilização de um procedimento de ensino adequado.

A exemplo de qualquer procedimento adequado para a educação de adultos, também este curso de Licenciatura não poderia desconsiderar alternativas de reeducação. Então, foi necessário desenvolver métodos específicos, que atentassem aos aspectos próprios do educando, tais como seu estado de prontidão (importância do funcionamento sensível dos canais perceptivos e capacidade interna das estruturas do pensamento) e sua motivação (intrínseca e extrínseca). Também aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, como a fidedignidade entre experiências musicais vivenciadas e conteúdos musicais intelectualizados, deviam ser lembrados. Este projeto apresentou a ideia de educar musicalmente por intermédio da utilização do canto acompanhado por instrumento harmônico (piano ou violão), coreografia, teatro, artes visuais. Os brasileiros de uma forma geral cantam, dançam, representam, praticam Arte com prazer. A musicalidade integral desses brasileiros veio sendo assim desenvolvida concomitantemente a seu aprimoramento vocal e expressivo; mas lhes faltava o domínio de leitura e escrita musicais. Então, até o penúltimo semestre letivo, se continuou investindo no ensino da linguagem musical. Obviamente, os que não conseguiram vencer essa barreira, foram desligados às portas da formatura, por não corresponderem ao perfil do egresso. O obje-

tivo da proposta metodológica deste curso foi proporcionar a emergência de estruturas cognitivas, afetivas e psicomotoras que suportassem e promovessem o conhecimento decorrente da musicalidade, no trabalho com pessoas adultas não musicalizadas, mas com vontade de aprender. Já o diploma, por sua vez, foi concedido apenas a quem correspondeu a um determinado padrão preestabelecido, mesmo que todos tenham recebido a oportunidade para aprenderem e melhorarem suas condições musicais.

A infância é entendida como o período mais adequado para proporcionar situações que promovam a emergência das estruturas cognitivas, afetivas e psicomotoras da aprendizagem musical. Caso o talento não seja estimulado, nem as habilidades exercidas continuamente, ocorre um declínio paulatino desse potencial. No entanto, a realidade vivenciada nas escolas brasileiras não proporciona, em significativa maioria, contato com a expressão artístico-musical. O conjunto de valores estéticos de seus egressos fica reduzido àquilo que ouvem no rádio e noutros meios de comunicação de massa, todos pouco ou nada preocupados com a qualidade e muito comprometidos com o mercado de sucessos instantâneos. Essa população acaba por desenvolver parâmetros distorcidos para sua sensibilidade musical e está à mercê de imposições determinantes em sua matriz cultural individual. Isso, associado à carência de recursos financeiros em uma população predominantemente de baixo poder aquisitivo como a nossa, também tem sido fator de prejuízo ao desenvolvimento saudável da musicalidade. A despeito de tantos entraves, acreditou-se que os professores brasileiros, que se inscreveram para o PROLICENMUS queriam, mereciam e eram capazes de aprender a ler e escrever Música. No caso desses professores, que já atuavam na Educação Básica, precisavam ser musicalizados em favor de seu próprio crescimento e do de seus alunos. Foi dado grande importância ao poder de influência docente porque são os professores, aqueles que têm em suas mãos a possibilidade de romper com a lamentável situação do ensino musical escolar. Torná-los conscientes disso e confiantes em seu poder de atuação é o que se pretendeu através deste curso. A democratização da educação básica de adultos é um assunto muito recente, inclusive em termos internacionais, e entre seus conteúdos considerados prioritários predominam outras áreas do conhecimento, que não a Música. Além disso, existem no senso comum ideias imprecisas sobre o assunto, como a confusão entre musicalidade e talento. O que de fato ainda precisa ser desenvolvida é uma mentalidade de respeito à capacidade de aprendizagem do adulto em relação à Música, para que, na sequência, sejam criados métodos e materiais adequados. Este curso foi proposto com a esperança de que não seja o único. Alguns conceitos e definições, bem como ideias que o fundamentaram, são aqui expostos, com o intuito de contribuir no desenvolvimento de discussões sobre o tema. O projeto pedagógico

gico do curso está baseado na Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG) (WÖHL-COELHO, 1999; NUNES, 2011) e no MAaV, criado entre 1987-1990 (WÖHL-COELHO, 1990).

O trabalho Musicalização de Professores (NUNES, 2005a) é uma das contextualizações feitas no âmbito do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG para o método MAaV. Esse método é baseado numa abordagem multimodal de ensino-aprendizagem, divulgada entre os educadores musicais brasileiros por Marion Verhaalen, que no início dos anos de 1980, publicou um método para ensino de piano em grupo para crianças, denominado *Keyboard Dimensions*, com base no trabalho de Robert Pace, traduzido e publicado no Brasil (VERHAALLEN, 1989). A abordagem multimodal no processo de ensino-aprendizagem musical retira de cada uma das teorias de aprendizagem aquilo que tem de importante e adequado para o processo de musicalização, em cada determinado momento e diante de cada determinado público-alvo. Mary Louise Serafine, para quem o pensamento musical é uma atividade humana aural-cognitiva, por meio da qual acontecimentos sonoros são deliberadamente ordenados sobre um decurso específico e limitado de tempo, considera ser a Música uma aquisição universal; mas seu conhecimento efetivo é passível de processos cognitivos genéricos e estilísticos (SERAFINE, 1988), o que acarreta implicações para um projeto, que atende alunos em todo o diversificado território nacional brasileiro.

Tomou-se também por referência o paradigma das doze necessidades psicopedagógicas, elaboradas pelo *Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS)* da Université de Mons-Hainaut, segundo o qual a dinâmica complexa entre essas possibilidades e sua satisfação vai forjar a identidade da pessoa. O paradigma comporta quatro dimensões: afetivas (afiliação ou vínculo), cognitivas (conclusão), sociais (autonomia e limites) e de valor (ideologia) (POURTOIS; DESMET, 2004). A elas, acrescentou-se a corporal (movimento) (RANGEL et al., 2005), identificando assim cinco aspectos, que contribuem na construção de um sistema pedagógico integrado, já em prática nos materiais e métodos que foram desenvolvidos para a formação continuada de professores, pelo CAEF da UFRGS, integrado à REDE, com o qual se trabalhou.

As características pessoais do professor com competência para desenvolver o modelo de ensino aqui proposto são: (1) sentir o ensinar como missão; (2) acreditar no investimento sobre seus cursistas e alegrar-se com o sucesso de cada um deles; (3) ter um conjunto bem específico de características pessoais, como versatilidade, criatividade, empatia e objetividade; (4) manter-se entusiasmado, otimista e estimulador, dispondo-se a ser um estudioso permanente;

(5) saber trabalhar com os estilos individuais dos cursistas. No que se refere ao aluno, acredita-se que todos são potencialmente capazes de aprender e o fazem com maior probabilidade de êxito se eles próprios e seu professor descobrem e tiram proveito dos estilos de aprendizagem individuais. Considera-se que o rendimento estudantil ou acadêmico é um reflexo da ideia que o aluno tem de sua própria capacidade de aprender, e está relacionado à sua autoestima e, de modo mais amplo, ao seu autoconceito. O êxito ou fracasso afetam não só a aquisição específica, como também o desejo de continuar aprendendo e o respeito próprio. Propõe-se uma formação que integre sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade, simultaneamente, todos elaborados dentro da prática de repertório e da técnica. Desse modo, os conceitos são adquiridos de forma dinâmica e utilizando diversos procedimentos e modos de ensino-aprendizagem, que partem sempre da experiência para a aquisição dos símbolos de padrões, através dos quais o aluno deverá ser capaz não só de dar respostas prontas, como de alcançar reflexões progressivamente mais complexas e elaborações criativas. Assim sendo: (1) todas as metas finais devem ser abertamente declaradas; (2) os critérios de êxito devem ter transparência e possibilitar algum retorno imediato; (3) as experiências de aprendizagem devem ser marcantes e sequencialmente organizadas em graus de dificuldade crescente; (4) os tempos e sentimentos individuais precisam ser percebidos e respeitados; e (5) sob nenhuma circunstância se deve por em risco a motivação e a vontade de aprender.

A aprendizagem ocorre, na prática, pelo emprego da multiplicidade de modos. O ensino não pode ser rígido, isto é, integralmente previsível nem preestabelecido, ou em fragmentos estáticos. Todas as opções devem ser manipuladas simultaneamente, uma vez que, na realidade, os problemas nunca se apresentam sozinhos, mas numa pluralidade de implicações. Considerando que constantemente, e a cada dia mais, as pessoas são desafiadas a encontrar “a melhor opção” dentre uma infinidade de outras possíveis e igualmente boas, é necessário que os procedimentos de ensino-aprendizagem capacitem cada aluno a conviver com desafios de simultaneidades, onde consiga organizar seus pertences, suas ideias e suas reações. A estruturação do conhecimento acontece a partir de referenciais seguros, vivenciados em experiências concretas e pela assimilação na forma de padrões, retirados de um contexto global, trabalhados isoladamente, reintegrados ao contexto original, e, finalmente, remetidos a situações novas, nas quais serão reelaborados, repetindo o ciclo, porém, em contextos progressivamente mais exigentes e complexos. Os padrões apresentados aos cursistas precisam conter, enquanto microssistemas, as leis de formação do macrossistema em que estejam inseridos. Cada conhecimento tem sua própria natureza e contém elementos interdependentes em semelhanças e diferenças

permanentes, através de seus diversos estágios de maturação. Esse fator de continuidade deve ser observado para que haja educação com crescimento. Isso implica dizer que, desde o contato inicial com uma área específica do conhecimento, é necessário que o educando tenha a percepção fiel da natureza desse conhecimento, de forma a criar uma moldura adequada à aquisição contínua de estágios de maturidade crescente.

Entendemos que o ponto de partida para a formação do professor de Música para a escola básica brasileira, nas diferentes etapas, é a compreensão das dinâmicas pessoal e social, assim como das redes de relações existentes, criadas e sustentadas a partir de suas ações. Isso significa compreender e ser capaz de explicitar por intermédio de sua prática docente o próprio processo de construção da vida humana, o processo de desenvolvimento de suas capacidades, que não é distinto daquele de transformação do mundo e do trabalho. Implicação imediata de tal compreensão é perceber, que, tratar a pedagogia como ação mediadora da sociedade num campo de confluência do conhecimento científico e da profissão, é tratar do próprio processo de realização humana. No caso do PROLICENMUS, tal entendimento sustentava o objetivo geral de melhorar a qualidade do ensino musical na escola e ampliar as possibilidades de aprendizado dos cursistas. Como objetivos específicos havia: apoiar o desenvolvimento concomitante da capacidade de trabalho em equipe e da autonomia de cada integrante do curso; fornecer subsídios e propor a discussão de indicadores para avaliação permanente de desempenho próprio, de sua escola e da realidade educacional no Brasil; capacitar cursistas para a caracterização e crítica de suas próprias realidades profissionais, incluindo a criação de possibilidades de intervenção nelas; e estimular os cursistas, instrumentalizando-os efetivamente, para a própria formação musical continuada.

O perfil profissional desejado para o egresso era o de um profissional capaz de contribuir, propondo e implementando, com a construção de uma escola transformadora, autônoma, autêntica, integradora, desafiadora e contextualizada. Para tanto, este projeto propôs ações referentes a disciplinas específicas, que atendiam sua formação teórica ampla e consistente, visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar. Propôs também disciplinas de formação geral com conteúdo pedagógico, que atendiam sua formação ampla e tratavam sobre Educação, assim como sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente. Assuntos transversais como inclusão escolar de minorias discriminadas e pessoas portadoras de necessidades especiais foram tratados, atendendo o compromisso ético e político com a promoção e

o fortalecimento da cidadania, bem como uma formação, que permitisse entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional. As interdisciplinas instrumentalizadoras para EAD cumpriram com a função de oferecer domínio das tecnologias de informação e comunicação. As Atividades Complementares promoveram frequente comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa, inclusive com professores e pesquisadores de Instituições não integradas às Parceiras originais. Os Estágios favoreceram uma visão clara sobre quem eram seus cursistas e os espaços culturais, onde se encontravam estudantes e escolas. Os Seminários Integradores foram os espaços para ampliar a capacidade e a segurança para migrar do papel de repetidor de conhecimento criado por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação). Finalmente, por intermédio de um modelo particular de Trabalho de Conclusão de Curso, se fortaleceu a capacidade de se manter permanentemente atualizado tanto em questões educativas como as de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural, bem como a compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e expectativas pessoais dos estudantes.

Enfrentou-se assim a necessidade de oferecer aos professores programas consistentes, atualizados e inovadores, quer se tratasse de sua formação inicial regular quer da formação em serviço, como foi o caso dos tutores. A exigência desse processo contínuo de desenvolvimento justificou-se plenamente pela simples consideração de circunstâncias, que determinam a vida social de hoje e das perspectivas discerníveis para o próximo século, das quais destacam-se: (1) a reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações; (2) o crescimento igualmente acelerado dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem na comunicação, nos valores sociais e, em particular, nas Artes; e (3) uma globalização econômica que visa a expansão do sistema produtivista, gerando efeitos negativos como o crescente esgotamento dos recursos naturais, a massificação cultural e o embrutecimento estético, que, por sua vez, agravam os problemas de exclusão social, infelicidade pessoal e desarmonia social. Neste sentido, a formação desejada para o professor foi a de um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva e ética, individual e grupal, um profissional efetivamente: (1) comprometido com a dimensão pública da educação; (2) capaz de enfrentar problemas

referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; (3) apto a usar o conhecimento musical para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; (4) disposto a investigar e produzir conhecimento sobre a natureza e as finalidades da Música, em cada determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana pela formação dos quais é ele responsável. Tal formação implicou o desenvolvimento permanente e continuado da pessoa como ser cultural e político, professor e artista, num processo de construção de conhecimentos e da própria identidade profissional.

CONTEÚDOS



Professores do PROLICENMUS, em foto de 23 de maio de 2012, no Auditorium Tasso Correa, ao término do Recital de Professores e Tutores, em homenagem aos formandos. *(Foto: Equipe do PROLICENMUS)*



Tutores do PROLICENMUS, em foto do dia 24 de maio de 2012, no Campus Central da UFRGS, por ocasião do Encontro Nacional de Licenciatura em Música EAD da UFRGS. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)

Teclado no Ensino de Música a Distância

*Catarina Leite Domenici*²⁸

*Fátima Weber Rosas*²⁹

*Maurício Starosta Neto*³⁰

*Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos*³¹

*Edilson Schultz*³²

*Leandro Libardi Serafim*³³

*Helena de Souza Nunes*³⁴

Educar e aprender nunca é uma tarefa solitária. Desde a educação familiar até a educação formal há sempre vários agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. A nossa experiência na interdisciplina Seminário Integrador Teclado não foi diferente. Desde o envolvimento de professores formadores, tutores de sede, tutores de polo e alunos, ao trabalho de uma equipe

²⁸Doutora em Performance e Literatura Pianística (Eastman School of Music University of Rochester, 2000). Professora Adjunta do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS em Seminário Integrador – Teclado.

²⁹Especialista em Artes e Educação Física (UFRGS, 2008). Tutora de Seminário Integrador – Teclado. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

³⁰Mestre em Música-Práticas Interpretativas: Piano (UFRGS, 2004). Tutor de Seminário Integrador – Teclado. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

³¹Bacharel em Música (UFRGS, 1991). Tutora na universidade, de polo em Cachoeirinha/RS e itinerante em Rondônia e Bahia. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

³²Especialista em Artes e Educação Física (UFRGS, 2008). Tutor do polo de Porto Velho/RO. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

³³Licenciado em Música (UFRGS, 2011). Tutor de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

³⁴Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

que foi mudando ao longo do curso, até a interação com a equipe de violão, o trabalho desenvolvido nesta interdisciplina se constituiu em um verdadeiro empreendimento coletivo.

O caráter colaborativo transcende o trabalho desenvolvido pelas várias equipes na construção da interdisciplina e dos Objetos Virtuais de Aprendizagem, para se manifestar na própria composição deste capítulo, o qual traz relatos de experiência de alguns dos agentes nesse processo. Em “Os Primeiros Tempos” Fátima Weber Rosas e Maurício Starosta traçam um breve histórico dos primeiros processos criativos do *Ebook* – Teclado Acompanhamento. Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos contribui com “A construção de um Cotidiano para a Equipe”, descrevendo a sua experiência ao atuar nas várias equipes de Teclado, que ajudaram na construção da interdisciplina e na criação e ampliação do *Ebook*. Catarina Leite Domenici apresenta “Desafios, Reflexões e Propostas”, tratando do ensino do teclado a distância com base em sua experiência como coordenadora da equipe de teclado e professora formadora de 2010-2011. Edilson Schultz relata sua experiência como tutor no polo de Porto Velho/RO num recorte referente ao desenvolvimento do programa “45 Por Dia - Uma ideia para Estudos no Polo”. Por fim, Leandro Libardi Serafim e Helena de Souza Nunes contam sobre o uso dos materiais didáticos do *Ebook* no curso Licenciatura em Música da UFRGS na modalidade presencial em “Transferência a Outro Contexto”. Originalmente redigidos em primeira pessoa, os textos que se seguem foram aqui reconfigurados, com vistas a facilitar o leitor a compreensão dos diferentes focos do tema. Comuns a todos os relatos encontramos os desafios de uma nova modalidade de ensino, suas implicações ideológicas, pedagógicas, metodológicas e sociais, as quais muitas vezes trouxeram questionamentos sobre o paradigma tradicional do ensino instrumental, bem como estimularam nossa criatividade na elaboração de novos materiais didáticos e novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Interessante é perceber aqui um esforço coletivo no sentido da construção de um texto único, fluente e compreensível para esse leitor. Entendemos que o todo é mais do que a soma de suas partes, mas construir esse todo em autoria coletiva foi um grande desafio. No caso, vivido e em grande parte já superado no cotidiano da construção do *Ebook* e suas unidades de estudo correspondentes; mas ainda maior no momento em que foi preciso se refletir sobre tal processo. Admite-se ainda não termos chegado a uma condição ideal. Em parte, porque as substituições internas entre os integrantes da equipe foram muitas; em parte porque a grande equipe tem uma história de pequenas equipes, cada uma vivendo em momentos bem distintos do processo geral. Todavia, quisemos contemplar todos os ladrilhos, mesmo sem ainda termos conseguido

visualizar o mosaico completo; e o cimento foi dado por atos generosos: (1) produzir um texto pessoal e permitir que seja tomado como de autoria genérica; (2) relatar uma experiência particular e permitir que seja tomada como tema de reflexão alheia; e (3) aceitar a ideia de contemplar individualidades na constituição de um coletivo e ainda esforçar-se para fazer parte dele, depois. Assim, tanto quanto de ensino de Teclado e de Música, estamos falando aqui também no surgimento de um novo modo de ensinar e aprender, proporcionado por esta experiência musical em EAD.

Os Primeiros Tempos

No início de 2007, Fátima Weber Rosas foi convidada pela professora Helena de Souza Nunes para integrar a equipe que estava pesquisando, organizando e ampliando o *website* do *Ebook* Teclado Acompanhamento, o qual na época era um dos produtos do CAEF utilizados em cursos de formação continuada de professores da Educação Básica. Desta equipe faziam parte a referida professora, como coordenadora, as professoras Cristina Owtake e Ana Margarida Camargo, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o bolsista Maikel Gomes da Luz, já que a pianista Daiane Raatz dos Santos passou a integrar a equipe ainda naquele ano. Com a implementação do PROLICENMUS, primeiro projeto de curso de Licenciatura em Música a distância do Brasil, aprovado pelo MEC em 2006, todo o material educacional digital que existia no *Ebook* passou por reformulações, adequações e produções de peças inéditas para ser utilizado no curso que se iniciava. Era a origem do que viria a ser, no conceito proposto por Behar (2009), o objeto de aprendizagem em forma de página *web*³⁵, intitulado *Ebook* Teclado Acompanhamento³⁶, que serviu de apoio didático e pedagógico na interdisciplina *Seminário Integrador – Teclado* do PROLICENMUS. Em 2008, Maurício Starosta Neto e Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos foram convidados a integrar a equipe com o objetivo de produzir de forma colaborativa o material didático para a interdisciplina.

A proposta do *Ebook* e sua utilização no curso EAD se diferenciava das de um curso tradicional de ensino de piano por diversos aspectos: (1) estruturar-se sobre o ensino coletivo; (2) priorizar a memória e incentivar a execução de ouvido; (3) ter como foco o uso do instrumento como colaborador, acompanhando a voz humana; e (4) ser ensinado a distância por meio de TICs. Mesmo

³⁵ Segundo Behar (2009), objeto de aprendizagem é “[...] qualquer material digital, como por exemplo, textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas web de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais” (BEHAR, 2009, p. 67).

³⁶ <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado> (CAEF, 2010)

assim, seria necessário incluir conceitos e procedimentos convencionais, como ensinar ao aluno iniciante uma base de leitura e técnica que permitisse a ele, no decorrer dos estudos, desenvolver sua autonomia no instrumento para, futuramente, em sala de aula, tocar, cantar e reger seus alunos. A estrutura e os conteúdos do *Ebook* Teclado Acompanhamento foram organizados em quinze blocos de conteúdo, seguindo uma ordem progressiva de dificuldade ao longo dos nove semestres do curso, devidamente listadas em uma tabela. Esta recebeu o nome de Quadro Sinóptico (QS), conforme Figura 10.5. De acordo com Rosas e Starosta (2009), o desenvolvimento do *Ebook* foi baseado no MAaV. Esses blocos de conteúdo, também chamados de Unidades de Estudo (UEs) do *Ebook*, são genéricos e baseados na complexidade crescente do repertório em si. O avanço com base nas condições do aluno é determinado por unidades de estudo propostas no Moodle, em passos semanais. Paulatinamente, os alunos vão se tornando mais musicais, desde a alfabetização musical até chegar a uma compreensão musical progressivamente mais abrangente e a uma melhoria na *performance* instrumental propriamente dita. Semelhantemente ao MAaV (NUNES; BORGES, 2009), os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos neste *Ebook* também partem de peças do repertório tradicional para teclado e de canções populares e folclóricas brasileiras, encontradas nas seções Repertório Técnico e Repertório Acompanhamento, respectivamente (ROSAS; STAROSTA, 2009, p. 02-03). Este método está proposto numa abordagem multimodal³⁷, cujo objetivo principal é musicalizar adultos através da voz com acompanhamento instrumental, no caso teclado.

Ao final do primeiro semestre de 2009, o QS completo do *Ebook* apresentava quinze colunas, contendo as quinze unidades de conteúdo por dificuldade técnica crescente. Suas linhas apresentavam a seguinte configuração: (1) Peça da Unidade: peças inéditas compostas pelos tutores e professores da equipe, contendo os principais conteúdos tratados na unidade de estudo em questão. Essas peças, integrantes do OA atual, foram inicialmente concebidas com função ilustrativa, não necessitando serem executadas. (2) Repertório Acompanhamento: canções, cujo objetivo é desenvolver habilidades voltadas ao acompanhamento vocal executado ao teclado. Deste repertório, fazem parte canções inéditas compostas pela equipe e arranjos de canções da MPB e do repertório universal. (3) Repertório Técnico: peças instrumentais, cujo objetivo é desenvolver habilidades técnicas. (4) Conteúdo da Musicalização: esta linha do QS contém uma lista dos conteúdos tratados no MAaV, os quais, na medida do possível, se articulavam de forma paralela ao conteúdo abordado no *Ebook*. (5) Conteúdo

³⁷Segundo Nunes (2005b) a abordagem multimodal “[...] propõe uma musicalização que integra sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade simultaneamente elaborados dentro do repertório e da técnica [...]” (NUNES, 2005b, p. 16).

Quadro Sinóptico Teclado	Unidade I	Unidade II
Peça da unidade	Três Lá, Três Cá (Pedro Dias)	Legatti X Stacatti (Leonardo Assis Nunes)
Repertório acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> - Pássaros (Maikel Gomes da Luz); - Garibaldi foi à missa; - Andando (Maikel Gomes a Luz; - Marcha Soldado; - O Cravo e a Rosa; - Pequenino; 	<ul style="list-style-type: none"> - Frutas (Maikel Gomes da Luz); - Tocam os Sinos (Fátima Weber Rosas); - Dona nobis pacem; - Coração (Maikel Gomes da Luz); - Peixe Vivo
Repertório técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Cobras (Ana Margarida Camargo); - Passo a passo em teclas brancas (Ana Margarida Camargo); - Passo a Passo em Teclas Pretas (Ana Margarida Camargo); - Estudos 01 a 17 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcha (D. G. Türk); - Escalas Diatônicas; - Estudo 18
Conteúdo da Musicalização (MAaV)	<ul style="list-style-type: none"> - Graus 1-2-3(M) - Bigrama - Guião - Movimentos melódicos - Escala Maior - Transporte - Pulsação - Andamento - Unidade de tempo - Figuras e pausas - Proporção dos valores - Canto a cappella - Mudança de acorde (2 acordes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Graus 1-2-3 e 1-3(M); - Sinais de alteração; - Intervalo de terça; - Notação de unidades de tempo [simples e compostas]; - Sons e silêncios; - Cabeça do tempo x contratempo; - Identificação gráfica de vozes ; Mudança de acorde (3 acordes).
Conteúdo Técnico	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura; - Localização das notas no teclado; - Mãos alternadas – 5 dedos para 5 notas (posições fixas) - Cluster; - Dedilhado; <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teclas brancas; - Teclas pretas; - Mãos alternadas; - Exploração dos recursos do teclado 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 dedos para 5 notas (posições fixas); - staccato (diferentes articulações); - ligadura de expressão; - ligadura de prolongamento; - ligadura de expressão com notas repetidas - teclas brancas
Harmonia	Noção Tônica (repouso) x Dominante (aproximação)	I – V7 - I i – V7 – i Cadência Perfeita
Foco	Primeiros contatos com o Teclado	Relação tensão x repouso Resolução do Tritono
Padrões de acompanhamento	Padrão I-V7-I Ternário	Padrão I-V7-I Binário Marcha

Figura 10.5: Quadro Sinóptico das duas primeiras Unidades de Estudo do *Ebook* Teclado Acompanhamento

Técnico: listagem dos conteúdos voltados ao desenvolvimento da técnica instrumental, com função de orientar a escolha das peças instrumentais do item Repertório Técnico. (6) Harmonia: lista das progressões harmônicas tratadas nas unidades e que permanece no *website*, passando por ampliações até o final do curso. (7) Foco: de acordo com o QS do MAaV, aqui aparecem listados os conteúdos essenciais de cada determinado conjunto de conteúdos. Este não se encontra no OA, mas na Unidade de Estudos do Moodle, a qual varia para cada turma. (8) Padrões de Acompanhamento: seleção dos principais ritmos e gêneros internacionais e brasileiros para serem executados ao teclado. E (9) Protocolos: inicialmente pequenos textos explicativos, posteriormente também vídeos linkados junto às partituras que fazem parte do repertório técnico e de acompanhamento do OA *Ebook* Teclado.

Observa-se que as linhas e colunas do QS correspondem às seções do *Ebook* Teclado Acompanhamento, as quais se encontram na forma de abas na interface visual do objeto, conforme Figura 10.6. O pareamento entre elas ocorre do seguinte modo: Repertório Acompanhamento, Repertório Técnico, Harmonia e Padrões de Acompanhamento são identificados pelos mesmos nomes; já os tópicos Conteúdo da Musicalização e Foco, existentes no QS, são transferidos para o *Ebook* sob o nome Análise da Peça.



Figura 10.6: Tela da Unidade de Estudos 01 do OA *Ebook* Teclado Acompanhamento

O QS do *Ebook* foi compartilhado no GoogleDocs³⁸, permitindo que tutores e professores não somente do CAEF da UFRGS, mas também das Universidades Parceiras do PROLICENMUS, passassem a colaborar para o seu desenvolvimento. A ideia inicial do QS era apresentar o conteúdo programático de Teclado dividido em quinze unidades de estudo, de tal maneira que essas pudessem ser acessadas pelos alunos em ordem sequencial ou não durante os nove semestres do curso. Inicialmente, havia-se imaginado, que o aluno pudesse navegar pelo *Ebook* e avançar, de forma autônoma, em seu aprendizado. Logo foi verificada a impossibilidade disso, e o *Ebook* passou a ter uma função prioritária de repositório. O passo a passo do processo de ensino-aprendizagem acabou sendo conduzido por outras unidades de estudo, disponibilizadas no Moodle, como veremos a seguir.

³⁸ <<http://www.docs.google.com>>

A Origem das Unidades de Estudo Semanais

Conforme apontam Rosas e Starosta (2009) apenas o OA *Ebook* Teclado Acompanhamento não foi suficiente para orientar os estudos dos alunos a distância. Devido à quantidade de informação, percebeu-se a necessidade de aplicar uma pedagogia um pouco mais diretiva. Para isso foram desenvolvidas unidades de estudo semanais junto ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*. Dessa forma, cada semestre da interdisciplina *Seminário Integrador – Teclado* foi organizado com seus conteúdos distribuídos em outras quinze unidades de estudo, estas sim em ordem progressiva de dificuldade, seguindo os conteúdos previstos no QS do *Ebook*. Segundo esses autores, a redação das unidades de estudo semanais partia da equipe da universidade, sendo posteriormente compartilhada no *Google Docs* para que os demais tutores realizassem as revisões e sugestões. O objetivo dessas unidades era orientar o estudo diário dos alunos, organizados em dozes semanais, interagindo através de *links* com o OA *Ebook* Teclado Acompanhamento, redimensionado, a partir deste novo enfoque, como material de apoio.

No entanto, muitas foram as dificuldades iniciais. Por exemplo, as quinze primeiras unidades de estudo semanais tiveram que ser reformuladas devido à falta dos instrumentos nos polos; somente no segundo semestre de 2008 foi possível propor atividades de execução ao teclado. Outra dificuldade encontrada foi preparar material para um corpo discente heterogêneo, que compreendia desde alunos iniciantes, que tocavam e/ou cantavam por imitação em bandas, igrejas, corais ou então que não tinham participado de nenhuma atividade musical até o momento, até alunos formados em cursos superiores de Bacharelado em Piano ou em outros instrumentos. Para atender a esse público tão eclético, as unidades de estudo durante o segundo semestre de 2008 apresentavam pautas com duas linhas, intituladas de Bigrama, seguidas do Pentagrama tradicional com uma linha de acompanhamento, conforme Figura 10.7. Dessa forma, os alunos poderiam estudar em duplas ou em grupos nos polos, onde os mais avançados poderiam tocar a linha de baixo em clave de fá, e os iniciantes o exercício no Bigrama, o qual trazia pequenas melodias nas teclas pretas ou brancas e depois em ambas. Um dos objetivos do uso do Bigrama, conforme Nunes (2005a), é desenvolver a habilidade de leitura de partitura de forma progressiva. As unidades de estudo semanais do segundo semestre de 2008 também foram baseadas no método *Adult Piano Method – Lessons, Solos, Technique and Theory – Book 1 & 2* (KERN; KEVEREN; KREADER, 1996a; KERN; KEVEREN; KREADER, 1996b; KERN; KEVEREN; KREADER, 2005), cujas atividades propostas passaram por adaptações e adequações ao público-alvo específico do PROLICENMUS.

The screenshot displays the 'EBOOK TECLADO ACOMPANHAMENTO' interface. At the top, there is a keyboard graphic and the title 'EBOOK TECLADO ACOMPANHAMENTO'. Below this, a navigation bar shows 'Unidades > Unidade 1'. A sidebar on the left contains menu items: 'Apresentação', 'Introdução', 'Histórico', 'Créditos', 'Fundamentação', and 'Unidades' (with sub-items 1 through 10). The main content area features a grid of tabs: 'Peça da Unidade', 'Análise da Peça', 'Harmonia', and 'Padrões de Acompanhamento'. Underneath, there are three sections: 'Repertório Acompanhamento', 'Repertório Técnico', and 'Repositório'. The 'Repertório Técnico' section is active, showing 'Estudo 02' with a tempo marking of '♩ = 108'. The musical score consists of three systems, each with a treble clef staff (top) and a bass clef staff (bottom). The top staff contains a sequence of notes with fingerings (2, 3, 4, 4, 3, 3, 4, 3, 4, 3) and a 'm.d.' marking. The bottom staff contains chords and bass notes with fingerings (4, 2, 3, 2, 2, 3, 4, 4, 3). The interface also includes 'Protocolo' and 'Video' buttons.

Figura 10.7: Bigrama na linha superior e Pentagrama na linha inferior

Os materiais didáticos integrantes do OA *Ebook* Teclado Acompanhamento, tais como vídeos, peças instrumentais, canções, partituras, animações, áudios e textos são comumente conhecidos como materiais educacionais digitais (MEDs) ³⁹ na Educação a Distância (EAD). A diversidade desses materiais, considerada de suma importância na EAD ⁴⁰, requer uma equipe interdisciplinar para a sua produção ⁴¹. A ampliação do *Ebook* ocorreu ao longo dos oito

³⁹Behar (2009), referindo-se à EAD, afirma: “No contexto educacional brasileiro, a produção de materiais educacionais digitais em forma de objetos de aprendizagem tem sido uma boa opção para a apresentação de conceitos e conteúdos de forma mais dinâmica e interativa.” (BEHAR, 2009, p.66)

⁴⁰Segundo Franco (2012) “[...] o letramento midiático do século XXI deve integrar o conhecimento vindo de fontes múltiplas, como áudio, vídeo, base de dados on-line e outros meios [...]”. (FRANCO, 2012, p.120).

⁴¹No início do ano de 2009, de acordo com Rosas e Starosta (2009): “Fazem parte da equipe desenvolvedora do site do *Ebook* Teclado: Helena de Souza Nunes (Professora Formadora); Fátima Weber Rosas (Tutora na Universidade e MMD); Maurício Starosta Neto (Tutor Mediador, Pianista e MMD), Cláudia Ferreira dos Santos (Tutora Mediadora), Leandro Spencer Chaves (MMD responsável pela gravação e edição dos áudios e vídeos), Sabrina Spritzer (Web Designer), Rodrigo Schramm (Programador), Lucas Moura (Técnico em informática), Leonardo Assis Nunes (Compositor, Tutor do Polo de Itaiópolis-SC), Pedro Dias (Compositor, Professor da UFBA) e Jaqueline

semestres da interdisciplina Seminário Integrador – Teclado do curso. O conteúdo atual desse OA é fruto do trabalho de todas as equipes que participaram desse processo, como nos mostram os relatos que seguem neste capítulo.

A Construção de um Cotidiano para a Equipe

A equipe da interdisciplina Seminário Integrador Teclado passou por várias modificações durante o PROLICENMUS. Durante esse percurso, foi preciso construir e reconstruir o cotidiano de trabalho várias vezes, para nos adaptarmos às diversas mudanças, as quais incluíram não somente trocas e/ou a entrada de novos integrantes na equipe, trazendo consigo novas ideias e propostas de atividades, mas também por demandas geradas pela interação com os alunos. Cláudia dos Santos, cuja história pessoal é aqui narrada como um exemplo de fatos ocorridos, ingressou no projeto ao final do segundo semestre de 2008, integrando a equipe da interdisciplina Seminário Integrador Teclado. Nessa época, a coordenação estava a cargo de Helena de Souza Nunes, e os demais integrantes eram os tutores Fátima Weber Rosas e Maurício Starosta, que auxiliava nas gravações de vídeos para o *Ebook* e na correção dos vídeos enviados pelos alunos.

Como tutora-auxiliar, sua primeira função na equipe foi pesquisar na Internet links sobre os assuntos das unidades de estudo, a fim de inseri-los como Materiais de Apoio. Com o surgimento de novos desafios, a divisão de trabalho foi ficando mais complexa, demandando uma reformulação da rotina de trabalho. Sendo assim, passou a colaborar nas tarefas de elaboração de material didático, elaboração de arranjos de canções acompanhadas, digitalização de partituras, gravação de vídeos para o *Ebook*, finalização de materiais de apoio didático, colaboração na autoria das unidades de estudo e elaboração de questionários para as avaliações N1⁴². Tais tarefas se somaram à atuação na mediação entre professor – tutores da sede – tutores dos polos – alunos utilizando ferramentas assíncronas, como *e-mail* e postagens em fóruns, e síncronas, como o MSN. Ela participou no processo de avaliação, corrigindo os vídeos en-

Leite (Tutora Musicista do Polo de Salvador-BA)”. (ROSAS; STAROSTA, 2009, p. 03). Em 2010-2011, a equipe foi composta por: Catarina Leite Domenici (Professora Formadora), Cláudia Ferreira dos Santos (Tutora na Universidade e MMD); Maurício Starosta Neto (Tutor Mediador, Pianista e MMD), Leandro Serafim (Tutor Mediador), Renan Stoll (bolsista), Leandro Spencer Chaves, Lucas Moura, Luana Zapata e Pedro Matzenbacher (MMD responsáveis pela gravação, edição e postagem dos arquivos de áudio e vídeo). A equipe também contou com a colaboração de Jaqueline Leite em 2011/2-2012/1.

⁴²Para maiores detalhes do sistema de avaliação do PROLICENMUS, vide capítulo Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical, seção *Recorte Narrativo e Analítico*.

viados pelos tutores dos polos e enviando *feedback* aos alunos, seguindo fichas construídas sob supervisão docente.

Os encontros entre a equipe aconteciam diariamente por meio virtual e no máximo duas vezes por semana presencialmente. Para a construção das unidades de estudo foi utilizada a ferramenta *Google Docs*, onde cada integrante colaborava com partes de texto, ficando a revisão final a cargo da professora responsável pela interdisciplina. A partir do semestre 2009/1, a avaliação N2 dos alunos consistiu na escolha de um dos pontos de prova disponibilizados nessas unidades de estudo. Cada ponto continha peças do repertório trabalhado no semestre, distribuídas por níveis de dificuldades. Os alunos escolhiam um dos grupos de repertório e executavam as peças correspondentes, que eram gravadas em vídeo pelos tutores nos polos, sendo enviados à UFRGS em forma de CD ou DVD e posteriormente postados no servidor. Os tutores na sede assistiam aos vídeos e, com base em uma ficha de avaliação definida pela professora responsável, elaboravam pareceres que, após revisão docente, eram enviados os tutores de polo e estes os entregavam presencialmente a cada um dos alunos. Em caso de dúvida, os tutores de polo eram orientados a contactar os tutores da sede ou a professora da interdisciplina, conforme o caso. No segundo semestre de 2009, a saída da tutora Fátima Weber Rosas da equipe forçou uma reorganização do cotidiano, redistribuindo entre os membros da equipe as tarefas que eram realizadas por ela, tais como seleção de repertório e elaboração, finalização e entrega para postagem no Moodle das unidades de estudo. Nesse semestre, a tutora da interdisciplina Musicalização, Suelena de Araújo Borges, passou a colaborar na elaboração das unidades de estudo, o que trouxe uma aproximação entre essas duas interdisciplinas.

No primeiro semestre de 2010, Catarina Leite Domenici assumiu a coordenação da equipe, atuando também como professora responsável pela interdisciplina. Em 2010/1, a equipe foi integrada pelos tutores Leandro Serafim e pelo bolsista Renan Stoll, e no segundo semestre o tutor Maurício Starosta reassumiu as suas funções. Com a mudança na coordenação e na equipe, ocorreu uma nova redistribuição das tarefas. A nova coordenadora da equipe assumiu a tarefa de gravar os vídeos para as videoaulas, selecionar o repertório, fazer arranjos e composições, e redesenhar o conteúdo das unidades de estudo, acrescentando novas seções. Junto com a nova equipe, novas visões e abordagens, sempre norteadas pelo QS, foram acrescentadas às propostas de atividades, como a elaboração de arranjos de peças para vários teclados, a reestruturação do semestre com a diminuição do número de peças a serem executadas e a disponibilização de um número maior de videoaulas, aproximando o contato entre alunos – tutores – professora. Além disso, a partir do início daquele ano, todas

as equipes do PROLICENMUS passaram a trabalhar diariamente na sede, o que facilitou em muito a integração, tanto entre integrantes da mesma equipe, quanto entre as várias equipes das interdisciplinas. Em 2010/2, o cotidiano foi mais uma vez modificado em função da mudança no sistema de avaliação dos alunos, que passou a consistir da realização de quatro gravações no semestre. A partir desse momento, cada gravação avaliada implicava o envio de um parecer descritivo sobre o desenvolvimento de cada aluno, elaborado a partir da criação de um quadro de critérios construído pela professora responsável e ainda mais minucioso que o anterior. Os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar seu progresso mais de perto, ampliando a visão sobre suas dificuldades e/ou facilidades musicais e instrumentais.

Em 2011, o quadro de tutores desta interdisciplina sofreu nova modificação, ficando mais uma vez apenas os tutores Maurício Starosta e Cláudia dos Santos, sob coordenação de Catarina Leite Domenici. As tarefas continuaram a ser desenvolvidas analogamente ao semestre anterior; porém, a visão em relação aos alunos estava mais ampliada em função de acompanhá-los mais de perto através do sistema de avaliação continuada e nas participações em fóruns. A partir desse momento, já inteirados com a nova proposta e com a equipe mais estável, finalmente foi possível manter uma rotina regular no cotidiano de trabalho. Em 2011/2, último semestre em que a disciplina foi oferecida, a equipe passou a contar também com Jaqueline Leite, professora da UFBA, para a colaboração das unidades de estudo e para a correção dos vídeos de avaliação dos alunos. Nesse semestre, também ocorreu uma mudança na abordagem dos conteúdos das unidades de estudo com o objetivo de solidificar os conteúdos estudados até o momento, qual seja a introdução de exercícios para criação de arranjos de microcanções. Além disso, 2011/2 também foi dedicado à preparação do Recital de Formatura dos alunos. O número de gravações dos alunos passou a ser três no semestre, e apenas a gravação final foi computada para fins de conceito. Segundo declaração da tutora Cláudia dos Santos:

Durante todo o percurso, sempre procuramos formas de otimizar o trabalho através da construção de rotinas, que pudessem nos ajudar na organização das tarefas, buscando sempre a proximidade com os alunos e tutores nos polos. A experiência que adquiri trabalhando com as diferentes equipes e abordagens distintas fez com que esta construção de cotidianos se refletisse positivamente no meu desenvolvimento pessoal e na construção do meu próprio conhecimento.

Desafios, Reflexões e Propostas

Em outubro de 2010, Helena de Souza Nunes fez um convite a Catarina Leite Domenici para conhecer o curso de Licenciatura em Música a distância. Recém chegada de uma temporada de quatro anos nos Estados Unidos, ela não conhecia o trabalho que estava sendo desenvolvido pelo PROLICENMUS. A proposta do curso a encantou, devido à sua relevância em um momento em que a música retornava aos currículos escolares. Os desafios do curso pareciam ser enormes, visto que se tratava de uma iniciativa pioneira, assim como a vontade, a competência, a coragem e a garra de toda a equipe de fazer um trabalho de qualidade inquestionável. Assim, ela foi apresentada ao material didático na plataforma Moodle, visitou o polo de Cachoeirinha/RS para ter contato direto com parte do corpo discente, corrigiu as avaliações de final de semestre e participou de seu primeiro SIP, onde teve a oportunidade de conhecer outros colegas e os tutores de todo o Brasil. Através desses contatos preliminares foi possível se familiarizar com a dinâmica de trabalho e avaliar de que forma poderia somar-se ao trabalho desenvolvido pelas equipes anteriores, dando sua contribuição com base na sua atuação de mais de vinte anos como *performer* e educadora em diversas instituições de ensino de música no Brasil e nos Estados Unidos, e em sua formação e experiência na tradição da música de concerto, na música popular e no *jazz*.

A primeira questão com a qual se defrontou foi obviamente como ensinar a tocar um instrumento à distância? Toda aprendizagem instrumental, seja na tradição da música de concerto ou na tradição oral, se baseia fortemente na imitação de modelos. Por outro lado, tocar um instrumento, do iniciante ao virtuoso, é uma atividade que demanda a integração dos domínios físico, cognitivo e afetivo. Se a imitação de modelos é fundamental à aprendizagem instrumental, a integração desses domínios deve ocorrer de forma consciente e deliberada, especialmente se a educação almeja fomentar a construção da autonomia intelectual e artística do aluno. Mais ainda: para que tal autonomia seja construída, é fundamental que o ensino instrumental fomente a integração entre a prática e a teoria, pois não é importante apenas saber tocar um instrumento, mas, sim, saber música. De outra forma, correríamos o risco de formar profissionais que são instrumentistas habilidosos, porém músicos incompetentes por não estarem aptos a manipular criativamente a linguagem musical.

A segunda questão dizia respeito aos sistemas de crenças e valores sobre a aprendizagem musical e, em especial, à aprendizagem instrumental. Em várias ocasiões os alunos manifestaram a crença no dom musical nato. Eles acreditavam que algumas pessoas “já nasciam sabendo tocar” e outras não; ou que

algumas pessoas tinham “facilidade” e outras simplesmente não conseguiam aprender música. Em se tratando de um curso que se destina a formar professores de música, tais crenças não apenas não encontram uma sustentação lógica (afinal, se música não se aprende como é então que você vai querer ensiná-la?), como representam um verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento do aluno (se ele acha que não tem “o dom”, tenderá a encarar qualquer tarefa com dificuldade e descrença em si mesmo). Nesse ponto, a grande heterogeneidade do corpo discente pareceu tornar essas visões ainda mais aguçadas, como se a experiência prévia em música de alguns alunos quando confrontada com o “marco zero” de outros corroborasse tais crenças.

A terceira questão sintetizava as duas primeiras: como elaborar um material didático e uma metodologia de ensino, que contemplasse os vários níveis de habilidades e competências musicais/instrumentais, e que ao mesmo tempo fomentasse a integração entre a prática e a teoria musical, entre os aspectos mecânicos e expressivos, e sobretudo, que desmistificasse o processo de aprendizagem instrumental? Devido a questões como essas, foram implementadas as seguintes propostas, ampliando a metodologia já existente através da criação dos três últimos itens e aprofundando os dois primeiros aspectos: (1) estreitamento da relação entre teoria e prática através da abordagem integrada entre os conteúdos das unidades de estudo e as peças estudadas no semestre, incluindo a composição de peças didáticas visando uma maior integração entre conhecimentos teóricos e práticos; (2) elaboração de arranjos para vários teclados, contemplando diferentes níveis de habilidades/competências; (3) criação de vídeoaulas com protocolos de ensino/aprendizagem passo-a-passo para as peças e arranjos, incluindo a elaboração de exercícios preparatórios; (4) proposta de atividades de leitura à primeira vista e harmonização de melodias, incluindo a elaboração de um protocolo de leitura à primeira vista; e (5) criação de um sistema de avaliação continuado e de critérios de avaliação.

Seguindo o quadro sinóptico da interdisciplina elaborado pela primeira equipe de teclado, o repertório selecionado para as unidades de estudo sempre buscou contemplar a pluralidade de gêneros e estilos, misturando canções da música popular brasileira ao repertório da música ocidental de concerto. Em algumas ocasiões foram compostas peças didáticas com o objetivo específico de trabalhar algum aspecto técnico e musical, como o *Tema e Variações* de autoria de Catarina Leite Domenici. De acordo com o QS, o aspecto técnico a ser abordado na Unidade 07⁴³ era o intervalo de oitava. Nessa peça, esse intervalo

⁴³A Unidade 07 do *Ebook* correspondeu às UE_61 até UE_75 no Moodle, desenvolvidas no semestre 2010/1, as quais podem ser acessadas em <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/login/index.php>>. As partituras das composições e arranjos, bem como os vídeos podem ser acessados no *Ebook*, em <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>

é abordado no *Tema*, e nas *Variações I e II* optou-se por abordá-lo no contexto de acordes de quatro sons, buscando integrar os seguintes aspectos: (1) espacial/físico, trabalhando o tamanho do intervalo de oitava no teclado e na mão do aluno; (2) harmônico/teórico, exercitando acordes de quatro sons em posição fundamental, primeira e segunda inversões; e (3) expressivos, abrangendo articulação (*stacatto* no *Tema*, *legato* na *Variação I* e uma combinação dos dois na *Variação II*), acentos (*marcato* na *Variação II*), dinâmicas e indicações de tempo e caráter.

Buscou-se ainda explorar a subdivisão do pulso de semínima em duas partes (colcheias, no *Tema*), em três partes (tercinas de colcheia, na *Variação I*) e em quatro partes (semicolcheias, na *Variação II*). Foram também elaborados exercícios preparatórios para as *Variações*, visando a um só tempo preparar o aluno tecnicamente e dar subsídios para a compreensão dos materiais utilizados (o intervalo de oitava e os acordes de quatro sons em suas várias configurações - posição fundamental e inversões), bem como dos aspectos musicais (a relação entre a frase musical, progressão harmônica e expressão).

UE_61 **Tema** Catarina Domenici

Scherzo (Vivace e leggiero) ♩ = 138

Piano

Figura 10.8: *Tema*, compassos 1-7

UE_62 **Exercício Preparatório para Variação I** Catarina Domenici

♩ = 72

Piano

Figura 10.9: Exercício Preparatório para a Variação I, compassos 1-7

UE_63

Variação I

Catarina Domenici

Piano

$\text{♩} = 72$

dolce e legato *mp*

Figura 10.10: Variação I, compassos 1-5

UE_70

Preparatório II para Variação II

Catarina Domenici

Piano

f

Figura 10.11: Exercício Preparatório II para a Variação II, compassos 1-7

Variação II

"Gauchita"

Catarina Domenici

Piano

f

Figura 10.12: Variação II, compassos 1-5

A aprendizagem do *Tema e Variações*, ilustrada pelas Figuras 10.8, 10.9, 10.10, 10.11 e 10.12, se deu ao longo do semestre 2010/1, sendo articulada à

aprendizagem de outras peças e atividades abordadas no semestre tanto do ponto de vista técnico quanto musical⁴⁴. Para tanto, o texto das unidades de estudo foi elaborado de forma a apresentar o conteúdo teórico no contexto das várias peças, além de oferecer uma série de protocolos de aprendizagem passo-a-passo em forma de videoaulas e texto explicativo. Nesse sentido, criou-se nas unidades de estudo a seção denominada *O Pulo do Gato*, com o objetivo de antecipar eventuais dificuldades motoras na aprendizagem e oferecer possíveis soluções. Como extensão dessa seção, que contempla o estudo individualizado, também foi criada uma seção com sugestões de atividades para serem realizadas coletivamente nos polos, cujos objetivos visavam a resolução de problemas rítmicos, de coordenação motora grossa e de leitura, entre outros, além de fomentar a aprendizagem entre pares. Cabe salientar que a grande maioria das peças estudadas no semestre foram sempre precedidas de exercícios preparatórios. Os vídeos cumpriram duas finalidades: (1) servir como um modelo para a *performance*, de forma análoga à aprendizagem por imitação do paradigma tradicional de ensino instrumental; e (2) demonstrar protocolos de aprendizagem passo-a-passo. Além dessas medidas, também foi implementado um fórum moderador para a interdisciplina, no qual os alunos eram encorajados a postar suas dúvidas, as quais eram respondidas pela professora responsável, diariamente.

Ao final do semestre, foi aplicado um questionário como forma de avaliar a eficácia das propostas implementadas em 2010/1. Através das respostas dos alunos, foi possível verificar que a introdução dos protocolos de aprendizagem passo-a-passo em videoaulas e texto auxiliou em muito o estudo: de um total de 150 alunos respondentes, 89% respondeu que os protocolos assim reestruturados auxiliaram o estudo. A motivação parece também ter evoluído ao longo do semestre, já que 60% dos alunos declarou estar mais motivado para estudar teclado e para 53% dos alunos, a interdisciplina Seminário Integrador – Teclado estava mais fácil que em semestres anteriores. Diante desses resultados, as novas propostas aqui descritas foram incorporadas também em semestres subsequentes. O desenvolvimento da leitura à primeira vista foi feito mediante a execução de arranjos para vários teclados, cujas partes contemplavam níveis distintos de habilidades. Ao longo do ano de 2010, verificou-se através das avaliações e dos SIPs que a principal dificuldade de leitura dos alunos residia na falta de fluência e na dificuldade de compreender e executar o ritmo. A partir da UE_91, a primeira do semestre 2011/1, introduziu-se em cada unidade de

⁴⁴As peças abordadas no semestre foram: a *Sonatina*, de Hazel Cobb, o *Estudo de Arpejo*, de C. Czerny, os arranjos de *Aquarela*, de Toquinho, do *Xote das Meninas*, de Luís Gonzaga, e das canções *Fico Assim sem Você*, de Adriana Calcanhoto, e *Brincando de Pega-Pega*, de Fátima Weber Rosas. Como atividade de leitura à primeira vista e prática de conjunto foi elaborado, por Catarina Leite Domenici, um arranjo para cinco teclados da *Ave Maria*, de Bach-Gounod, contemplando cinco níveis distintos de habilidade instrumental. Além disso, foi proposta a atividade de harmonização das melodias folclóricas *Sambalelê* e *O Cravo brigou com a Rosa*.

- 1 - identifique a fórmula de compasso e estabeleça um pulso constante dentro da métrica da peça através de um movimento corporal, que pode ser tanto um padrão de regência, quanto o próprio balançar do corpo;
 - 2 - execute o ritmo da peça mantendo o movimento corporal e o pulso constante;
 - 3 - examine as alturas: qual a tonalidade? qual a extensão da melodia (a nota mais grave e a mais aguda)?
 - 4 - mantendo o movimento corporal e o pulso constante, solfeje a melodia (atenção: o solfejo deve ser cantado e não rezado!)
 - 5 - tome um momento para localizar as alturas no teclado e observar o dedilhado necessário para a execução da peça;
 - 6 - mantendo o movimento corporal e o pulso constante, execute a leitura ao teclado sem parar para corrigir erros, buscando olhar sempre a próxima nota;
 - 7 - após a execução, observe os locais que você teve dúvidas com os ritmos e/ou alturas buscando corrigir mentalmente as dúvidas e os erros;
 - 8 - realize a leitura mais uma vez e observe se os erros e as dúvidas foram sanadas.
-
-

Tabela 10.2: UE_91 - Protocolo de leitura à primeira vista

estudo pequenas leituras para serem realizadas ao longo da semana, além de um protocolo de leitura enfatizando a consciência de um pulso constante como subsídio para a realização fluente da leitura, principalmente no que concerne o ritmo, conforme se lê na Tabela 10.2.

A experiência de corrigir as gravações de final de semestre levou a professora responsável a refletir sobre os critérios de avaliação como forma de fomentar o desenvolvimento e a consolidação de habilidades e competências fundamentais para o egresso, quais sejam: (1) fluência; (2) postura, dedilhado, coordenação motora; (3) coordenação voz/acompanhamento; (4) manutenção do centro tonal da canção; (5) expressão, incluindo fraseado, dinâmicas, articulação. Cada uma dessas competências possui cinco níveis de proficiência, devidamente detalhados na UE_91. A explanação sobre os critérios de avaliação cumpriu a função de dar ciência ao aluno, do que era esperado do seu desempenho na interdisciplina, auxiliando-o a estabelecer objetivos claros na sua prática diária. Com vistas a dar um acompanhamento maior ao aluno ao longo do semestre e assisti-lo no seu desenvolvimento, foi elaborado um sistema de avaliação continuado que compreendia três gravações durante o semestre (uma a cada cinco semanas), além da avaliação final da interdisciplina. As gravações

ao longo semestre cumpriam o objetivo de avaliar o desenvolvimento das habilidades musicais e instrumentais; já o objetivo da gravação final era avaliar o nível de competência atingido ao final do semestre em comparação com o perfil do egresso. Dessa forma, esse sistema de avaliação pretendeu analisar tanto o processo de aprendizagem quanto o produto desse processo.

Pretendeu também mapear o desenvolvimento do aluno em relação ao seu próprio percurso e em relação aos níveis de competência musical e instrumental de um educador musical, previamente estabelecidos no PPC. Para tanto, cada avaliação era acompanhada de um parecer que norteava ações futuras da prática individual e/ou coletiva, as quais possibilitavam ao aluno melhorar a sua *performance*. Um dos objetivos dos critérios e do sistema de avaliação era encorajar o futuro educador musical a tomar consciência do seu próprio processo de construção das habilidades e competências musicais. Afinal, como seria possível alguém ensinar música sem saber como aprendeu? Entre as frases “alguns já nascem sabendo música” e “eu faço assim porque o meu professor mandou” há um vasto campo de ação e exercício do pensamento crítico, fundação da autonomia intelectual e artística do indivíduo. Contudo, o desenvolvimento das habilidades instrumentais necessita de modelos para a *performance* musical, bem como de ferramentas concretas que auxiliem o aluno na construção da sua aprendizagem. Nesse sentido, as videoaulas se configuraram em uma valiosa metodologia de ensino a distância ao contemplar a dimensão prática que um texto não contempla. À guisa de conclusão, cabe mencionar palavras textuais de Catarina Leite Domenici:

[...] que minha atuação como coordenadora da equipe de teclado e professora formadora na interdisciplina propiciou um novo ângulo aos meus questionamentos de educadora ao me colocar frente a uma experiência única e inovadora, que demandou uma reflexão profunda sobre as noções de “talento” e “facilidade”. Dado o público-alvo do curso, educadores musicais atuantes no ensino básico, percebi que era necessária a desconstrução de tais noções, tanto para o desenvolvimento dos alunos na interdisciplina quanto para a sua atuação como educadores. Essa experiência contribuiu também para minha função no curso PROLICENMUS, qual seja, contribuir para o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para o ensino do teclado a distância, somando ao trabalho já realizado pelas primeiras equipe da interdisciplina. Tal função implicou a elaboração de arranjos e composições, protocolos de leitura e aprendizagem, gravação de videoaulas e vídeos demonstrativos, definição de critérios e elaboração de um sistema de avaliação. A implementação das propostas aqui descritas não seria possível sem a valiosa e indispensável contribuição dos tutores Claudia Elisiane Ferreira

dos Santos e Mauricio Starosta, cujo comprometimento e familiaridade com o projeto do curso, anterior à minha entrada na equipe, foram cruciais tanto para a minha adaptação ao sistema de trabalho quanto para a preparação das unidades de estudo, editoração de partituras e correções das avaliações. O sucesso de propostas em EAD depende do empenho de vários agentes. Nessa complexa teia, o papel de cada um, com interesses e capacidades individuais que possua, em contato direto com os alunos e entre si, é fundamental, como nos mostram os relatos contidos neste livro.

45 Por Dia – Uma Ideia para Estudos no Polo

Os conteúdos da interdisciplina Seminário Integrador – Teclado são apresentados simultaneamente nas unidades de estudo e no *Ebook*, contemplando vários níveis de dificuldade musical e técnica e visando uma evolução gradual da aprendizagem instrumental. A interdisciplina prevê que o aluno dedique aproximadamente quatro horas semanais de estudo para a realização das atividades propostas. Esse tempo pode ser variável conforme as experiências anteriores e a velocidade de absorção dos conteúdos de cada aluno. Mesmo buscando desenvolver a autonomia dos alunos no estudo do instrumento, foi frequente os alunos do polo solicitarem um acompanhamento maior por parte do tutor. A necessidade de maior interação com o tutor presencial é apontada por Moore:

[...] o procedimento normal em uma abordagem sistêmica de educação a distância consiste em que, após os cursos serem criados e distribuídos por meio de tecnologia, os alunos sejam alocados pela organização de ensino a instrutores, muitas vezes, referidos como orientadores, que interagem com eles para proporcionar instrução individualizada com base nos materiais elaborados (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 17). O instrutor é especialmente valioso para responder à aplicação dos novos conhecimentos dos alunos. Seja o que for que os alunos autodirecionados podem realizar sozinhos quando interagem com conteúdos apresentados, eles são vulneráveis no momento da aplicação, pois não têm conhecimento suficiente da matéria para ter certeza de que a estão aplicando corretamente ou de modo tão intensivo ou extensivo quanto for possível ou desejável, ou que existem áreas potenciais de aplicação que não conhecem. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 153).

Diante das necessidades dos alunos do polo de Porto Velho, o tutor Edilson Schultz decidiu experimentar um modelo específico de planejamento de estudos, elaborando os seguintes procedimentos: (1) organização e registro da

evolução dos alunos de teclado; (2) atividades em grupo realizadas semanalmente; e (3) programa diário de estudo do instrumento. Para o momento inicial do curso, seguindo orientação da metodologia proposta pelo PROLICENMUS, fora usada uma planilha simples (vide Figura 10.13) cuja formatação consistia de uma primeira coluna com o nome das atividades solicitadas nas unidades de estudo semanais - peças, estudos, escalas e encadeamentos - dispostas cronologicamente de cima para baixo. Nas colunas subsequentes, utilizava-se uma para cada aluno, cujos nomes estavam em ordem alfabética. Nas células designadas a cada aluno o tutor podia escrever as observações sobre as atividades desenvolvidas nos encontros coletivos semanais. Usava-se um asterisco para indicar que o aluno fez leitura, ou cantou, ou tocou o baixo, ou trabalhou o ritmo, ou qualquer atividade com aquela música ou aquele exercício no polo, mesmo que ele ainda não estivesse apto a tocá-los. Os demais indicativos eram: PA (próxima aula, equivalente à meta para uma semana seguinte) e OK (execução satisfatória, podendo-se registrar a data junto à avaliação). Outras observações também podiam ser colocadas na célula, como “melhorar, praticar mais, estudar” e etc. Observações maiores também podiam ser acrescentadas, usando a opção Inserir Comentário, clicando com o botão direito do *mouse* na célula desejada.

Essas mesmas orientações e anotações eram usadas na planilha individual do aluno, para seu controle pessoal. Ao final de cada encontro, era feito um *feedback*, informando ao aluno o que deveria praticar para a semana seguinte, como por exemplo: “A peça X está OK; o estudo Y precisa de mais prática; a escala Z já foi feita com mãos separadas, agora tente fazê-la com mãos juntas para a próxima semana”. Assim, cada aluno se tornava ciente dos objetivos a serem atingidos até o próximo encontro. Essa planilha teve um resultado mais satisfatório no início do curso, momento em que as atividades de Teclado eram menores e mais simples, requerendo menos tempo para serem preparadas. À medida que as dificuldades se acentuaram, a diferença dos níveis de habilidades e conhecimentos dos alunos acentuou-se pela falta do estudo. Nesse contexto, o trabalho em grupo buscava amenizar essas discrepâncias e fomentar o estudo diário.

Atendendo a essas necessidades, foram sugeridas formas de recuperar o atraso e de melhorar a organização dos estudos semanais. Além do que vinha sendo exigido desde o início do curso, por volta do quinto semestre, foi iniciado um processo de maior cobrança de rendimentos dos alunos. A proposta inicial compreendeu a divisão da turma em três grupos: (1) alunos que estavam atrasados nas atividades propostas nas unidades de estudo e que não tinham dedicação assídua e/ou experiência musical prévia; (2) alunos que estavam em

Ebook Teclado - Controle de atividades						
U.E.	Estudos/Peças/Canções - 2008/1	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 2
	Teclas Pretas (Cluster)	OK	OK	OK	OK	OK
16	Teclas Pretas (Dedilhado)	OK	OK	OK	OK	OK
	Teclas Brancas (Dó)	OK	OK	OK	OK	OK
	1 Cobras	OK	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 01	OK	OK	OK	OK	OK
17	ESTUDO 02	OK	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 03	OK	OK	OK	OK	OK
	2 ESTUDO 04	OK	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 04 (Variação)	PA	OK	OK	OK	OK
18	ESTUDO 05	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 06	PA	OK	18.03.2010	OK	OK
	3 ESTUDO 07	PA	OK	PA	OK	OK
	ESTUDO 08	PA	OK	OK	OK	OK
19	ESTUDO 09	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 10	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 11	PA	OK	OK	OK	OK
4	ESTUDO 12	PA	OK	OK	OK	OK
	Stacatti x Legatti	PA	OK	PA	OK	OK
	ESTUDO 13	PA	OK	OK	OK	OK
20	ESTUDO 14	PA	OK	OK	OK	OK
	ESTUDO 15	PA	OK	OK	OK	OK
	5 ESTUDO 16	PA	OK			
	Andando	PA	PA			
	Prática de Tom e Semitom	praticar	OK			

Figura 10.13: Planilha de controle do programa 45 Por Dia

dia com as unidades de estudo, porém realizando as atividades anteriores não satisfatoriamente, com pouca experiência musical, com dedicação razoável ao instrumento; e (3) alunos que estavam em dia com as unidades de estudo, que possuíam boa experiência musical e/ou se dedicavam satisfatoriamente ao instrumento. Os grupos, contendo um número máximo de nove alunos, foram formados a partir dos turnos e horários disponíveis de cada um, e incluíram alunos de níveis distintos, permitindo que alunos mais avançados pudessem dar apoio e contribuir na execução de acompanhamentos mais elaborados. Todos se reuniam no polo em encontros de duas horas e meia para cada grupo, assim distribuídas: (1) momento com trinta minutos de duração, para reforço dos iniciantes dos grupos 1 e 2, e preparação para a aula, posto que esses alunos chegavam trinta minutos antes da aula comum a todos, para uma prévia do que seria abordado e/ou revisão do encontro anterior; (2) momento com uma

hora e meia de duração, no qual ocorria a aula comum a todos, com foco na unidade de estudo da semana, na recuperação das unidades de estudo iniciais e na revisão das atividades da aula anterior, se necessário⁴⁵; e (3) momento com trinta minutos de duração, acontecido ao término da aula comum a todos, no qual os que tivessem condições e interesse em avançar um pouco além do que foi proposto na unidade de estudo ficavam trabalhando por mais tempo. Além dessas duas horas, o aluno deveria estudar em casa o tempo necessário (mínimo 45 min. diários), para acompanhar o que lhe foi proposto como meta naquela semana.

Nessas ocasiões utilizava-se o *data show*, projetando unidades de estudo, peças e outros itens, a fim de dinamizar a aula. Também se lançou mão de um editor de partitura ou de *softwares* musicais como suporte para fazer atividades de intervalos, ritmos, tonalidade, solfejos e ditados rítmicos, pois com isso os alunos mostravam grande interesse e o encontro se tornava muito agradável e descontraído. Em geral, o conteúdo de Musicalização podia ser abordado com essas atividades, sempre utilizando a voz, o corpo e o instrumento. Ao final de cada aula, era feito um pequeno relatório, contendo o nome dos alunos que compareceram à atividade, quais unidades de estudo e peças foram trabalhadas, quais exercícios foram feitos e o que deveria ser recordado ou reforçado na aula seguinte. Não era necessário que o aluno soubesse dos encontros tocando perfeitamente o que aprendeu, mas era essencial que compreendesse tanto o conteúdo trabalhado quanto o processo de aprendizagem, pois queimar etapas poderia comprometer o seu desenvolvimento. Para o bom desempenho nas aulas, os alunos eram orientados a: (1) terem seus *Ebooks* impressos e organizados; (2) trazer as partituras da semana e das unidades de estudo anteriores para as revisões; (3) ser pontual; (4) fazer as anotações de desempenho ao final do encontro na sua planilha individual; (5) deixar os teclados desligados e devidamente cobertos ao final das aulas; (6) ter disciplina no momento da aula; e (7) ler a unidade de estudo da semana antes do encontro para se inteirar do assunto.

Tudo estava estruturado de tal forma, que caberia ao aluno apenas estudar; aí, contudo, o método foi confrontado com uma dificuldade real: os alunos não estudavam na medida do que vinha sendo solicitado, ou seja, trinta minutos por dia. Por causa disso, principalmente por volta do Semestre VII, fora observado um aumento de ausências no polo, uma crescente falta de dedicação aos estudos de Teclado e, por conseguinte, defasagens paulatinamente

⁴⁵ O momento 2 se inicia com a leitura da unidade de estudo daquela semana, a partir da qual eram realizadas as atividades propostas conforme o passo-a-passo de estudos, incluindo solfejo, leitura rítmica, contextualização das peças, leituras à primeira vista e outras atividades envolvendo o conteúdo abordado.

"45 por dia" - Prolicenmus EAD - UFRGS									
Aluno: 0000-000 Tei. Fixo: 0000-000 Cellulares: 0000-000									
Controle de tempo de estudos		Leituras à primeira vista e Solfejo			CARINHOSO "Ponto C"			ESTUDO II CZERNY/SONATINA "Ponto C"	
DATA	TEMPO DE ESTUDO (coloque somente números correspondentes aos minutos)	Qual estudou/ como estudou - descreva com detalhes	OBS do tutor	Qual estudou/ como estudou - descreva com detalhes	OBS do tutor	Qual estudou/ como estudou - descreva com detalhes	OBS do tutor	Qual estudou/ como estudou - descreva com detalhes	OBS do tutor
QUA - 08/06/11				estudei tocando e cantando e precisei retomar algumas vezes dos compassos 21 até o, onde creio que é minha maior dificuldade.	Isso mesmo, repita quantas vezes forem necessárias nas partes mais difíceis que darão bom resultado. -PREENCHA A COLUNA DOS MINUTOS ESTUDADOS SOMENTE COM NUMERO E COLOQUE SEUS TELEFONES NA PLANILHA	eu não apresentei a sonatina na gravação, mas tenho estudado, a quem sabe poderá apresentar pra mim no polo, para gravação não haverá avaliação da mesma.			
QUI - 09/06/11	35		Siga sempre os passos indicados e em piano, marcando os tempos.	toquei mais duas vezes	Cuidado! Vc pode tocar ou estudar, o que tem diferença. TOCAR - Vc toca a música, intencionalmente simulando a gravação sem parar. TOQUEI - Vc toca sozinho, depois resumindo para melhorar, fazendo com MS e justas, cantando fazendo variações diversas para fazer aquele trecho. Depois de "ESTUDAR" não toque, só em outro momento ou no de seguida. Isso faz com que o cérebro processe o que foi estudado.	Você deve apresentar somente a peça que escolheu para a primeira gravação. Pode apresentar pra mim no polo, para gravação não haverá avaliação da mesma.			
SEX - 10/06/11	30					recordei o estudo prestando atenção nos compassos e andamento.	Faça simulação da gravação TOCANDO o que irá gravar. Se tiver oportunidade de gravar, mesmo que seja só o áudio será excelente para ouvir e se analisar, ver o que pode melhorar, onde estão os problemas do que gravou (se tiver, claro).		
SAB - 11/06/11									
SEMANA 102	65	Leituras à primeira vista e Solfejo			CARINHOSO "Ponto C"			ESTUDO II CZERNY/SONATINA "Ponto C"	
Total de minutos estudados									
SEG - 13/06/11	40	fiz a leitura de acordo com a partitura, li a 2.ª vez. E preciso primeiro e depois solfejar uma (deu de sol) para não ter problemas. (deu de sol) acredito não haver problemas.	Na gravação 3 será leitura a 2.ª vez. E preciso primeiro e depois solfejar uma (deu de sol) para não ter problemas. (deu de sol) acredito não haver problemas.	estou me concentrando mais nessa canção, pois este semestre não vou avançar nos estudos.	Isso mesmo. Trabalhe com os ritmos com as duas mãos na polca sem cantar ou cantando. Percebi que a dificuldade que vc tem: Foque nisso!!!	toquei duas vezes.	Se não me enganar não há necessidade de regravar, de uma olhada no parecer da 2ª gravação...		

Figura 10.14: Tabela online para registro do estudo diário, no programa 45 Por Dia

mais intransponíveis entre os colegas. Percebeu-se que nesse período, já próximo ao final do curso, também as atividades das diferentes interdisciplinas se intensificaram e os alunos passaram a dedicar menos tempo ao estudo do instrumento. E a falta de frequência ao polo levou os alunos a se sentirem isolados e desmotivados. Agravando o quadro, atrasos no cumprimento do programa evidenciaram que a solicitação inicial de trinta minutos diários de estudo já não mais seria suficiente. Diante disso, no polo de Porto Velho, foi pensada uma forma de incentivar o envolvimento dos alunos, para que estudassem pelo menos quarenta e cinco minutos por dia e tivessem um retorno do que haviam praticado. Assim, foi elaborado e proposto o programa 45 Por Dia. Para tanto, todos os alunos receberam acesso a uma planilha individual no *Google Docs*, devidamente configurada em *public on the web e can edit*, bem como explicações sobre o seu funcionamento e finalidade. A planilha (Figura 10.14) possuía uma coluna inicial com a data de cada dia do semestre, seguida de outra, onde o aluno registrava os minutos estudados diariamente. Cada dia correspondia a uma linha e ao final de cada semana era possível contabilizar o total de minutos estudados através da somatória automática. Na primeira linha da coluna seguinte era colocado o nome da atividade, que o aluno deveria estudar (leitura à primeira vista, peça, estudo, escala). Para cada atividade havia duas colunas, sendo a primeira para o aluno colocar o que estudou, como estudou e quais as dificuldades encontradas, e a segunda, para o tutor fazer os comentários e incentivos referentes ao comentário do aluno. Foi feito um *feedback* diário, que exigia dedicação do aluno e principalmente do tutor de Teclado na atualização da planilha de cada um. Uma vez por semana era feito um extrato dos minutos estudados por cada aluno e gerado um gráfico comparativo com todos os alunos, o qual era posteriormente enviado por *e-mail* a todos.

Ainda como forma de reforço, esse gráfico era afixado em lugar estratégico no polo, para que todos vissem as colocações de cada um, dando destaque aos três primeiros colocados da semana (Figura 10.15). O gráfico mostra os resultados de um período de cinco semanas. A proposta se adequou bem ao período final do curso, em que as peças eram em menor quantidade e os alunos levavam um tempo maior para prepará-las, devido ao seu maior grau de dificuldade. A receptividade para essa proposta foi além do esperado e o crescimento no tempo de estudo foi elevado consideravelmente. Com este acompanhamento diário, muitos alunos que estavam distantes do compromisso do estudo do Teclado começaram a se disciplinar, adquirindo uma maior autonomia e se sentindo mais socializados e motivados. As experiências relatadas mostram procedimentos básicos para organização, bom progresso e realização de algumas atividades na tutoria de Teclado, que podem ser adaptados para outro instrumento, conforme a necessidade. No início do PROLICENMUS, muitas foram as dúvidas e as

necessidades de informações de detalhes como essas aqui relatadas, pois por se tratar de um modelo inédito no país, algumas atividades musicais, até então, não haviam sido colocadas em prática. Grande parte delas, não por terem sido esquecidas pelo método, mas porque não foram suficientemente compreendidas e/ou levadas realmente a sério. Para o tutor Edilson Schultz:

Também deixo aqui registrado o grande crescimento intelectual, acadêmico e pedagógico que obtive como tutor nesse período de quatro anos e meio do projeto. Passei a perceber a Música de um modo ampliado, acreditando que iniciativas como esta podem chegar a lugares longínquos, dando oportunidade de formação e aprimoramento a muitos docentes que farão diferença na educação musical do Brasil.

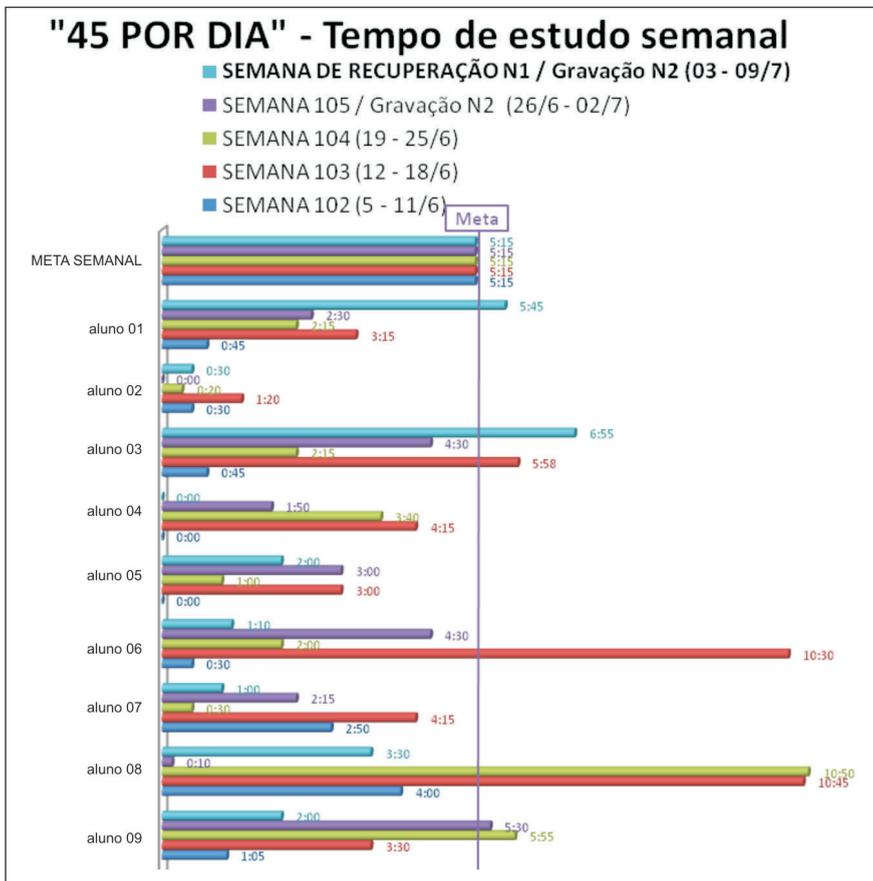


Figura 10.15: Horas de estudo por aluno, no programa 45 Por Dia.

Concluindo, os relatos de experiência aqui apresentados descrevem as ações de alguns dos agentes na complexa cadeia do ensino do teclado a distância, modalidade que até muito recentemente se acreditava ser inadequada à aprendizagem instrumental. Em comparação ao paradigma tradicional, o ensino do instrumento na EAD possui um caráter essencialmente coletivo e colaborativo, onde os resultados dependem do comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. Se na tradição do ensino instrumental o aluno tem um papel eminentemente passivo na relação mestre-aprendiz, na EAD o aluno é encorajado a assumir um papel central no processo de construção do seu conhecimento. Mais ainda: essa modalidade de ensino não apenas encoraja, mas depende ela mesma da construção da autonomia do aluno. Espera-se que a experiência e os materiais didáticos produzidos ao longo do PROLICENMUS possam contribuir para edições futuras do curso, bem como para discussões acerca do ensino a distância do teclado e de outros instrumentos. O relato a seguir apresenta a utilização do OA *Ebook* – Teclado Acompanhamento em uma disciplina do curso de Licenciatura em Música da UFRGS, na modalidade presencial.

Transferência a Outro Contexto ⁴⁶

Práticas Instrumentais é uma disciplina eletiva do currículo do curso presencial de Licenciatura em Música da UFRGS, na qual o aluno escolhe a ênfase em teclado ou violão. A disciplina não possui pré-requisitos e é desenvolvida em dois semestres letivos com carga horária total de 60 horas, tendo como objetivo o desenvolvimento da prática instrumental aplicada ao canto acompanhado no contexto do trabalho educacional e artístico em música com crianças, jovens e adultos. Em consonância com o previsto na Portaria MEC 4.059/2004 (BRASIL, 2004), com vistas à qualificação do ensino presencial, no ano de 2009, a disciplina Práticas Instrumentais - Teclado foi realizada pela primeira vez, empregando tecnologias e estratégias de ensino-aprendizagem mediadas por elas, em modalidade EAD. Para tal, foram utilizados recursos pedagógicos produzidos inicialmente pelo CAEF para a REDE, os quais, após aprimoramento e ampliação, também foram utilizados no curso PROLICENMUS. Mais sobre os fundamentos teóricos da experiência podem ser conhecidos em outros textos já mencionados neste livro (CAEF, 2012), (ROSAS; STAROSTA, 2009), (ROSAS; WESTERMANN, 2009) e (WÖHL-COELHO, 1999). Através deste breve relato se pretende demonstrar o processo de implementação, desenvolvimento e

⁴⁶O texto desta seção é uma condensação de outro, publicado nos Anais do Encontro Regional da ABEM Sul (Montenegro/RS, maio 2012).

avaliação da disciplina Práticas Instrumentais – Teclado em modalidade EAD, no curso presencial homônimo da UFRGS.

Desconsiderando eventuais diferenças entre os contextos de curso presencial e a distância, mas baseado-se unicamente na súmula prevista para a disciplina Práticas Instrumentais - Teclado, foram definidas metas próprias ao novo contexto. Para alcançá-las, foram selecionadas unidades de estudo específicas, dentre as produzidas para o PROLICENMUS, adaptando seqüências inicialmente previstas àquele novo contexto, disponibilizando-as semanalmente na plataforma Moodle, reagrupadas agora para a nova condição de disciplina EAD em curso presencial. Por isso, além das ações já previstas nas unidades de estudo originais, foi necessário acrescentar outras atividades online como novos Fóruns e novas Tarefas. Efetivamente, então, constatou-se haver diferenças entre os contextos do curso a distância, representado pelos projetos de Extensão do CAEF e de Ensino do PROLICENMUS, e outro presencial com disciplina a distância, qual seja, a disciplina Práticas Instrumentais – Teclado, aqui abordada.

Nos cursos integralmente a distância, onde o material didático fora empregado, o público-alvo era formado por professores de Artes das redes públicas de ensino nas cinco regiões do Brasil. Para o ingresso naqueles cursos, não houvera prova de habilidade específica, assim sendo, entre os ingressantes, encontravam-se alunos com diferentes níveis de formação musical e instrumental. Para ingresso no curso de Licenciatura em Música presencial, porém, sempre ocorre uma prova de habilidade específica que, naturalmente, delimita um nível de conhecimento específico inicial superior àquele com ingresso sem pré-requisitos. Outra diferença está na disciplina em si, pois no curso a distância o teclado é ensinado numa interdisciplina de caráter obrigatório, Seminário Integrador, e tem continuidade por oito semestres, totalizando 120 unidades de estudo para o ensino-aprendizagem; mas a disciplina Práticas Instrumentais – Teclado do curso presencial tem caráter eletivo e ocorre em apenas dois semestres, de forma condensada, totalizando 60 horas ou quatro créditos.

As aulas em modalidade EAD no contexto do curso presencial foram oferecidas como um apoio presencial opcional, mas existia uma obrigatoriedade de presença online, verificada pelo monitor, através de relatórios extraídos do AVA. A professora compareceu a algumas aulas, com o intuito de verificar o andamento das mesmas, auxiliando os alunos e o monitor, e esclarecendo eventuais dúvidas; todavia, sua tarefa era normalmente cumprida à distância. As avaliações eram presenciais e foram realizadas de forma similar às realizadas no curso EAD, ou seja, os alunos compareciam à sala de aula presencial e o monitor gravava seu desempenho em áudio e vídeo. Depois disto, esses arquivos,

encaminhados à professora da disciplina, eram avaliados. Após tais avaliações, os alunos recebiam um parecer referente a seu desempenho e também seu conceito parcial, através do AVA. Ao final do semestre, para a atribuição dos conceitos conclusivos, além dos resultados obtidos a partir das gravações, foram considerados os relatórios de acompanhamento dos alunos, feitos pelo monitor da disciplina, e uma autoavaliação.

Com o intuito de compreender a visão dos alunos sobre a proposta pedagógica utilizada, eles foram questionados em quatro momentos avaliativos, quanto às impressões, resultados efetivamente obtidos, sugestões e reclamações a respeito da metodologia e da modalidade de ensino adotada na disciplina. Relatos de que a proposta foi de maior ou menor agrado se seguiram, na maioria, contudo, favoráveis ao esforço de compreender o processo em forma ampla, apresentando sugestões sobre como reprogramá-lo para outras edições. Algumas das falas dos alunos, registradas nos vídeos realizados, demonstram resistência em aceitar a proposta, com frases como “Não concordo que uma cadeira instrumental seja a distância”, o que é totalmente compreensível, tendo em vista que na maioria dos casos este era o primeiro contato com um curso nessa modalidade. Mesmo essas, porém, representam minoria diante de afirmações como “Eu gostei da disciplina a distância porque não tenho a obrigação de estar aqui [sala de aula] toda sexta-feira. E mesmo vindo, sempre tem o monitor que ajuda no que a gente não conseguiu resolver em casa”.

Também os procedimentos de ensino e os materiais didáticos foram lembrados, em comentários respectivamente representados por frases como “Eu particularmente gostei do jeito que a proposta foi elaborada e acho que está muito bom, a questão do *Ebook*, ele facilita muito”. Por outro lado, outras manifestações demonstravam desconforto advindo da surpresa e/ou das dificuldades de acesso à tecnologia mínima necessária para que os objetivos fossem alcançados, como a que segue:

Para mim foi difícil estudar teclado em EAD não tendo computador em casa; demorei para comprar meu teclado mas comprei [...] ver os vídeos, ver as partituras e imprimir, é tudo mais fácil tendo o computador em casa, então eu tive grande dificuldade, mas elogio a didática. [...] Às vezes, teve um pouco de excesso de texto [...] eu gostaria de ver todos os vídeos, eu gostaria de ler todos os textos, mas às vezes é impossível.

A necessidade de ampliar os conhecimentos por intermédio de novos métodos e meios, com afirmações como “Eu prefiro o presencial, mas como eu tinha falado, acho que não estou acostumado com [o ensino] a distância; às vezes é questão de se adaptar [...]” e a consciência de possibilidades de desdobramento

para tais experiências de aprendizagem, com frases como “Por já ter tocado teclado anteriormente, a cadeira ajudou-me muito mais na parte de conhecer uma metodologia de ensino [...]” são ganhos secundários significativos desta experiência. É onde se pode perceber, que as dificuldades de acesso à tecnologia configuravam-se em grande problema; situação, contudo, que foi sendo resolvida no decorrer do processo.

A despeito de esta transferência do *Ebook* a outro contexto ter sido continuada em 2010 e 2011, abordou-se aqui o momento inicial, no qual a proposta de ensino de um instrumento musical na modalidade a distância utilizada em uma disciplina de um curso presencial e concepção de monitoria de disciplina de curso presencial ministrada a distância se estruturaram. Integrado a um projeto de pesquisa maior e longe de esgotar o tema, este texto expõe observações feitas com base na capacidade de observação inicial do processo ocorrido, na visão das pessoas que o conduziram: um monitor, agindo presencialmente e em contato direto com os alunos, e a professora responsável, atuando à distância e em contato com os alunos apenas por intermédio desse monitor e da apreciação de seus vídeos de avaliação. A informalidade deste texto se justifica por se tratar de um registro ainda apenas pessoal, posto que um estudo mais rigoroso ainda está sendo desenvolvido. Considerou-se relevante, contudo, fazer esse breve registro histórico pertinente às primeiras impressões sobre a possibilidade de transferir conhecimentos construídos na EAD para o contexto presencial.

O principal objetivo do trabalho sobre o qual aqui se relata era, certamente, proporcionar o ensino-aprendizagem de teclado como instrumento acompanhador; mas esse não foi o único, pois outro importante objetivo foi a inserção da modalidade de ensino EAD no cotidiano do curso presencial, com vistas a ampliar as formas de estudo, enriquecendo as perspectivas profissionais dos alunos. Justifica-se tal investimento diante da incontestável constatação de que a modalidade de ensino EAD mediada por tecnologias se impõe a cada dia mais, vindo a oferecer diversas oportunidades de atuação e novas formas de inserção no mercado de trabalho, ampliando conhecimentos e modos de interação. Algumas dificuldades foram constatadas, como um certo “sentimento de abandono”, provocado por aquilo que os alunos entenderam ser “pouca cobrança” e os responsáveis, “pouca autonomia de estudo”; contudo, as “boas impressões” em relação ao estudo à distância se confirmaram. Conclui-se, então, que vivências de ensino de teclado mediado por TICs ocorridas tanto em ambiente presencial como à distância, utilizando para isto a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da disciplina Práticas Instrumentais - Teclado, citações dos atores envolvidos, e a apresentação de um panorama geral oriundo de observações dos resultados obtidos apontam um aproveitamento necessário,

satisfatório e promissor deste modelo de ensino, que adota a EAD mediada por tecnologias da informação e comunicação em uma determinada disciplina de um curso em modalidade presencial.

Cordas e Redes no Ensino do Violão

*Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho*⁴⁷

*Rafael Guerini Atolini*⁴⁸

*Bruno Westermann*⁴⁹

*Edgar Gomes Marques Junior*⁵⁰

*Felipe de Miranda Rebouças*⁵¹

*Adriano Almeida Oliveira*⁵²

Introdução

Este texto relata a experiência dos violonistas professores de violão, que integraram a equipe de produção da interdisciplina Seminário Integrador – Violão, do PROLICENMUS. A equipe, coordenada por Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, além das atividades de produção, era ao mesmo tempo responsável por atendimentos online e presenciais nos diversos polos deste curso. Este grupo foi formado no decorrer do curso e o trabalho se consolidou pela interação predominantemente a distância entre seus integrantes, por meio de ferramentas como *e-mail*, Skype, MSN, Google Docs e a plataforma Moodle da

⁴⁷Doutora em Música (UFBA, 2001). Professora Adjunta da Escola de Música da UFBA. Professora do PROLICENMUS em Seminário Integrador – Violão.

⁴⁸Técnico em Música (ESEP/EST, 2009). Tutor de Seminário Integrador – Violão. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁴⁹Mestre em Música (UFBA, 2010). Professor substituto da Escola de Música da UFBA. Tutor de Seminário Integrador – Violão. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁵⁰Bacharel em Música - Instrumento Violão (UFBA, 2007). Tutor de polo em Cristópolis/BA. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁵¹Bacharel em Música - Instrumento Violão (UFBA, 2007). Tutor de polo em Irecê/BA. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁵²Bacharel em Instrumento – Violão (UFBA, 2008). Músico-violonista na Escola de Música da UFBA. Tutor de Polo em Irecê/BA. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

UFRGS. Contudo, também realizou encontros presenciais semestrais para planejamento, que aconteciam nas cidades de Salvador/BA, devido à proximidade geográfica da maioria dos componentes, e em Porto Alegre/RS, nas semanas de capacitação realizadas anualmente.

Neste percurso, as habilidades naturais de cada membro foram aflorando e acabaram por se definirem com o passar dos meses, desenhando papéis e enunciando atribuições distribuídas de comum acordo entre todos e sempre com a disponibilidade natural e motivação de cada integrante. Nos últimos quatro semestres, as reuniões de planejamento se intensificaram: aconteciam por três dias consecutivos, em horário integral, pois o repertório, metodologia de trabalho, e assuntos das UEs eram nelas definidos, enquanto as tarefas eram divididas entre os integrantes da equipe com antecedência de até três meses da sua divulgação no Moodle. Assim, cada semestre era pensado antecipadamente, com todo conteúdo, material, atividades, avaliação, já que *a posteriori* os ajustes necessários aconteciam de acordo com a resposta recebida dos estudantes, durante as reuniões semanais e através dos fóruns de discussão.

Podemos assegurar, que estes anos foram de muito aprendizado para todos nós. Aprendemos a pensar juntos, dividir ideias e autorias, colaborar de forma espontânea com o melhor que cada um sabia fazer. Experimentamos na prática o conceito de produção colaborativa, onde todos disponibilizam o que possuem de melhor para chegar a um resultado comum. Desapego a méritos, respeito às diferentes ideias, aceitação de críticas, tolerância às mudanças e constante foco no objetivo final - o aprendizado dos alunos - foram aspectos fundamentais para o sucesso deste trabalho. Inclusive, o presente texto foi produzido sob a mesma proposta de autoria colaborativa, com a participação aberta de todos desde a estruturação até sua revisão final. O texto que segue relata e retrata a forma como o trabalho foi desenvolvido e as mudanças que foi sofrendo ao longo do tempo, no intuito de adequar-se à proposta em questão. Cada um dos itens será descrito sob o ponto de vista da maneira como era realizado no início do curso e como passou a ser realizado durante o decorrer e no final do curso.

Fundamentação Teórica

A elaboração de todo material pressupõe a filosofia de quem o elaborou. Assim, de acordo com a leitura da bibliografia especializada, com a experiência da equipe e seus trabalhos publicados previamente e durante o desenrolar do curso, podemos dizer que cinco autores fundamentaram de maneira mais direta e clara esta proposta de ensino. Por ser o ponto de partida e por ter dado origem

à proposta pedagógica do PROLICENMUS, o método MAaV (NUNES, 2005a) tem papel central nesta filosofia de trabalho. Além desse, Keith Swanwick contribuiu com os três princípios para a educação musical, que apresenta em seu livro *Ensinando Música Musicalmente* (SWANWICK, 2003). Já Moore e Kearsley (2007) tratam especificamente de questões acerca da EAD e das variáveis que influenciam na chamada Distância Transacional de propostas nesta modalidade. John Sloboda foca no desenvolvimento das habilidades necessárias para “ser músico” e examina cuidadosamente os processos de organização da aprendizagem de tais habilidades (SLOBODA, 2008).

A fundamentação primária e original desta proposta de ensino de violão através da EaD é o método MAaV, em sua adaptação para o contexto do ensino de instrumentos. Este método teve origem na dissertação intitulada *Musicalização de Adultos Através da Voz – Uma Proposta Metodológica de Abordagem Multimodal* (WÖHL-COELHO, 1990) tendo sido revisada e atualizada inúmeras vezes, a partir de sua aplicação em diferentes contextos (NUNES, 2005a; NUNES; BORGES, 2009; ROSAS; WESTERMANN, 2009). Parte do pressuposto de que todas as pessoas possuem alguma musicalidade absorvida de contatos prévios com a linguagem musical, e que deve ser trabalhada para que se torne manifestação formal e não apenas espontânea, aquém do potencial intelectual e frágil enquanto expressão do conhecimento. E como sugere o próprio título do método, este considera como ferramenta central da vivência musical o canto. Na sua adaptação ao ensino de instrumento, tendo como público-alvo professores de música, um dos principais pontos do trabalho é o desenvolvimento do acompanhamento instrumental para o canto. Considerou-se, então, que a aprendizagem de acordes, ritmos de acompanhamento, técnicas de harmonização, transposição de acordes e execução em grupo, por exemplo, são tão importantes para o desenvolvimento sólido no instrumento quanto o estudo do repertório solo. Este, por sua vez, teve por finalidade ampliar no aluno a compreensão do discurso musical e as possibilidades de uso do violão, desenvolvendo e reforçando aspectos técnicos e musicais comuns neste gênero.

A abordagem multimodal, outro fundamento do MAaV, também se projeta como uma clara influência no trabalho de violão. Por trabalhar repertórios com diferentes naturezas e ter objetivos bastante amplos, a aprendizagem da *performance* neste curso foi trabalhada de variadas maneiras. O aprendizado por imitação foi utilizado como recurso para a orientação na aquisição de habilidades no instrumento, ao lado de textos instrucionais e animações. Foram abordados conteúdos visando o desenvolvimento da leitura de partitura, mas também leitura de tablaturas e cifras. Desenvolver essas diversas habilidades nos alunos foi considerado um ponto importante para o futuro profissional do

estudante, já que estas formas de notação e de ensino e aprendizagem são amplamente utilizadas em diversos ambientes de emprego da música. Trabalhando com essa filosofia, acreditou-se estar colaborando para que o aluno tivesse um leque maior de habilidades desenvolvidas e que essas poderiam ser utilizadas dependendo do contexto em que ocorresse sua prática docente.

A concepção de definitivo *versus* temporário é abordada também pelo método em questão. Sua autora considera, que nenhum instrumentista está absolutamente pronto, pois é preciso estar sempre em dia com os estudos para que seu nível não regreda. Por trabalhar com o ensino-aprendizagem em grupo, o aluno é estimulado a trazer a público “resultados notadamente parciais e temporariamente definitivos” (NUNES; RANGEL, 2006). Isso significa ser avaliado ao longo de seu processo de construção da *performance* de determinado repertório, e também pelo resultado final do processo. O último ponto comentado aqui sobre a fundamentação relativa ao MAaV diz respeito à análise do repertório a ser trabalhado em todos os seus parâmetros. O repertório não deve ser aprendido com o foco na técnica de execução, mas deve ser compreendido como uma expressão artística total, desde o início. Na proposta de violão, foram feitas análises de diferentes parâmetros (contexto, harmonia, melodia, ritmo), pois essas análises, por sua vez, fundamentavam e organizavam o aprendizado do repertório. Além disso, o aluno era estimulado a ter contato com o discurso completo (gravação da música enquanto expressão artística) antes do início do estudo, como forma de compreendê-lo e gostar dele, antes mesmo de iniciar sua execução.

Swanwick (2003) defende o ensino de música “musical”, isto é, baseado em atividades e conteúdos que possuam sentido musical. Tomando como pressuposto que os estudantes iriam se utilizar do violão em sala de aula como instrumento acompanhador e para tocar pequenas melodias, evitou-se um trabalho técnico dissociado do repertório que estava sendo estudado. O autor concebe o ensino da música a partir de três princípios: (1) a música como discurso; (2) o discurso musical do aluno; (3) a fluência como princípio e finalidade. Estes princípios já vinham sendo defendidos por Tourinho (2001), desde que detectou que professores de violão, mesmo os que atuam em cursos de Licenciatura em Música, costumavam como ainda costumam solicitar atividades excessivamente técnicas aos seus estudantes, muitas vezes sem procurar realizar um trabalho voltado para as necessidades dos licenciandos. Tal constatação é confirmada por outros autores (TOURINHO et al., 2012; TOURINHO; WESTERMANN; MARQUES, 2012). Este tratamento direcionado foi discutido e apresentado em comunicação oral em Salvador/BA (2012), por ter se firmado como proposta de elaboração das unidades de estudo do PROLICENMUS a

partir de 2010. Os três princípios propostos por Swanwick foram aplicados nas propostas dessas unidades. Desta forma, música regional, música da mídia e música urbana tiveram seus espaços garantidos ao lado e sem nenhuma diferença da música europeia tradicional. Nos SIPs, eventos que aconteceram semestralmente, simultaneamente em todos os polos e com 40 horas de duração, se procurou privilegiar a música local e de preferência do alunado. Ao lado dessa proposta, Albert Bandura fala do sentimento de eficácia, de como as crenças pessoais são capazes de determinar resultados na vida pessoal e profissional dos indivíduos (BANDURA, 2007). Procurou-se incentivar a autonomia e a autodeterminação nos estudantes para que pudessem buscar construir um repertório próprio, embora diversificado. Com a dificuldade de execução dividida em três níveis, cada estudante ficava responsável por escolher o seu repertório pessoal, inclusive podendo acrescentar outras peças de caráter não obrigatório.

Em sua Teoria da Interação, Moore e Kearsley (2007) afirmam que em situações de ensino-aprendizagem a distância, falhas na comunicação e compreensão podem ocorrer entre professor e aluno, isto é, “Um espaço psicológico de potenciais mal-entendidos, que precisam ser corrigidos através instrução pedagógica e técnicas especiais de ensino”. Este espaço psicológico é o da Interação a Distância (MOORE; KEARSLEY, 2007). Esses possíveis mal-entendidos são causados pela distância física e temporal entre os envolvidos no processo. O diálogo, a estrutura e o programa são os fatores que determinam a extensão e a qualidade da interação a distância. Na educação a distância, o planejamento minucioso das atividades é também um fator importante, pois a depender do recursos utilizados para mediação da aula, não é possível fazer alterações no planejamento nem intervir verbalmente com o aluno imediatamente (MARQUES; WESTERMANN, 2011). Partindo dos princípios de Moore, o material didático foi cuidadosamente planejado e elaborado com a pretensão de necessitar de pouca interação presencial. Para isto, as instruções acerca do repertório estudado eram bastante detalhadas, com previsões sobre os possíveis problemas técnicos e musicais, a fim de evitar frágil entendimento e possíveis distorções, daquilo que devia ser estudado. Numa aula de violão mediada através de videoconferência, professor e aluno estão no mesmo espaço de tempo onde ocorre a aula, permitindo intervenções verbais e não verbais imediatas por parte de ambos, havendo assim mais diálogo. Já as aulas mediadas através de textos explicativos e mídias digitais, como foi o caso do PROLICENMUS, a interação professor-aluno não acontece em tempo real. Contudo, mesmo em uma aula assíncrona, o aluno podia recorrer aos fóruns disponibilizados em cada unidade de estudo para tirar dúvidas sobre sua execução, estabelecendo assim diálogo com seu professor.

O conceito de treinamento e aquisição de habilidades diz respeito ao esforço consciente e comprometido, que visa o desenvolvimento de habilidades específicas, aspirando a excelência em determinada ação (SLOBODA, 2008, p.260). O treinamento se opõe ao processo de enculturação, onde o indivíduo, especialmente nos seus primeiros anos de vida, desenvolve habilidades que são compartilhadas pela sua cultura, a partir da interação com o seu meio, e não envolvem esforço consciente. Cada cultura possui uma definição sobre “o que é ser músico” e quais são as habilidades necessárias para tal. Junto com essa definição cultural, é bastante comum a institucionalização de rotinas de treinamento e exames e avaliações, feitas por escolas e faculdades de música, visando subsidiar essa formação dos indivíduos que assim quiserem ser formados. Ainda segundo este autor, é necessário que estes comportamentos e suas mudanças sejam descritos de forma que seja possível verificar a eficácia de métodos e estratégias e oferecer melhores formas de ser realizado este trabalho.

Partindo de resultados de pesquisas na área de Psicologia Cognitiva da Música, Sloboda sugere princípios norteadores da aquisição e treino de habilidades musicais. Tais princípios foram aplicados no desenvolvimento desta disciplina, especialmente na forma de estruturar e planejar seus materiais didáticos. Este autor sugere que o delineamento claro dos objetivos a serem desenvolvidos é um fator motivacional importante em um processo de aprendizagem, assim como a possibilidade rápida e sem esforço de consecução destes objetivos. Dessa forma, a instrução para o desenvolvimento de habilidades no instrumento, por exemplo, deve ser feita a partir da elaboração de regras (objetivos) simples, para que cada passo do estudo se torne possível de ser executado, sem muito esforço. Delinear pequenos objetivos acessíveis ao estudante e organizá-los de tal forma que possam subsidiar objetivos maiores de execução significa planejar de forma cuidadosa o aprendizado do aluno. Quanto mais detalhado for este planejamento, mais organizado estará o aprendizado e, principalmente, o aluno poderá ter consciência do que já alcançou e o que ainda falta para alcançar o objetivo final (SLOBODA, 2008, p. 287-288).

Conforme será visto mais adiante neste texto, essa ideia de estruturação detalhada da aprendizagem do aluno foi uma filosofia que acompanhou a produção destas atividades de violão. Boa parte do trabalho foi estruturado para que o aluno tivesse total consciência de seus objetivos e dificuldades. E em muitos casos, cada repertório era preparado de forma que pequenos objetivos de execução somados resultassem na execução de obras completas. O resultado do estudo desses referenciais que fundamentassem o processo de construção desta proposta de ensino, aliado à ação prática e à sua reflexão acabou por gerar uma produção científica oriunda deste processo. Até o pre-

sente momento, a equipe que desenvolveu o *Ebook* e as unidades para estudo de violão acompanhamento do PROLICENMUS conta com nove artigos publicados, uma dissertação de mestrado concluída e outra em fase final de elaboração, todos diretamente relacionados à experiência acontecida. Tais estudos são relatos de experiência tanto das atividades de tutoria quanto de produção de materiais e avaliação no curso (MARQUES, 2010; TOURINHO, 2010; TOURINHO; WESTERMANN, 2009b; TOURINHO; WESTERMANN, 2009a; MARQUES; WESTERMANN, 2011; MARQUES; WESTERMANN, 2010; MARQUES; WESTERMANN, 2011; ROSAS; WESTERMANN, 2009).

A dissertação de Westermann (2010) estuda o percurso de quatro alunos deste curso, visando identificar que fatores influenciam na sua autonomia no estudo de violão. Foram publicados quatro artigos referentes a esta pesquisa (WESTERMANN, 2009b; WESTERMANN, 2009a; WESTERMANN, 2010a; WESTERMANN, 2010b). No momento desta publicação, há um artigo não publicado, mas já aceito pela Revista da ABEM do segundo semestre de 2012, contendo a síntese da pesquisa de mestrado em questão. Ao lado dessa produção, a dissertação de Edgar Marques, ainda em andamento e com previsão de defesa para o final do ano de 2012 ou início de 2013, investiga o processo de aprendizagem de violão com base no como o material didático é utilizado neste processo. Sobre esta dissertação já foram publicados dois artigos (MARQUES, 2010; MARQUES, 2011) e há também um artigo aceito no congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) 2012, em vias de publicação.

Estes trabalhos, por terem acontecido dentro do processo de realização do curso, possuem um vínculo muito forte com a prática de ensino de instrumento a distância, especialmente por terem ambos realizado coleta de dados junto aos próprios alunos e tutores do curso, na maioria das vezes nos próprios polos, durante os encontros presenciais do trabalho. Enquanto eram realizadas, dados observados nestas pesquisas também influenciavam mudanças nos rumos do trabalho. O resultado foi e é um processo onde o trabalho realizado, depois de refletido e transformado em conhecimento científico, passa a fundamentar sua própria continuidade.

Relato da Experiência

A seguir, relatamos a experiência da equipe no ensino de violão no PROLICENMUS e nos processos de produção em autoria colaborativa para a interdisciplina Seminário Integrador - Violão. Iniciamos discorrendo sobre o material didático produzido durante o curso, ilustrando os diversos recursos emprega-

dos neste material. Seguimos explanando as metodologias de ensino adotadas, destacando a abordagem multimodal em educação musical descrita por (WÖHL-COELHO, 1990). Dando continuidade, descrevemos as transformações ocorridas na dinâmica de trabalho da equipe, desde sua formação até o último semestre do curso, onde todos participavam ativamente das decisões pedagógicas. Por fim, relatamos os modelos de avaliação adotados e seus resultados, e a experiência de trabalho da equipe de correção das avaliações práticas. Com relação aos materiais didáticos, nos semestres 2008/1 a 2010/2 as instruções para o estudo e observações técnicas e musicais constavam basicamente nos textos das unidades de estudo, sendo o *Ebook* Violão Acompanhamento utilizado como repositório para vídeos, partituras e ilustrações. Apesar de a produção inicial de cada unidade de estudo ser distribuída entre os integrantes da equipe, estes textos eram sempre produzidos coletivamente, recebendo comentários e revisão de todos. Assim, não é possível falar de autoria única, mas de construção colaborativa em todas as etapas de criação do material didático. Muita produção foi feita artesanalmente pelos próprios membros do grupo. Quando a necessidade extrapolava suas possibilidades, o pessoal técnico da Sede, em Porto Alegre, era acionado. Assim, posicionar a câmara da forma mais adequada para fotografar e filmar foi um aprendizado construído e repassado como sugestões aos tutores dos polos a partir de lá, por exemplo. A utilização de fundo neutro, enquadramento da imagem, iluminação adequada e os detalhes a serem ressaltados foram sendo aprimorados a cada nova fotografia e gravação. As animações para as mudanças de acordes foi outro ponto muito importante, pois todos nós sabemos que mudar a posição dos dedos de um acorde para outro sem uma mecânica lógica se assemelha a escrever letras começando pelo lado errado, por exemplo. Este recurso foi utilizado especialmente nos primeiros semestres, para complementar as instruções dadas aos iniciantes. Associado as imagens, o estudante recebia também um texto explicativo sobre como proceder para estudar, capaz de guiá-lo por um caminho curto e objetivo. Assim, os vídeos e figuras não estavam disponíveis apenas para serem imitados, mas as razões para serem feitos em determinada sequência eram também cuidadosamente descritas.

Em determinado momento, foi discutida pela equipe a possibilidade de realização de vídeos que não apenas ilustrassem o que era dito nas unidades de estudo na forma de texto, mas que de fato o explicasse. Desta forma, o modelo de vídeo explicativo-demonstrativo foi utilizado em dado momento do trabalho, passando a conter narrações e instruções sobre a maneira como determinado trecho deveria ser estudado e executado. Além das peças e exercícios gravados na íntegra, introduziu-se a possibilidade de gravar em velocidades diferentes a mesma peça e também extrair dela pequenos excertos (trecho, compasso ou

mesmo uma mudança), dando-lhes atenção particular e tornado a executá-los em seu contexto maior. Isto refletiu nas formas de estudo adotadas pelos alunos e alguns deles, descrevendo-as nos fóruns de discussão, como é o caso de A. P., fizeram afirmações do tipo: “Estou estudando de dois em dois compassos, depois toco as duas partes juntas. E assim por diante até tocar toda a seção e por fim a peça inteira”. Outros relatos parecidos também reforçam o procedimento sugerido, como A. L. “Costumo estudar primeiramente compasso por compasso, depois vou juntando o primeiro ao segundo, o segundo ao terceiro, e assim por diante” e T. M. “Eu estudo dividindo a peça por compassos, às vezes de dois em dois ... depois eu vou juntando um com o outro ... assim me facilita estudar e executar a peça”. Estas ideias convergem com Sloboda no que se refere à aprendizagem musical. Para o autor, na aquisição de uma habilidade é importante traçar objetivos, e para alcançar estes objetivos, às vezes se precisa traçar *subobjetivos* rumo ao objetivo principal. Estes são na verdade a fragmentação do objetivo principal em etapas menores (SLOBODA, 2008). A partir de 2011/1 iniciamos a produção de videoaulas interativas. A principal novidade desse modelo adotado é que, além de terem explicações e orientações sobre o estudo (como os vídeos anteriormente descritos), estas permitiam navegar pelos diversos excertos da peça/canção trabalhada, de acordo com o interesse do executante e cada dificuldade apresentada por ele. Produzidas com a ferramenta ViA⁵³, estas videoaulas foram elaboradas com a finalidade de se tornar um material autossuficiente para o estudo do violão. As explicações nelas contidas substituíram os textos instrucionais, que inicialmente constavam no conteúdo das unidades de estudo dos semestres anteriores, e as partituras também faziam parte da composição destes objetos.

Contudo, mesmo abordando em nossos materiais didáticos sob os mais diversos aspectos da execução do instrumento, ainda assim havia dúvidas pontuais nos alunos, que reforçaram a necessidade do acompanhamento de um tutor de polo em seus estudos, como pode ser observado na fala de M. F. “às vezes acho que seria mais fácil se tivéssemos alguém junto na hora de realizar as atividades práticas, para poder realizar da maneira certa, porque eu tento sozinha, aí quando vou até o polo, sempre tem algo errado, aí se torna mais difícil *vc* se reeducar para colocar o (dedo) certo, pois já memorizou o errado por alguns dias”. Por “dedo errado”, entende-se aquele dedilhado que prejudica a fluência da execução da peça e a clareza do discurso musical. Essa observação nos remete a outro aspecto relevante, qual seja a metodologia (ou mesmo metodologias) de ensino utilizadas. Nos semestres após 2009/1 foram apresen-

⁵³ViA - Vídeos Interativos de Aprendizagem é um software que permite a visualização e o acompanhamento de videoaulas de maneira interativa (SCHRAMM; NUNES, 2011). Disponível em <<http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/>>. Acesso em: 23/06/2012.

tadas várias peças e os alunos poderiam escolher quais iriam tocar, sem que isto interferisse em seu conceito. As peças tinham níveis de dificuldade técnica diferentes, de forma que alunos iniciantes conseguissem executar as mais simples e que os alunos avançados pudessem selecionar um repertório mais desafiador. A partir de 2009/2 os estudantes puderam escolher entre três níveis de dificuldade para realizar o seu programa semestral, a depender da sua vontade de progredir e de conceber o seu próprio estudo. O programa foi dividido em três níveis, A, B ou C, que correspondiam ao conceito máximo que o aluno poderia obter executando o repertório daquele nível. Para os professores/tutores, as peças do nível C representavam a dificuldade mínima no semestre, enquanto que as peças do nível A exigiam mais dedicação e tempo de estudo. Estas, em compensação, proporcionavam um avanço técnico maior.

Com o acréscimo no número de gravações solicitadas no decorrer do semestre, os alunos passaram a poder gravar um ponto de prova antes de iniciar os estudos do ponto seguinte. Isto porque as gravações de acompanhamento durante o semestre sempre ocorreram na semana anterior ao início dos estudos do próximo ponto de prova. Com esta proposta, também se tornava possível um acompanhamento mais constante dos alunos que passaram o semestre estudando o ponto C, tendo a oportunidade de mostrar os estágios alcançados até as datas de cada gravação. Desta forma, os alunos foram estimulados a mostrar para o professor os resultados parciais do seu estudo, além de evidenciar resultados “temporariamente definitivos” ao final de cada semestre. Durante todo o curso era exigido que o aluno executasse peças instrumentais e acompanhasse canções. Desta forma, o programa escolhido não fazia nenhuma dicotomia erudito/popular, como é comum na maioria dos programas. Leitura de partitura, cifra e tablatura foram tratadas com o mesmo grau de importância, por se entender que um professor de música que utiliza o violão como instrumento de trabalho necessita conhecer as três simbologias. Algumas das peças instrumentais trabalhadas eram arranjos de música popular para violão solo ou duo, e não uma peça do repertório tradicional do violão.

As habilidades de acompanhamento de canções foram trabalhadas ao longo do curso, iniciando com canções de simples acompanhamento, que utilizavam basicamente Dominante e Tônica, considerando que ao acompanhar uma canção é importante que se possa compreender seu texto, cabendo ao instrumento um papel secundário. Nos últimos semestres foram estudadas canções com arranjos mais elaborados nos aspectos harmônicos e rítmicos. Sempre em paralelo e sem estabelecer hierarquias nem prioridades, o repertório solo também foi progressivamente abordado, começando com peças curtas, de andamento confortável para os iniciantes e pouco material sonoro, como a peça Canção (Cristina

Tourinho), chegando a elaborações mais complexas que exploravam distintos recursos técnicos do instrumento, bem como aspectos musicais, a exemplo do arranjo produzido pela equipe para a peça João e Maria (Sivuca). Além de repertórios para violão solo e acompanhamento de canções, os programas de violão incluíam exercícios técnicos a serem executados pelos alunos, bem como a repertório para ser tocado em grupo e orientações para a confecção de arranjos pelos próprios alunos. A Figura 11.16 mostra todo o repertório utilizado para o ensino de violão no curso.

O exercício da leitura musical também foi uma constante durante o trabalho em Seminário Integrador - Violão, por entendermos que este é, entre outros conhecimentos musicais mínimos necessários, um importante fator para o desenvolvimento da musicalidade sobre bases sólidas e rumo a progressiva autonomia em Música. A leitura de partituras simples fez parte do programa de prova de alguns semestres. A compreensão sobre de cifras e tablatura também foram trabalhadas no curso. Todo o repertório instrumental foi transmitido aos alunos por meio de partituras, enquanto o repertório de acompanhamento era ensinado através de letras ou partituras cifradas. Os dois tipos de repertório tinham vídeos com a execução completa das músicas, que eram sempre utilizadas para introduzir o estudo destas obras.

Semestre	Peças Solo	Canções para Acompanhamento	Peças para duos e agrupamentos maiores
2008/2	Jingle Bells (melodia apenas); Parabéns pra Você (melodia apenas).	Segue o Seco; La Bella Luna; A Casa; Alagados; Luar do Sertão; Atirei o Pau no Gato	Hino à Alegria; Andantino
2009/1	Canção; Espanhola; Prelúdio; Andante	Minha Canção; A Linda Rosa Juvenil; Hino Nacional Brasileiro; Blue Moon; Ilariê; Acima do Sol; Heigh-ho; A Cigarra e A Formiga; Assum Preto; Cai Cai Balão; Quentão, Pipoca... Fogo!	Ostinato (4 versões)
2009/2	Greensleeves; Dança; Estudo em Dó Maior	Sorte Grande; Velha Infância; Devolva-me; Palpite; Tem que Ser Você; Felicidade	Felicidade
2010/1	Lição 3; Viagem; Andantino	Pra Não Dizer que Não Falei das Flores; Meu Erro; Pela Luz dos Olhos Teus	Passacaglia; Villano; Primavera
2010/2	Lição 3; Prelúdio; Lição 7	Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos; Deus e Eu no Sertão; O Sol; Chalana; Azul da Cor do Mar;	Não Chores Mais; Detalhes; Lambada de Serpente
2011/1	Asa Branca (versão 1 e 2); Estudo Nº1; Espanhola 2; Minueto; Canção (Mertz)	Tristeza do Jeca; Vamos Fugir; A Rita;	Peixe Vivo; Escravos de Jó; Boi da cara preta; Ciranda cirandinha; Marcha soldado; Lagarta pintada; Prenda minha; Peixinho do mar; Marinheiro só
2011/2	Assum Preto (versão 1 e 2); João e Maria	Terezinha de Jesus; Tarde em Itapoã	

Figura 11.16: Repertório de Seminário Integrador - Violão

O processo de produção das unidades de estudo e do *ebook* foi sendo aprimorado à medida que se compreendia nuances dos acontecimentos, pois embora muito planejamento e estudo, sempre surgiam fatos inesperados. No primeiro semestre do curso os polos não tinham instrumentos e nem computadores, os alunos ainda não tinham recebido treinamento digital e tudo foi muito mais difícil do que se o curso fosse começar agora, com laboratórios montados. Apesar da pesquisa bibliográfica e das intensas buscas por sites de ensino de instrumento e videoaulas, ensinar violão a distância também nos parecia ser uma tarefa muito complicada. Por este motivo, a experiência das aulas coletivas presenciais foi de grande importância neste começo. Usar o princípio da auto-observação e da observação dos pares, algo natural e intuitivo, que as pessoas fazem espontaneamente, foi explorado para dar apoio às primeiras atividades. Como muitos estudantes não tocavam violão, o primeiro objetivo foi colocá-los em contato com o instrumento. Assim, um afinador eletrônico disponível na Internet, o uso de peças com apenas dois acordes (Tônica e Dominante) e levadas rítmicas muito simples foram os primeiros conteúdos utilizados, aplicados à música de mídia e ao repertório tradicional, simultaneamente.

Dentro deste cenário, o processo de produção nos primeiros semestres de trabalho foi bastante centrado no professor da interdisciplina e em sua experiência com o ensino coletivo de violão em cursos presenciais. A equipe de trabalho não estava totalmente constituída neste período inicial de trabalho, tampouco possuía experiência com ensino de violão a distância e alguns ainda estavam se adaptando aos polos, onde atuavam. Desta forma, o processo de produção, apesar de discutido pelo grupo, ainda era muito dependente da professora da interdisciplina. Aos demais integrantes, em princípio, cabia executar as tarefas necessárias à publicação das unidades de estudo, sem se envolverem muito com suas reais e mais instigantes questões. Mas ao longo do trabalho, a equipe consolidou uma forma de trabalhar bastante efetiva. A partir da experiência no apoio presencial aos alunos, aliada à melhor compreensão da proposta e das necessidades do ensino de violão a distância, o processo de produção deixou de estar centrado na professora da interdisciplina. Cada integrante passou a ter uma voz ativa no grupo, sempre com pontos de vista que se complementavam e resultavam em um trabalho de crescente qualidade e cada vez mais coerente com as necessidades reais dos alunos.

Nos últimos semestres o grupo cresceu muito em unidade e as decisões acerca do repertório, metodologia e materiais instrucionais a serem desenvolvidos eram tomadas por todos. Também, cada integrante se envolvia de maneiras diferentes no mesmo trabalho, o que contribuía de forma definitiva com o produto final, já que eram exploradas as virtudes de cada um. Além disso, traba-

lhar em um grupo onde cada um realiza o que gosta e o que faz da melhor forma possível, sendo reconhecido, estimulado e até mesmo cobrado pelos demais, foi se tornando prazeroso a todos os envolvidos. Uma dessas potencialidades, que passou a ser explorada de forma crescente ao longo do trabalho, pode ser vista no repertório trabalhado. Treze acompanhamentos de canções, cinco peças solo e cinco para conjunto (instrumental) foram frutos de arranjos feitos pela própria equipe, encabeçados por aqueles integrantes que tinham maior afinidade com esta atividade. Na elaboração destes arranjos, todos opinavam sobre os aspectos que envolvem este tipo de atividade, como tonalidade, dedilhados, indicações de dinâmica e estrutura do arranjo. Ao mesmo tempo, se divertiam tocando as diferentes partes e explorando sonoridades potencialmente interessantes para o aluno, que as estudaria. Mais uma vez o trabalho colaborativo realizado por esta equipe só foi possível pela compreensão de todos que, ao realizar tarefas em grupo, qualquer ação deve ser tomada de comum acordo. Discussões geradas por diferentes pontos de vista aconteceram ao longo de todo o processo e foram encaradas sempre como uma oportunidade de crescimento e amadurecimento de todos, em relação ao produto final desejado por todos como o melhor possível. Além disso, a compreensão de que o resultado final de um trabalho em grupo é um produto que, mesmo não satisfazendo plenamente a cada um dos pontos de vista dos integrantes, atingia, na concepção de todos, o objetivo final de levar o melhor material possível para os alunos. Interessante mais que tudo, parece ter sido o fato que, enquanto havia divergências, a própria obra ainda estava incompleta; isso porque fomos percebendo que, no momento em que surgia a melhor solução, subitamente todos concordavam com ela...

Por fim, referimos aqui a avaliação da *performance* dos alunos, que correspondia à avaliação N2, a qual foi realizada através de gravações individuais, mostrando o desempenho de cada um ao violão. Diversas estratégias foram utilizadas no decorrer do curso, buscando oferecer um melhor atendimento aos alunos. O processo de adaptação à situação de gravação foi abordado progressivamente, partindo de gravações livres feitas pelos próprios alunos a gravações com tempo fixo e sem possibilidade de edição, feitas pelos tutores. Os alunos sempre foram incentivados a gravarem as peças estudadas independente do estágio em que se encontravam, para que pudéssemos acompanhá-los constantemente. No primeiro semestre em que foi utilizado este método avaliativo (2008/2), o material submetido foi uma gravação feita pelo próprio aluno, em ambiente de sua preferência, e entregues em CD para serem corrigidas. Nesta ocasião ocorreram dois problemas graves, que comprometeram a avaliação: CDs que não funcionavam, em formatos dos mais diversos possíveis, e vídeos de má qualidade de som e imagem. Nos semestres seguintes solicitamos que os alunos

gravassem no polo, sob a supervisão do tutor, mesmo que sempre orientando os alunos sobre o procedimento de gravação. Este material passou a ser enviado diretamente para o servidor de dados do curso, evitando problemas com mídias danificadas. Inicialmente, nas gravações feitas nos polos, os alunos poderiam fazer quantas tomadas precisassem e o vídeo poderia ser editado. Com o tempo, fomos reduzindo o número de tentativas possíveis, exigindo maior preparação do aluno para cada gravação. Na última gravação, a orientação dada aos alunos foi a de gravarem todas as peças em ordem, com mínimos intervalos e sem repeti-las, mesmo havendo erros. Nesse momento, foi solicitado que a gravação fosse realizada em *take* único, sem cortes. Este tipo de procedimento contribuía para a melhora no desempenho dos alunos, conforme relato da aluna G. F.: “A ideia de continuar a gravação, mesmo errando, tem ajudado muito, pois antes ficava muito mais nervosa ao gravar e, a cada vez que errava, ficava mais nervosa ainda. Com isso, meu tempo de gravação extrapolava. Já estou bem melhor”.

Ao logo do tempo, a frequência das gravações também se intensificou, passando de uma por semestre (2008/2) até chegar a quatro por semestre (2011/1), além das gravações de recuperação e pendência. Dessa forma, se tornou possível acompanhar mais de perto o desenvolvimento do aluno no instrumento. A Figura 11.17 mostra as modificações ocorridas ao longo dos semestres letivos, em relação às dinâmicas de gravação das avaliações de N2. Com maior quantidade de vídeos, contamos também com um espaço no servidor do PROLICENMUS para gerenciar a logística dos arquivos, facilitando o acesso da equipe às provas. Este aumento no número de gravações por semestre associado a um grau de exigência cada vez maior se refletiu em uma maior dedicação dos alunos. Também implicou outros aspectos, como a diminuição do nervosismo dos alunos ao gravar, e possibilitou um melhor acompanhamento dos alunos por parte da equipe da ID, o que fez todos se sentirem mais próximos uns dos outros e dos avaliadores, como observa S. C.: “Gostei muito desta forma de estudo do violão e de gravação. É uma forma de acompanhar nosso desempenho mais de perto!”.

Foi possível perceber os resultados da intensificação das gravações nas avaliações de final de semestre. O percentual de aprovação subiu consideravelmente no primeiro semestre de implementação desta dinâmica (2010/1), passando de 60,8% no semestre anterior para 75,8% de aprovação. Este índice teve seu auge no semestre 2010/2, quando atingiu 80,6%, até que nos dois últimos semestres houve uma queda, sendo determinante para este fenômeno o rigor necessário para atingir o perfil do egresso. Em 2011 este número caiu, chegando a 59,7% de aprovados na última avaliação desta Interdisciplina. Estes dados foram ex-

Semestre	Número de gravações	Local de gravação	Tempo máximo de gravação	Possibilidades de repetição das peças	Edição do vídeo
2008/2	1	Livre	Livre	Livre	Sim
2009/1	1	Polo	20min	Livre	Sim
2009/2	1	Polo	30min	Livre	Sim
2010/1	3	Polo	30min	Livre	Sim
2010/2	3	Polo	30min	1 para cada peça	Sim
2011/1	4	Polo	20min	Não	Não
2011/2	3	Polo	20min	Não	Não

Figura 11.17: Mudanças no Processo de Avaliação Semestral

traídos das avaliações de nível 2 (provas práticas) e não incluem os alunos que não realizaram as provas.

Nos semestres 2010/1 a 2011/2 utilizamos planilhas para reforçar a coerência entre as avaliações dos integrantes da equipe de correção. As primeiras planilhas apenas registravam se o aluno estava apto em cada ponto de prova, considerando que cada ponto completo correspondia a um conceito final. Em 2011 as planilhas passaram a apresentar critérios de avaliação para cada peça executada, os quais eram divulgados para os alunos junto com pareceres descritivos sobre tais execuções. Estes pareceres se constituíam em canais de comunicação entre tutores e alunos, já que eram mais precisos, indicando problemas técnicos e musicais em passagens específicas, e orientando a resolução dos problemas apontados. A explicitação destes critérios e pareceres tornavam a avaliação mais clara para o aluno e para a equipe de correção, entendendo que “quanto mais clara e explícita for a avaliação realizada, mais subsídios o aluno terá para tentar atender às solicitações” (TOURINHO, 2001, p.26). A evolução destas tabelas indicava um amadurecimento nos próprios critérios de avaliação. Vale ressaltar, que o modelo final de planilha de avaliação foi desenvolvido inicialmente pela equipe da interdisciplina Seminário Integrador - Teclado, e posteriormente adotado e adaptado para as necessidades do violão.

Conclusão

Passadas todas as etapas aqui descritas, existe um processo de ensino e aprendizagem de instrumento que está registrado de forma sistemática e se constitui em material para diversas pesquisas. Estes registros, inclusive de

todas as gravações de todos os alunos, as interações através dos fóruns de discussão e os registros das avaliações permitem acesso contínuo a fontes primárias de produção, que podem ser revisitadas e reestruturadas de acordo com necessidades, que se manifestem em trabalhos futuros. Os estudantes também possuem um portfólio do seu desenvolvimento instrumental como nenhum curso presencial, sistemática e organizacionalmente, pode oferecer. No caso do curso EAD, tal documentação é gerada automaticamente, pela natureza intrínseca do trabalho. Assim, outros cursos desta modalidade poderão se beneficiar com tais materiais e registros, bem como a pesquisa em ensino de instrumento a distância no Brasil.

Sistemas de Organização Sonora, Uma Experiência Musicopedagógica

*Fernando Lewis de Mattos*⁵⁴

Considerações Iniciais

A interdisciplina Sistemas de Organização Sonora (SOS) inicialmente foi organizada por três professores: Pedro Kröger, da Universidade Federal da Bahia, Dimitri Cervo e eu, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta interdisciplina foi idealizada com o intuito de introduzir os alunos em diferentes campos do conhecimento musical: Acústica Musical, Contraponto, Harmonia, Morfologia Musical e História da Música. A ideia básica era partir da natureza do som (Acústica) e sua influência sobre a psique humana (Psicoacústica) para, então, adentrar no terreno da Música propriamente dita, como uma área de conhecimento que tem uma natureza que lhe é própria e se distingue por suas particularidades, suas características intrínsecas e interpenetrações com outras áreas do conhecimento.

Por um lado, a Música não existe isolada, pois ocorre em relação às outras atividades humanas, o que implica que há aspectos do conhecimento musical que se relacionam a áreas como Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, Linguística, Matemática, Física, Biologia e Geografia, entre outras. Por outro lado, existem aspectos que são próprios de sua natureza intrínseca, que fazem parte da prática cotidiana dos músicos e exigem conhecimentos específicos que lhes dêem suporte para operar no meio social em que atuam. Além da necessária prática musical, em que participam experiências de execução vocal e/ou

⁵⁴Doutor em Música (UFRGS, 2005). Professor Adjunto do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Sistemas de Organização Sonora.

instrumental e regência, são as disciplinas de Contraponto, Harmonia e Morfologia que instrumentalizam o músico a atuar de maneira consciente e com domínio teórico em relação à sua prática, seja na interpretação de repertórios de diferentes épocas e lugares, seja na realização de composição e arranjo.

Um curso de Licenciatura em Música deve instrumentalizar seus alunos a executarem todas essas atividades (tocar, cantar, improvisar, reger, compor, arranjar) de forma proficiente, já que são conhecimentos úteis em seu desempenho profissional como educadores. Como professores, esses profissionais também deverão ser capazes de compreender e explicar, aos alunos, quais são os elementos musicais com que estão lidando, contextualizando-os sob diferentes pontos de vista. Além dos conhecimentos alcançados através da prática de cantar, tocar e reger, os conhecimentos teóricos também são de grande valor na formação de professores de música. A interdisciplina Sistemas de Organização Sonora foi concebida para preencher este espaço do conhecimento musical no PROLICENMUS.

Organização da Interdisciplina Sistemas de Organização Sonora

O primeiro problema que surgiu na organização da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora foi este: como ordenar os conteúdos referentes a tantas subáreas distintas do conhecimento musical (Acústica, Contraponto, Harmonia, Morfologia e História da Música) em uma única interdisciplina? A solução que se mostrou mais adequada foi alternar os diferentes conhecimentos na sequência das unidades de ensino, partindo do mais simples em direção ao mais complexo. Inicialmente, nossa equipe de professores considerava que esta interdisciplina deveria permear quase todo o curso, desde o terceiro semestre até o final. Entretanto, por razões administrativas e conforme a proposta pedagógica do curso, adequada ao ensino de música na modalidade a distância, a equipe teve que adaptar esta grande quantidade de conteúdo em apenas dois semestres: Sistemas de Organização Sonora A, com quinze Unidades de Estudo de 01 a 15, e Sistemas de Organização Sonora B, com outras quinze, de 16 a 30.

Esse parecia ser um problema intransponível e, na verdade, ao final da experiência, demonstrou sê-lo, já que os alunos eram levados a estudar uma quantidade exagerada de conteúdos em um tempo mínimo. Por exemplo, os conteúdos de Harmonia, que são estudados em quatro semestres dedicados a essa disciplina nos cursos presenciais de Licenciatura em Música e Bacharelado em Música do Departamento de Música da UFRGS, tiveram que ser apreendidos pelos alunos do PROLICENMUS em apenas dois semestres, permeados

por outros conhecimentos técnico-musicais de dificuldade similar, como Contraponto, Morfologia e História da Música. O resultado foi que alguns conteúdos foram apenas lançados, sem ser dado tempo suficiente ao seu aprendizado, nem efetivada a vivência necessária ao processo de conhecimento⁵⁵. Ao reduzir a interdisciplina Sistemas de Organização Sonora a apenas dois semestres, as unidades de ensino foram ordenadas da maneira demonstrada na Figura 12.18.

Como já exposto, percebe-se que foi dada ênfase aos conteúdos referentes à Harmonia, ao Contraponto e à Morfologia Musical; os conteúdos de Acústica Musical e História da Música foram deixados em segundo plano. Na distribuição dos trabalhos, fiquei responsável pela elaboração dos conteúdos referentes a Harmonia e Contraponto. Para a elaboração dos objetos de aprendizagem, contei com o auxílio de uma equipe de bolsistas da SEAD da UFRGS. Estes bolsistas, que eram estudantes na época, são: Fernanda Krüger Garcia, Bernardo Grings e Gerson de Souza; hoje, eles são profissionais que atuam como músicos e professores de música em diferentes instituições. Gerson de Souza permaneceu atuando no PROLICENMUS até o fim do curso, como Tutor na Universidade, realizando um trabalho de alto nível, imprescindível à boa continuidade das atividades da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora. Nas próximas seções, abordarei a elaboração dos conteúdos de Contraponto e Harmonia para a interdisciplina Sistemas de Organização Sonora do PROLICENMUS.

Contraponto

Optei por trabalhar com o ensino de contraponto por espécies a partir do sistema elaborado por Fux⁵⁶ (FUX, 1971), porém acrescentando alguns aspectos diferentes do ensino tradicional com a intenção de aproximar o estudo do contraponto à prática musical atual e ao cancionário folclórico do Brasil. A seguir, serão explicados os princípios gerais da metodologia de Fux e as adaptações feitas em direção ao populário brasileiro.

⁵⁵Estes conhecimentos (Acústica Musical, História da Música, Morfologia Musical, Contraponto e Harmonia) são estudados ao longo de quase todo o curso de música, em sua modalidade presencial, no Departamento de Música da UFRGS, desde o primeiro até o sétimo semestre em um curso constituído de oito semestres.

⁵⁶Em sua obra *Gradus ad Parnassum* (1725), Johann Joseph Fux (1660-1741) estabeleceu um novo método de ensino do Contraponto. Em seu sistema, Fux propõe separar o estudo do contraponto conforme a organização rítmica e o tipo de dissonância existente entre as vozes (notas de passagem, bordaduras, *cambiatas*, suspensões). Mesmo não sendo aceito unanimemente nas escolas de música, o método de Fux vem sendo o mais utilizado para o ensino de contraponto até os dias de hoje.

UE	Sistemas de Organização Sonora A (1 a 15) e B (16 a 30)					
	Título	Harmonia	Contraponto	Morfologia	História da Acústica Musical	
01	Princípios de Acústica Musical					
02	Primeira Espécie de Contraponto		x			
03	Fraseologia Musical			x		
04	Escolha de Acordes na Harmonização Coral	x				
05	Segunda Espécie de Contraponto		x			
06	Inversão de Acordes na Harmonização Coral	x				
07	Terceira Espécie de Contraponto		x			
08	Seminário Integrador Presencial					
09	Formas Simples: Unária e Binária			x		
10	Quarta Espécie de Contraponto		x			
11	Formas Simples: Ternária e Rondó			x		
12	Quinta Espécie de Contraponto		x			
13	Condução de Vozes na Harmonização Coral	x				
14	Harmonização Completa de Melodia Coral	x				
15	Harmonização Completa de Melodia Coral Formas Vocais			x		
16	Harmonização de Melodia da Canção	x				
17	Contraponto Livre		x			
18	Ornamentação Melódica na Harmonização Coral	x				
19	Contraponto Imitativo		x			
20	Modulação	x				
21	Contraponto Invertido		x			
22	Seminário Integrador Presencial					
23	Formas Compostas			x		
24	Acordes Cíclicos: 7a Diminuta e 5a Aumentada	x				
25	Gêneros Musicais: Vocais e Instrumentais			x		
26	Formas de Variação: Contínuas e Seccionais			x		
27	Acordes Substitutos Diatônicos	x				
28	Processos de Música do Século 20				x	
29	Acordes Alterados	x				
30	Música Popular				x	
Quantidade de UEs por Subáreas do Conhecimento Musical		10	8	7	1	2

Figura 12.18: Unidades de Estudo em Sistema de Organização Sonora

Desde a Idade Média, o contraponto é realizado a partir de uma melodia tradicional, denominada *cantus firmus*⁵⁷. Inicialmente, para compor o contraponto, padres músicos aproveitavam linhas melódicas do canto gregoriano e acrescentavam outra melodia para enriquecer a sonoridade. O *cantus firmus*

⁵⁷ *cantus firmus* significa “melodia fixa”, em latim.

era posicionado na voz superior e o contraponto⁵⁸, na voz inferior. Em seguida, inverteu-se a posição das vozes e o *cantus firmus* passou a ser carregado pela voz inferior, sendo o contraponto realizado na voz superior. Posteriormente, houve o acréscimo de outras vozes, chegando ao uso de cerca de 40 vozes em algumas obras da Renascença (séc. XVI). Nesta época, o *cantus firmus* normalmente era apresentado por todas as vozes, em diferentes momentos da música, através da técnica do contraponto imitativo, podendo ser um canto gregoriano tradicional, uma melodia popular contemporânea ou uma linha melódica criada pelo compositor⁵⁹. Disso, pode-se deduzir que, na técnica do Contraponto, há dois elementos básicos: a voz que carrega o *cantus firmus* e a(s) voz(es) que carrega(m) o contraponto. No ensino tradicional do Contraponto, é comum apresentar o *cantus firmus* escrito apenas em semibreves⁶⁰. Entretanto, na música prática, jamais uma melodia é cantada ou tocada dessa forma. Isso faz com que os estudantes de Música tenham certa dificuldade em relacionar o que aprendem nas aulas à sua prática musical. Na busca de solucionar este problema e aproximar o estudo do Contraponto à Música que se conhece e se pratica no “mundo real”, optei por não empregar, como *cantus firmus*, melodias imaginárias ou inventadas pelo professor e escritas somente em semibreves, mas aproveitar, para tal finalidade, melodias folclóricas brasileiras.

A intenção foi aproximar os exercícios de contraponto da prática musical: o *cantus firmus* é uma melodia real, com seu desenho melódico e seu ritmo característico, aproveitada do rico cancionário popular nacional. Isso também pode cumprir outra função: os estudantes, que futuramente serão professores de Música, entraram em contato com melodias folclóricas de diversas regiões do Brasil, que posteriormente poderão ser usadas em sua atuação como educadores musicais. A questão que me moveu nessa direção foi esta: se os músicos europeus, ao longo de séculos, aprenderam melodias tradicionais de sua terra, através do uso de cantos gregorianos e outros tipos de melodias usadas como *cantus firmus*, por que razão os estudantes brasileiros não poderiam fazer o mesmo em relação ao nosso repertório?

⁵⁸Na prática do Contraponto, a expressão “contraponto” refere-se à melodia que se contrapõe ao *cantus firmus* ou à voz que carrega essa melodia.

⁵⁹Esta prática estendeu-se até a atualidade através do arranjo. Atualmente, quando um músico faz a adaptação de uma melodia preexistente para um grupo vocal, um grupo instrumental ou vocal-instrumental, ele está dando continuidade à mais antiga prática do contraponto através do uso de um *cantus firmus* (a melodia que está sendo arranjada) e o acréscimo de outras partes.

⁶⁰Esta prática provavelmente tem sua origem na escrita do canto gregoriano, em que não há notação rítmica específica.

A seguir, estão dois exemplos da Primeira Espécie de Contraponto⁶¹. O Exemplo 1 é de Jeppesen⁶², com o *cantus firmus* em semibreves e características estilísticas aproveitadas do canto gregoriano e da polifonia vocal sacra do século XVI (JEPPESSEN, 1992). O Exemplo 2 foi retirado da UE_02: Primeira Espécie de Contraponto, interdisciplina Sistema de Organização Sonora A do PROLICENMUS.

Cantus Firmus

Figura 12.19: Ex. 1. Jeppesen (1992, p. 113): Contraponto de primeira espécie

C.F.

Mar-cha, sol - da - do, ca - be-ça de pa - pel. Se não mar-char di - rei - to, vai pre-so no quar - tel.

5 6 3 6 3 6 6 5 6 6 6 8 3 6 3 6 3 5 3 8 6 6 3 8

Mar-cha, sol - da - do, ca - be-ça de pa - pel. Se não mar-char di - rei - to, vai pre-so no quar - tel.

Figura 12.20: Ex. 2. SOS: Contraponto de primeira espécie (contraponto de intervalos)

Na metodologia de estudo proposta na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora do PROLICENMUS, a realização de exercícios de contraponto com base em princípios estilísticos propostos por Fux e Jeppesen pode gerar problemas no que diz respeito à coesão estilística entre a melodia folclórica empregada como *cantus firmus*, que neste caso é *Marcha Soldado*, e a voz do contraponto. A técnica contrapontística apresentada por Fux e Jeppesen está embasada no que se denomina Contraponto Modal, que foi elaborado com base na análise estilística da música renascentista e resulta em um “contraponto de intervalos”, em que o contraponto é o resultado do controle de consonâncias e dissonâncias existentes na relação entre as notas que compõem as duas vozes. Além disso, uma canção popular brasileira tem outro aspecto importante, que

⁶¹O Contraponto de Primeira Espécie também é conhecido como “contraponto de nota contra nota”, pois se escreve uma nota de contraponto para cada nota do *cantus firmus*.

⁶²Knud Jeppesen (1892-1974) realizou amplo estudo estilístico sobre a polifonia e as técnicas contrapontísticas da música vocal sacra do Renascimento, em sua obra *Kontrapunkt: vokalpolyfoni* (1931).

é a sua harmonia implícita⁶³. Por exemplo, nos primeiros três compassos da canção *Marcha Soldado* há apenas um acorde de C (dó maior), pois todas as notas da melodia pertencem a este acorde (dó-mi-sol). No Exemplo 2, a voz inferior (contraponto) empregou notas que formam consonâncias com o *cantus firmus* (intervalos adequados), porém essas notas não reforçam a harmonia implícita (harmonia inadequada). Como a harmonia faz parte da concepção melódica neste tipo de canção, torna-se necessário, do ponto de vista da coesão estilística, adaptar o contraponto à harmonia da canção. O resultado disso é um contraponto com base na harmonia, ou “contraponto de acordes”, mais apropriado a canções tonais. O Exemplo 3 demonstra um contraponto com base na harmonia, na voz inferior. Neste caso, a linha do baixo tona-se menos *cantabile* e tem um idioma quase instrumental, mais adequado ao caráter da canção (os acordes estão indicados pelas cifras colocadas acima do pentagrama superior).

The image shows a musical score for the song "Marcha Soldado". It consists of two staves. The upper staff is in treble clef, 2/4 time, and C major. The melody is written with lyrics underneath: "Mar-cha, sol - da - do, ca - be-ça de pa - pel. Se não mar-char di - rei - to, vai pre-so no quar - tel." Above the melody, guitar chords are indicated: C, Dm, G7, and C. The lower staff is in bass clef, 2/4 time, and contains a counterpoint line. Fingerings are indicated by numbers 1-5 below the notes in both staves.

Figura 12.21: Ex. 3. SOS: Contraponto de primeira espécie (contraponto de acordes)

O aspecto estilístico é um fator de extrema importância no estudo de Contraponto e Harmonia. No estudo tradicional dessas duas disciplinas, os exercícios geralmente são realizados com base em determinada prática musical. Normalmente, estuda-se o Contraponto Modal com base na prática da Escola Romana da segunda metade do século XVI; o Contraponto Tonal é estudado com base na prática germânica da primeira metade do século XVIII, especialmente as invenções e fugas de Johann Sebastian Bach. Ao realizar o estudo de contraponto a partir de um *cantus firmus* aproveitado do cancioneiro popular brasileiro, seria inadequado manter os mesmos princípios estilísticos, tanto do Contraponto Modal quanto do Contraponto Tonal. As canções folclóricas brasileiras, principalmente do Norte e Nordeste, têm aspectos tanto modais quanto tonais. Em geral, as melodias têm caráter modal, porém a harmonização é, frequentemente, realizada de forma tonal. Este fato torna difícil escolher entre uma e outra técnica contrapontística (modal ou tonal) como referência para o estudo do contraponto com base no uso de *canti firmi* aproveitados de

⁶³Por “harmonia implícita” entende-se a progressão de acordes que está implícita na melodia.

melodias folclóricas. Por essa razão, nos objetos de aprendizagem preparados para o ensino de contraponto da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora do PROLICENMUS, optei por uma flexibilização dos critérios estilísticos utilizados no estudo tradicional do Contraponto. Para isso, foi necessário realizar uma análise pormenorizada da metodologia proposta por Fux⁶⁴. Dessa análise resultou uma síntese dos estudos de contraponto, separando o que é “técnica” (no sentido lato do termo, isto é, “os meios empregados para realizar algo”) do que é especulação estilística. Optei por manter as diretrizes técnicas dos manuais de contraponto, pois podem ser úteis na realização de arranjos de canções populares na atuação de futuros professores com jovens em sala de aula, como também podem facilitar a compreensão das obras musicais a serem cantadas e tocadas por seus alunos⁶⁵. Sob esse ponto de vista, as diretrizes de caráter estilístico existentes nos métodos tradicionais poderiam obscurecer o conhecimento claro e objetivo do contraponto, em se tratando de adaptar este conhecimento a outra realidade, distinta daquela que está presente nos tratados sobre o assunto.

Neste sentido, uma obra foi esclarecedora: *Contraponto: uma arte de compor* (TRAGTENBERG, 1994). Neste livro, o autor apresenta as técnicas de contraponto voltadas à prática contemporânea da composição e do arranjo, aproveitáveis em qualquer gênero ou estilo musical, em que os aspectos estilísticos são deixados livres, conforme com o juízo de gosto particular de cada estudante. Isso não está explícito no texto, mas deixa-se transparecer quando o autor discute diferentes possibilidades de realização de contraponto a partir do mesmo *cantus firmus*, trazendo considerações psicoacústicas de caráter geral e sem ater-se a diretrizes específicas de ordem estilística. Ao dar-me conta dessa diferença entre este e outros manuais de contraponto, percebi que há ensinamentos úteis no âmbito de determinada prática musical que podem ser limitadores em outros contextos.

Um exemplo sobre isso pode ser esclarecedor. No ensino tradicional de Contraponto, os estudantes aprendem quais são os saltos melódicos considerados adequados e quais são incorretos. Em relação aos saltos melódicos de sexta, dizem os manuais de contraponto: somente é aceitável o salto melódico de sexta menor ascendente; devem-se evitar saltos de sexta maior, ascendente ou descendente, e de sexta menor descendente. Os alunos aprendem isso e

⁶⁴ Esta análise foi efetivada com base no estudo de diversos métodos e tratados de contraponto: (BENJAMIN, 1979), (BENJAMIN, 1986), (CARVALHO, 2000), (CARVALHO, 2002), (FUX, 1971), (JEPPESEN, 1992), (KENNAN, 1960), (KOELLREUTTER, 1978), (MOTTE, 1998), (TRAGTENBERG, 1994) e (ZARLINO, 1983).

⁶⁵ Lembro que, neste caso, o estudo de Contraponto é voltado a estudantes de um curso de Licenciatura em Música, o que torna necessário refletir sobre como os conhecimentos adquiridos no curso poderão ser aproveitados quando estiverem atuando como profissionais da educação musical.

passam a acreditar que se trata de um princípio universal. Geralmente, não se dão conta de que isso é adequado a um contexto musical específico: a Escola Romana da segunda metade do século XVI, que seguia as diretrizes do Concílio de Trento, o qual exigia que os músicos da Igreja Católica seguissem rigorosamente os princípios estilísticos do canto gregoriano como parte dos desígnios da Contrarreforma.

Por que o salto melódico de sexta é considerado “dissonante”? Por que razão o salto de sexta menor ascendente é aceitável? Isso tem sua origem em um dos modelos melódicos do canto gregoriano que estão presentes no tratado *Musica Enchiridis*, do século IX, o qual é um dos textos mais antigos em que se buscou estabelecer princípios para a composição polifônica. Segundo este tratado, o salto melódico mais amplo deve ser de quinta justa, da *finalis* em direção à *confinalis* do modo, isto é, do I ao V grau da escala. No Modo Frígio este intervalo de quinta justa ocorre entre as notas mi e si, porém a nota si era considerada um problema por formar trítone com a nota fá (intervalo conhecido como *diabolus in musica*). Por essa razão, nesta época, considerava-se que o salto correto, no Modo Frígio, seria entre o mi e o dó, que é a *confinalis* do Modo Frígio⁶⁶. Daí surgiu o salto melódico de sexta menor ascendente e um critério contrapontístico que até hoje os estudantes de música aprendem e empregam sem sequer saber por quê. Fica a questão: por que razão estudantes que realizam contraponto a melodias folclóricas brasileiras teriam que seguir esta regra em um país caracterizado pelo sincretismo cultural? Na verdade, não há razão alguma. Apresentei esse exemplo apenas para demonstrar um dos inúmeros problemas que surgem quando são questionados os critérios estilísticos presentes nos manuais de contraponto. Ao estudar o Contraponto Modal, com base na prática musical da Escola Romana da segunda metade do século XVI, é necessário seguir as diretrizes deste tipo de contraponto para dominar as técnicas e o estilo da época, o que é um aprendizado imprescindível aos músicos que se dedicam à interpretação desse repertório. Entretanto, estudando-se as técnicas de contraponto em outras práticas musicais, podem se tornar apenas um conjunto de regras sem sentido.

Outra história interessante foi o que ocorreu no estudo de Contraponto, na interdisciplina Sistema de Organização Sonora. Alguns tutores dos polos, graduados em música que estudaram a técnica tradicional do Contraponto, não aceitaram, de início, as discussões teóricas e, principalmente, os exemplos presentes nas unidades de ensino. Alguns argumentaram que havia erros de contraponto e isso seria prejudicial ao desenvolvimento dos alunos do PROLI-

⁶⁶ Para evitar o *diabolus in musica* provocado pela nota si, a *confinalis* do Modo Frígio é a nota dó.

CENMUS. Em face desse impasse, coletei uma série de argumentos (muito bem colocados, do ponto de vista dos manuais de contraponto) que foram apresentados pelos tutores. Com base nesses argumentos, fiz uma análise da *Bourrée II* da *Suíte Inglesa Nº 1*, de J. S. Bach, para cravo⁶⁷. Enviei a análise com a identificação dos “erros de contraponto”, aos tutores, que logo perceberam que, conforme os critérios presentes nos tratados de contraponto, a obra de Bach conteria muitos erros inaceitáveis⁶⁸...

No Exemplo 4, está uma análise do contraponto existente nos primeiros compassos desta dança. Entre os dois pentagramas, está a análise dos intervalos existentes entre as duas vozes, e no quarto tempo do compasso 1 e do compasso 3 ocorre o ataque simultâneo de quarta justa, o que é considerado errado em todos os tratados de contraponto. O início também está em desacordo com os manuais, que determinam que se deva começar com intervalo de 8ªJ ou 5ªJ a partir do I grau. Além disso, há vários problemas do ponto de vista estilístico (indicados por colchetes, no Exemplo 4). Os manuais de contraponto ensinam que não se deve fazer repetição imediata de melodia, como aquela que ocorre na voz superior, quando a linha melódica dos compassos 1-3 é repetida literalmente nos compassos 3-5; nem repetição de motivo (literal ou variada). Neste pequeno trecho, com menos de cinco compassos completos, há inúmeras repetições na voz inferior: o motivo (a) repete seis vezes e o motivo (b)⁶⁹, duas vezes. Além disso, no restante desta dança há várias outras divergências em relação aos manuais de contraponto, como, por exemplo, o uso abundante de intervalos dissonantes (7ªm, 9ªm, 4ªA) atacados simultaneamente, como o trítone do tempo forte do primeiro compasso da segunda parte (c. 17; notas: sol/dó#).

Após apresentar a análise completa desta *bourrée*, com indicação das divergências que encontrei em relação aos tratados de contraponto, coloquei aos inconformados tutores a seguinte questão: o que deve ser tomado como referência, neste caso: os tratados de contraponto ou a música de Johann Sebastian Bach?

⁶⁷A escolha dessa peça foi casual: peguei o livro com a obra de Bach para cravo, publicado pela Dover (intitulada *Johann Sebastian Bach: keyboard music*), e comecei a folhear. Quando encontrei a primeira peça a duas vozes com uma realização inequívoca de Segunda Espécie de Contraponto (já que este era o assunto da Unidade de Estudo que abordava Contraponto na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora), parei e decidi analisá-la.

⁶⁸Esta peça é apenas um exemplo de algo que ocorre em toda a obra de J. S. Bach.

⁶⁹Este segmento que chamo de motivo (b) é uma inversão do motivo (a), isto é, uma repetição variada. Isso significa que os quatro compassos do Exemplo 4 estão construídos com base na repetição (literal ou variada) de um mesmo motivo, contrariando as diretrizes dos manuais de contraponto.

The image shows a musical score for J.S. Bach's *Bourrée II*. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with a bracket labeled "repetição melódica" spanning the first six measures. The bass staff contains a figured bass line with figures: 6 8, 3 6 3 [4], 3 8, 3, 6 6 3 [4], 3 8, 3, 6. There are two brackets labeled "motivo (a)" under the bass line, one under the first three measures and one under the last three measures. There are also two brackets labeled "motivo (b)" under the bass line, one under the fourth measure and one under the fifth measure.

Figura 12.22: Ex. 4. J. S. Bach: *Bourrée II* (Contraponto de segunda espécie)

Outro aspecto importante no estudo de contraponto, conforme proposto na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora, que merece alguns comentários, refere-se à flexibilização rítmica. O uso de melodias folclóricas faz com que o *cantus firmus* tenha as figuras rítmicas presentes na melodia original. Isso levou à flexibilização dos padrões rítmicos e da estrutura métrica, conforme são estudados no ensino tradicional de Contraponto, onde, em todas as espécies, o *cantus firmus* está escrito em semibreves em um compasso *Alla breve* (2/2). Na Segunda Espécie de Contraponto (duas notas contra uma), o *cantus firmus* está em semibreves e a voz de contraponto aparece em mínimas, para formar uma combinação de duas notas do contraponto para cada nota do *cantus firmus*. Ao fazer o contraponto a uma melodia em compasso 2/4, por exemplo, as relações de duração permanecem, mas as figuras rítmicas se modificam: se o *cantus firmus* tem uma mínima, o contraponto terá duas semínimas; se o *cantus firmus* tem uma semínima, o contraponto terá duas colcheias; se o *cantus firmus* tem um colcheia, o contraponto terá duas semicolcheias, e assim por diante. O Exemplo 5 demonstra um caso em que o *cantus firmus* está todo organizado em semínimas, o que faz o contraponto aparecer em colcheias⁷⁰.

The image shows a musical score for "SOS: Contraponto de segunda espécie (colcheias contra semínimas)". It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with lyrics: "Eu ve - nho de tão lon - ge, co'es - te po - bre meu ve - lhi - nho." Below the lyrics are figured bass figures: 8 2 6 5 3 5 3 5 3 4 5 3 6 5 3 4 5 3 6 5 3 4 6 7 8 2 6 7 8. The bass staff contains a figured bass line with figures: 8 2 6 5 3 5 3 5 3 4 5 3 6 5 3 4 5 3 6 5 3 4 6 7 8 2 6 7 8. The lyrics are repeated below the bass staff: "Eu__ ve - nho__ de__ tão__ lon - ge,__ co'es - te__ po - bre__ meu ve - lhi - nho."

Figura 12.23: Ex. 5. SOS: Contraponto de segunda espécie (colcheias contra semínimas)

⁷⁰A realização de Contraponto de Segunda Espécie com duas colcheias contra uma semínima é o mesmo que ocorre na *Bourrée II* da Suíte Inglesa N° 1, de J. S. Bach, apresentada no Exemplo 4.

Ao refletir sobre as possibilidades rítmicas nas relações entre a voz de contraponto e o *cantus firmus* percebi que, na música prática, há vários casos de contraponto a duas vozes em compasso composto. Assim, surgiu outra questão: como seria o Contraponto de Segunda Espécie em um compasso composto? Como isso poderia ser adaptado ao estudo acadêmico de contraponto? Procurei uma melodia folclórica brasileira em compasso composto e lembrei-me da canção paraibana *Macacaria*, que está em compasso 6/8. Neste compasso, a Segunda Espécie seria realizada com três notas contra uma, em vez de duas notas contra uma. De resto, seriam mantidos os princípios que regem esta espécie e que, nesta altura, haviam sido reduzidos a dois critérios básicos⁷¹: (1) Notas com ataques simultâneos: usar somente consonâncias; e (2) Notas isoladas (em que não coincide o ataque nas duas vozes): as consonâncias podem ser usadas livremente, desde que evitadas quintas e oitavas paralelas; as dissonâncias devem ser tratadas como notas de passagem, isto é, devem ser alcançadas e deixadas por graus conjuntos na mesma direção.

Figura 12.24: Ex. 6. SOS: Contraponto de segunda espécie (compasso composto)

Outro aspecto interessante dessa canção é a alternância rítmica entre grupos de colcheias nos compassos ímpares (1, 3, 5 e 7) e semínimas pontuadas nos compassos pares (2, 4, 6 e 8). Esta característica rítmica da canção *Macacaria* levou a outra flexibilização dos princípios do contraponto. Em vez de apenas a voz de contraponto realizar grupos de três notas contra uma, a relação se inverte nos pontos em que a melodia folclórica tem notas curtas (colcheias), isto é, a voz que carrega o *cantus firmus* tem três notas para cada nota do contraponto⁷². Desta forma, o resultado geral permanece o mesmo: em todos os tempos tem um grupo de três colcheias contra uma semínima pontuada.

Além das espécies de contraponto, também foram estudados o Contraponto Livre (sem *cantus firmus*), o Contraponto Imitativo (em que o *cantus firmus*

⁷¹Estes critérios foram obtidos como síntese do estudo que eu havia realizado a partir dos manuais de contraponto.

⁷²A inversão da posição das figuras rítmicas também ocorre na citada *Bourrée II* da *Suíte Inglesa Nº 1* de Bach, porém em compasso binário simples. O ritmo em semínimas passa para a mão esquerda e as colcheias passam para a mão direita, nos compassos 9, 11, 13 e 14 da primeira parte e nos compassos 19, 23, 33, 34 e 35 da segunda parte.

passa de uma voz a outra) e o Contraponto Invertido (em que as vozes mudam de posição: a voz superior passa para baixo e a voz inferior, para cima). A seguir, está um exemplo de como a melodia da canção *Escravos de Jó* foi desmembrada para a composição de um contraponto imitativo, com a melodia perpassando as duas vozes, como proposta e como resposta (imitação), até alcançar um trecho final em Contraponto Livre (Coda)⁷³.

The musical score is presented in two staves (treble and bass clef) with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 2/4 time signature. It begins with a tempo marking of ♩=96. The score is divided into several sections:

- Proposta (C.F.):** The first section where the melody is introduced in the bass voice.
- Resposta (Imitação):** The second section where the melody is imitated in the treble voice.
- Contraponto:** Subsequent sections where the two voices play the melody in alternating roles, creating a call-and-response pattern.
- Coda:** The final section, labeled 'Coda', where the melody is played in the treble voice.

The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across multiple notes. The lyrics are: "Es - cra - vos de Jó jo - ga - vam - ca - xan - gá. Es - cra - vos de Jó jo - ga - vam ga - vam - ca - xan - gá. Pe - ga, dei - xa _ en - trar. Pe - ga, dei - xa _ o Zé Pe - rei - ra _ en - ca - xan - gá. Pe - ga, dei - xa _ o Zé Pe - rei - ra _ en - trar. Pe - ga, dei - xa _ o Zé Pe - trar. Guer - rei - ros fa - zem zi - gue zi - gue - zá. Guer - rei - ra _ en - trar. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zi - gue - zi - gue - zá. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zi - gue - zi - gue - zá. Fa - zem zi - gue - zá. rei - ros fa - zem zi - gue zi - gue - zá. fa - zem zi - gue - zi - gue - zá."

Figura 12.25: Ex. 7. SOS: Contraponto imitativo, a partir da canção *Escravos de Jó*

⁷³O domínio destas técnicas de contraponto é de extrema utilidade aos professores de música, que, assim, estarão em condições de realizar desmembramentos de canções populares e arranjos a duas vozes (ou mais) para serem praticados em sala de aula.

Harmonia

Nos tópicos referentes ao estudo de Harmonia, também optei por combinar aspectos relevantes do estudo tradicional com elementos aproveitados da música popular brasileira. Para isso, os conteúdos foram destacados em duas vertentes⁷⁴: (1) Harmonização de Melodia Coral; e (2) Harmonização de Melodia de Canção. O estudo de Harmonia geralmente é embasado na obra de Johann Sebastian Bach, que, como mestre de capela da igreja de São Tomás de Leipzig, escreveu mais de 350 cantatas. Deste total, restaram pouco menos de 200, nas quais o compositor realizou inúmeras harmonizações corais, que são tomadas como a principal base para o estudo de Harmonia. As harmonizações de Bach caracterizam-se por progressões harmônicas claras, texturas transparentes, um rico contraponto obtido através da condução de vozes e uso de ornamentações melódicas que levam a música para além de seu contexto funcional original. Por isso, e outras tantas razões, essas harmonizações corais são modelares até a atualidade. Ainda assim, é necessário manter o mesmo distanciamento que foi comentado em relação ao estudo do Contraponto, pois facilmente pode-se cair em critérios estilísticos inadequados ao adaptar os processos empregados por Bach, em sua música religiosa, ao cancionero popular brasileiro.

A UE_04 foi a primeira em que conteúdos referentes à Harmonia foram trabalhados por intermédio da orientação para a escolha de acordes na harmonização de uma melodia coral. Optei por iniciar com a harmonização de um canto dado (que é o equivalente ao *cantus firmus* no Contraponto). Para aproximar os alunos do estudo tradicional de Harmonia e dos processos bachianos, iniciei com a harmonização de uma melodia luterana: *Freu dich sehr, o meine Seele*. A primeira parte da música está dividida em duas frases, cada uma com uma cadência diferente (as cadências estão indicadas por fermatas, no Exemplo 8). Para facilitar o aprendizado, o método empregado na harmonização dessa melodia foi organizado em três momentos: (1) Definir as cadências (acordes em finais de frase); (2) Escolher os acordes iniciais de cada frase; e (3) Completar a escolha dos acordes no decorrer das frases.

Para realizar este trabalho, é necessário entrar em algumas considerações acústicas, históricas e estilísticas. Como a intenção era alcançar o domínio dos recursos de harmonização tonal, o mais importante seria a noção de progressão

⁷⁴A metodologia utilizada para o estudo de Harmonia na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora do PROLICENMUS foi elaborada a partir da análise de vários manuais de Harmonia, dos quais se destacam: (ALDWELL; SCHACHTER, 1978),(CHEDIAK, 1984),(COSTÈRE, 1954),(HINDEMITH, 1949),(KOELLREUTTER, 1978),(KOSTKA; PAYNE, 1989),(LEVINE, 1995),(MOTTE, 1989),(PISTON, 1987),(RAMEAU, 1722),(SCHOENBERG, 2002)



Figura 12.26: Ex. 8. Canto dado: *Freu dich sehr, o meine Seele*

harmônica guiada pelo Ciclo Tonal: $T \rightarrow S \rightarrow D \rightarrow T$. Após discussões sobre os critérios para a melhor escolha dos acordes cadenciais e dos acordes que preparam as cadências (penúltimo acorde de cada frase), dos acordes iniciais e dos acordes que complementam a harmonização de cada frase, chegou-se a esta progressão harmônica⁷⁵:

Figura 12.27: Ex. 9. Harmonização de *Freu dich sehr, o meine Seele*: definição dos acordes

Após a definição dos acordes, o passo seguinte é a condução de vozes, que pode ser realizada de forma vertical (completando os acordes, um a um) ou a partir de um contraponto preestabelecido entre o soprano e o baixo. Optei pelo segundo método, pois, apesar de apresentar maiores dificuldades iniciais, produz resultados musicais mais satisfatórios através de um contraponto eficaz entre as vozes externas da textura (soprano e baixo). Empregando a mesma metodologia utilizada para a escolha dos acordes, os alunos foram orientados a escolher as notas do baixo no início e no final de cada frase, definindo as cadências para posteriormente realizar o contraponto de nota contra nota no decorrer das frases. Isso facilita o restante do trabalho porque, ao saber aonde se quer chegar, pode-se movimentar as notas de maneira direta e objetiva. Na discussão sobre as relações contrapontísticas entre o soprano e o baixo, é necessário abordar a inversão de acordes, pois o baixo não apresentaria um caráter melódico satisfatório caso fossem empregadas apenas as fundamentais. Após diversas considerações sobre cada nota possível para o baixo, a inversão de acordes mais adequada para cada trecho do contraponto e a definição de quais as notas que soariam melhor para formar uma linha melódica fluente e que servisse de base ao restante da harmonia (o que é uma das funções mais importantes do baixo), chegou-se a este resultado:

⁷⁵Para demonstrar a harmonia, foram utilizados três métodos de cifragem: indicação da cifra do acorde propriamente dito, do grau da escala em que o acorde se origina e da função que este acorde cumpre no contexto harmônico em que ocorre.

Acorde: G D/F# G D/A G/B D C D C/E D/F# G C G/D D G

Grau: I V⁶ I V⁶₄ I⁶ V IV V IV⁶ V⁶ I IV I⁶₄ V I

Função: T D₃ T D₅ T₃ D S D S₃ D₃ T S D⁶₄ D T

Figura 12.28: Ex. 10. Harmonização de *Freu dich sehr, o meine Seele*: Contraponto entre o soprano e o baixo

No Exemplo 10, a linha do baixo segue na maior parte do tempo por graus conjuntos, o que lhe confere um caráter melódico fluente. Nos três últimos compassos, o baixo movimenta-se através de fundamentais de acordes, formando uma progressão I–IV–V–I que servirá de apoio ao restante das vozes para definir uma Cadência Autêntica Perfeita no final da primeira parte da música. Este é um procedimento empregado por compositores e arranjadores que trabalham com música coral, sendo bastante encontrado na obra de Bach e outros compositores.

Outra discussão importante é sobre a penúltima nota do baixo, que é um ré², considerada muito grave para os coralistas brasileiros que cantam a voz de baixo, pois em sua maioria são barítonos. Além disso, boa parte dos professores de escola (que é o público para o qual este objeto de aprendizagem é dirigido) irá trabalhar com coros infanto-juvenis cujos cantores alcançariam, no máximo, um sol². A extensão vocal em cada uma das vozes do grupo com o qual se trabalha é um fator importante a ser levado em consideração na harmonização e na realização de arranjos. No estudo de Harmonia, entretanto, considera-se a nota ré² como o limite do registro grave e achei que seria aproveitável manter este princípio⁷⁶. Neste ponto do estudo, faltava apenas completar a harmonia com as vozes intermediárias, tenor e contralto. Na UE_13, passou-se a abordar um dos assuntos mais importantes do estudo de Harmonia: a condução de vozes a quatro partes. Para cada intervalo harmônico predefinido anteriormente entre o soprano e o baixo (cf. Exemplo 10), foram apontadas inúmeras possibilidades de completamento das vozes de tenor e contralto. O Exemplo 11 demonstra

⁷⁶Para aprofundar o estudo sobre a aplicabilidade prática dos conhecimentos de Acústica Musical, Contraponto, Harmonia e Morfologia Musical, foi oferecido um curso de extensão chamado Processos de Arranjo Musical para Professores aos alunos do PROLICENMUS que haviam completado a interdisciplina Sistemas de Organização Sonora. Neste curso, houve um tópico especialmente dedicado ao arranjo para grupos vocais, grupos instrumentais e grupos vocais-instrumentais escolares, com considerações sobre as vozes de jovens de diferentes idades, suas características e possibilidades musicais.

todas as possibilidades consideradas e discutidas para a definição do primeiro acorde.

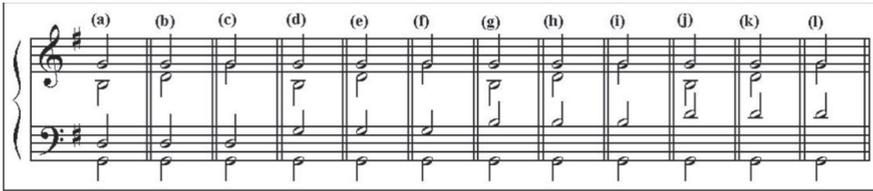


Figura 12.29: Ex. 11. Completamento da Harmonia a quatro vozes, no primeiro acorde

Naturalmente, algumas dessas soluções soam melhor que outras; algumas contêm erros de espaçamento e outras, de cruzamento de vozes. Todas as possibilidades foram discutidas, analisadas e avaliadas quanto à sua adequação ao trecho específico da harmonização em que apareciam. O mesmo tipo de discussão foi realizado para a condução de vozes, no encadeamento de todos os acordes, e, em alguns casos, a análise foi mais demorada do que em outros, conforme a necessidade e os conteúdos estudados anteriormente. As considerações sobre progressão harmônica devem abordar a condução de vozes, pois cada uma das linhas melódicas deve ser fluente para assegurar uma boa correlação entre as partes e das partes com o todo. O mais importante, neste tipo de estudo, é considerar o maior número possível de possibilidades para proporcionar autonomia aos alunos, para que, ao final de sua formação, estejam aptos a realizar seu trabalho de forma independente. Após inúmeras discussões, o resultado da condução de vozes, em uma textura homofônica (nota contra nota) a quatro vozes (S, C, T, B), foi este:

Acorde:	G	D/F#	G	D/A	G/B	D	C	D	C/E	D/F#	G	C	G/D	D	G
Grau:	I	V ⁶	I	V ₄ ⁶	I ⁶	V	IV	V	IV ⁶	V ⁶	I	IV	I ₄ ⁶	V	I
Função:	T	D ₃	T	D ₅	T ₃	D	S	D	S ₃	D ₃	T	S	D ₄ ⁶	D	T

Figura 12.30: Ex. 12. Harmonização de *Freu dich sehr, o meine Seele* a quatro vozes, nota contra nota

Para completar o conteúdo referente à harmonização coral, na UE_18, deu-se início ao estudo dos tópicos sobre ornamentação melódica. Isso foi re-

alizado somente após o estudo de todas as unidades referentes às Espécies de Contraponto, em que são estudados todos os tipos de notas ornamentais. Assim, tornou-se fácil a transferência desse conhecimento ao campo da Harmonia. Considerei proveitoso realizar um estudo detalhado sobre cada tipo de nota melódica. Para isso, foram elaborados vários exemplos comentados, cada um deles com o acréscimo de um único tipo de ornamentação a partir da harmonização realizada anteriormente (cf. Exemplo 12). Elaborei um exemplo somente com acréscimo de notas de passagem em todos os pontos possíveis da harmonização preestabelecida, outro exemplo foi feito apenas com o uso de bordaduras superiores e inferiores, outro com suspensões e retardos, outro com apojeturas, outro com antecipações, um ainda com escapadas e o último com *cambiata*⁷⁷. Após o estudo sobre cada uma das notas ornamentais, acrescentei um exemplo com a combinação de todas elas⁷⁸. O resultado foi este⁷⁹:

Figura 12.31: Ex. 13. Harmonização de *Freu dich sehr, o meine Seele* a quatro vozes, com notas ornamentais⁸⁰

Acredito que o estudo de harmonização coral é útil para o professor de música, pois ele empregará estes conhecimentos na sua prática em sala de aula ao realizar arranjos para as crianças cantarem e tocarem. Neste sentido, considero que a prática do canto coral é um dos instrumentos mais eficazes na educação musical, pois possibilita trabalhar em diversas camadas do conhecimento, desde a socialização até a acuidade na afinação. Além disso, pode produzir desenvolvimento musical significativo através da percepção das partes cantadas pelos colegas enquanto o aluno realiza sua própria parte. A isso também podem ser acrescentadas inúmeras possibilidades de introdução aos conhecimentos relacionados à História da Música (em todas as épocas e sociedades conhecidas

⁷⁷ Considero a *cambiata* como um tipo particular de escapada.

⁷⁸ Desta forma, o estudo das notas melódicas na Harmonia foi realizado como no estudo de Contraponto proposto por Fux, em que o trabalho final aparece como se fosse um exercício de Quinta Espécie (Contraponto Florido) após o estudo das espécies anteriores.

⁷⁹ No Exemplo 13, as abreviaturas têm estes significados: np – nota de passagem; b – bordadura; cam – *cambiata*; sus – suspensão; ret – retardo; ap – apojetura; ant – antecipação.

⁸⁰ No Material de Apoio, foram acrescentadas três harmonizações desta melodia por músicos de épocas e estilos diferentes: Claude Gaudimel (1510-1572), Johann Sebastian Bach (1685-1750) e Robert Schumann (1810-1858).

há referências à prática do canto em conjunto), à Morfologia (toda peça coral tem uma estrutura que pode ser estudada em sala de aula), ao Contraponto e à Harmonia. Além disso, as principais técnicas estudadas na harmonização coral são as mesmas utilizadas na harmonização de melodia instrumental e de melodia de canção. Os mais inovadores arranjadores da música popular brasileira, de Radamés Gnattali e Leo Peracchi a Wagner Tiso e André Mehmari desenvolveram pleno domínio dos processos tradicionais de harmonização em sua fase de formação.

Considerarei que poderia ser enriquecedor iniciar o estudo sobre Harmonização de Melodia de Canção (cuja técnica também serve de base à harmonização de melodia instrumental) antes de finalizar os estudos sobre harmonização coral. Assim, na UE_16, a primeira unidade do segundo semestre da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora, foram apresentadas as bases para este tipo de harmonização. Inicialmente, foram demonstradas as diferenças essenciais entre os estilos de harmonização coral e de harmonização de canção. Posteriormente, foram abordados os aspectos técnicos necessários à realização da harmonização de canção, com discussões sobre o ritmo harmônico, os tipos de acompanhamento empregados em harmonização de canções e alguns dos padrões rítmicos mais comuns nos gêneros tradicionais da canção popular brasileira⁸¹. A seguir, está um exemplo de acompanhamento semicontrapontístico à canção *O Meu Boi Morreu*, realizado ao piano⁸².

Figura 12.32: Ex. 14. Canção folclórica *O Meu Boi Morreu*, acompanhamento semicontrapontístico

⁸¹ No curso de extensão Processos de Arranjo Musical para Professores, aprofundou-se o estudo sobre gêneros populares brasileiros, seus ritmos e métodos de harmonização; foram estudados os ritmos característicos e os padrões de acompanhamento utilizados em gêneros como o cateretê, a polca, o samba, o frevo, a toada, o baião e a bossa nova, entre outros.

⁸² Discussões mais aprofundadas sobre este e outros tipos de acompanhamento constam no Material de Apoio da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora e no curso de extensão Processos de Arranjo Musical para Professores.

Após o estudo de harmonização de melodia coral e harmonização de melodia de canção, ainda seria necessário aprofundar os conhecimentos de harmonia no sentido da ampliação do vocabulário harmônico, já que até este ponto haviam sido estudados apenas os acordes diatônicos, principalmente formados sobre o I grau, o IV grau e o V grau de tonalidades maiores e menores. Este ponto do estudo de Harmonia teve que ser menos aprofundado, devido ao tempo que ainda restava para completar o segundo semestre da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora e aos assuntos que ainda tinham que ser estudados nas subáreas de Morfologia e Histórica da Música. Para completar o estudo sobre Harmonia Tonal, ainda seria necessário realizar estudos sobre modulação, acordes substitutos diatônicos e acordes alterados, além dos métodos de expansão das tríades e acordes com notas adicionadas. Esses conteúdos, que estão entre os mais complexos do estudo de Harmonia, foram abordados em apenas quatro unidades de ensino⁸³: UE_21, UE_24, UE_27 e UE_29.

Na UE_21 foram abordados conteúdos referentes à Modulação, com atenção especial aos processos de modulação diatônica para tons vizinhos através do uso de acordes pivô. Os acordes substitutos diatônicos foram estudados na UE_27. Nas UE_24 e UE_29, foram abordados os acordes alterados de sétima diminuta, quinta aumentada, sexta napolitana e sexta aumentada. Foi dedicado um pequeno espaço, na UE_29, à introdução aos acordes obtidos por empréstimo modal e às medianas cromáticas. Naturalmente, essa grande quantidade de conteúdos, que apresentam extrema dificuldade de entendimento e domínio técnico, ficou apenas em uma apresentação geral com o intuito de demonstrar aos alunos que esses tópicos existem. Seriam necessárias várias semanas de estudo e realização de exercícios sobre cada um desses tipos de acorde para obter um nível de proficiência que permitisse o seu uso em contextos musicais e seu futuro aproveitamento em sala de aula por parte dos estudantes do PROLICENMUS.

Considerações Finais

Conforme foi demonstrado anteriormente, a interdisciplina Sistemas de Organização Sonora foi concebida e elaborada com o intuito de introduzir os estudantes do PROLICENMUS às diferentes subáreas do conhecimento teórico-musical, com ênfase nos conteúdos referentes à Morfologia, ao Contraponto e à Harmonia. Estes dois últimos abrangeram mais da metade da interdisciplina, perfazendo dezoito unidades de ensino em um total de trinta. Tanto nos con-

⁸³Na disciplina Harmonia do curso presencial do Departamento de Música da UFRGS, são dedicados dois semestres inteiros a esses tópicos.

teúdos referentes ao Contraponto quanto nos conteúdos referentes à Harmonia, optou-se por combinar os métodos tradicionais com a prática musical atual através do estudo de melodias folclóricas e canções populares brasileiras. O estudo desse repertório também tem importância no sentido de aproximar futuros educadores musicais a canções de diferentes regiões do Brasil, com o que se pretende que, em sua futura atuação profissional, valorizem e propaguem entre seus alunos o rico cancionário de nosso país.

Procurou-se manter um distanciamento crítico em relação aos tópicos estudados, no sentido de apreendê-los como manifestações artísticas localizadas no tempo e no espaço, como o resultado de valores, do juízo de gosto e da prática de músicos inseridos em determinados contextos socioculturais. Pode-se entender a “técnica” como o uso dos meios necessários à realização de algo pretendido, e não como um fim em si mesmo. Assim, é possível perceber que não existe uma técnica universal e adequada a qualquer situação; o que existem são diferentes técnicas que surgiram (e surgem) como o resultado de interesses e anseios de músicos que buscam os recursos mais propícios à realização de seu trabalho e uma efetiva atuação no meio em que vivem. Para entender isso, também é necessário o conhecimento de diferentes tradições, seja uma tradição remota no tempo e no espaço (como o uso de *canti firmi* aproveitados do canto gregoriano) ou próxima à nossa vivência pessoal (através da harmonização de melodias conhecidas desde crianças, por exemplo).

Outro fator que considero importante, no processo de ensino e aprendizagem, é a organização dos tópicos a serem estudados. Creio que deve haver uma ordenação clara e objetiva, com um direcionamento dos conteúdos mais simples e fáceis de apreender em direção aos conhecimentos mais complexos. Imprescindível, neste aspecto, é o tempo de experimentação e vivência musical que devem estar à disposição dos estudantes em todos os momentos e em todos os níveis de seu aprendizado⁸⁴. Neste sentido, percebo que a interdisciplina Sistemas de Organização Sonora não cumpriu plenamente seu objetivo, já que

⁸⁴ Alguns educadores têm preferência pelo ensino centrado no conteúdo, outros preferem o ensino centrado no aluno. De minha parte, dou preferência ao ensino descentrado, isto é, multifacetado e multidirecionado. Creio que o foco pode passar de um ao outro dos agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem: o professor, o aluno e o conteúdo. Por um lado, não há conhecimento efetivo sem vivência e esta pode ser realizada pelos alunos, pelos professores e pela interação entre ambos; por outro lado, há aspectos imprescindíveis ao conhecimento que somente estarão disponíveis através do estudo de conteúdos específicos, isto é, através do acesso às práticas de determinada tradição. É improvável que alguém seja capaz de realizar um bom trabalho de Contraponto Modal sem jamais ter ouvido ou analisado música renascentista ou aprendido suas técnicas compositivas através de exercícios de contraponto; como seria possível a um instrumentista tocar adequadamente uma *bourrée* de Bach sem ter noções referentes à interpretação, ao estilo, ao contraponto, à harmonia, à morfologia e às técnicas instrumentais desse tipo de música? O mesmo pode ser dito para qualquer música de qualquer tradição. Agora, nenhuma tradição pode ser apreendida apenas a partir dos livros ou da teoria. É necessário praticar; é necessário vivenciar a música (cantar, tocar, improvisar, reger, compor, arranjar, harmonizar, etc.). Por isso, repito, prefiro o ensino descentrado, multifacetado e multidirecionado.

alguns conteúdos, especialmente das subáreas História da Música e Harmonia, não foram abordados com o tempo necessário ao seu amadurecimento. Atualmente, sabe-se que para um profissional da música ter total independência nos campos da composição, da harmonização e do arranjo, deve ter proficiência no uso de acordes mais elaborados, e não apenas no emprego de acordes elementares. A capacidade de harmonização de uma melodia de forma eficaz e criativa é uma das práticas mais importantes da música popular contemporânea e, por isso, professores de música devem ter bom domínio sobre isso. Creio que os conteúdos de Contraponto e Harmonia trabalhados na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora tenham sido bastante úteis na formação de professores de música, pois os alunos alcançaram boa capacidade de ação no que diz respeito aos principais aspectos referentes ao Contraponto e em alguns dos processos mais importantes da Harmonia, como os critérios para a escolha de acordes e para a realização da condução de vozes, seja na prática coral ou no acompanhamento instrumental de canções. Entretanto, faltou o aprofundamento de conteúdos referentes à ampliação das possibilidades harmônicas através do uso de acordes substitutos e acordes alterados, de extensões das tríades e adições de notas aos acordes e de diferentes técnicas de modulação para tons vizinhos e para tons afastados.

Devido às insuficiências percebidas na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora na experiência do PROLICENMUS, tenho a intenção de efetivar mudanças substanciais nesta interdisciplina para as próximas edições do curso de Licenciatura em Música a distância do Departamento de Música da UFRGS, que ocorrerá no âmbito da UAB. Já venho trabalhando nessas alterações, através da elaboração de objetos de aprendizagem mais pormenorizados no que diz respeito a conteúdos mais complexos das subáreas de Harmonia e Contraponto. No momento em que escrevia este ensaio, tinha em mente três possibilidades de modificações na interdisciplina Sistemas de Organização Sonora, a serem implementadas na próxima edição do curso de Licenciatura em Música EAD do Departamento de Música da UFRGS: a interdisciplina poderia ser ampliada para quatro semestres; seus conteúdos poderiam ser separados em diferentes interdisciplinas, uma referente à Harmonia e ao Contraponto, outra à Morfologia e à História da Música, cada uma delas perfazendo dois semestres; ou os conteúdos poderiam ser reduzidos a apenas Harmonia e Contraponto, o que permitiria manter esta interdisciplina em apenas dois semestres.

Inicialmente, a solução mais adequada do ponto de vista dos conhecimentos teórico-musicais necessários a um curso de graduação em música parecia ser a primeira, isto é, a ampliação da interdisciplina Sistemas de Organização Sonora para quatro semestres. Entretanto, após discussões com a Coordenação do

curso e a partir de sugestões de colegas, chegou-se a uma solução mais satisfatória: os diversos conteúdos abordados na interdisciplina Sistema de Organização Sonora poderão ser distribuídos em várias interdisciplinas, desde Musicalização até aquelas de caráter prático-musical, como Teclado e Violão. Assim, os alunos terão acesso aos diversos conhecimentos musicais a partir de diferentes pontos de vista. Na realidade, essa prática já ocorreu no PROLICENMUS e será intensificada, nesta interdisciplina, para as novas edições do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância do Departamento de Música da UFRGS, no âmbito da UAB. Assim, os estudantes terão oportunidade de interrelacionar múltiplas experiências musicais, seja no nível prático, teórico ou pedagógico, cada qual com suas características e peculiaridades. Desta forma, inclusive, será mais bem contemplada a matriz curricular do curso, que tem por base a organização das interdisciplinas em eixos.

Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical

*Helena de Souza Nunes*⁸⁵

*Clarissa de Godoy Menezes*⁸⁶

*Gerson de Souza*⁸⁷

*Leandro Libardi Serafim*⁸⁸

*Ramon Stein*⁸⁹

Caracterização do Eixo e da Equipe

O eixo de Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS foi constituído por quatro interdisciplinas, com oito créditos (120 horas) cada, organizadas da seguinte forma: Espetáculos Escolares (oferecida nos 1º e 2º semestres, para todas as turmas), Repertório Musicopedagógico (oferecida nos 3º e 4º semestres, para todas as turmas), Conjuntos Musicais Escolares (oferecida nos 5º e 6º semestres para as turmas A, B e C, principiantes em Música, por ocasião do ingresso no curso, e nos 7º e 8º semestres para as turmas D, E e F, já músicos com conhecimentos informais até bacharelados) e Música Aplicada

⁸⁵Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

⁸⁶Especialista em Artes e Educação Física (UFRGS, 2008). Tutora de Repertório Musicopedagógico, Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁸⁷Licenciado em Música (UFRGS, 2010). Tutor de Sistemas de Organização Sonora, Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁸⁸Licenciado em Música (UFRGS, 2011). Tutor de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

⁸⁹Bacharel em Música - Habilitação em Clarinete (UFRGS 2009). Tutor de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

(oferecida de modo alternado com Conjuntos Musicais Escolares, nos 5º e 6º semestre para as turmas D, E e F; 7º e 8º para as turmas A, B e C). O nome do eixo se justifica, porque a ênfase foi dada ao fazer musical dos alunos do PROLICENMUS e, por intermédio deles, projetado sobre seus próprios alunos nas escolas. Naturalmente, nas interdisciplinas do eixo Execução Musical se buscou oportunizar e incentivar o desempenho musical baseado em habilidades técnicas; contudo, prioritariamente, buscou-se subsidiar os alunos para desenvolverem sensibilidade avaliativa, capacidade crítica, e visão ampla sobre formas e espaços de realizações artístico-musicais. Sobre tais bases, intentou-se despertar e alimentar neles o desejo de, ao comparar suas próprias capacidades com referenciais estabelecidos por obras e artistas consagrados, direcionar e explorar expressivamente o conjunto dessas suas habilidades técnicas, independente de seu nível de sofisticação já alcançado.

A equipe do eixo foi composta, no decorrer dos oito semestres, por dez professores focados em temas distintos e com intensidades diferenciadas de atuação, conforme características e interesses particulares: Helena de Souza Nunes, sempre como coordenadora, Augusto Fonseca Maurer, Caroline Soares de Abreu, Círio Simon, Dorcas Weber, Jocelei Cirilo Soares Bohrer, Joel Luis da Silva Barbosa, Rodrigo Schramm, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Luciano Zanatta e Vilson Gavalhão de Oliveira. Também atuaram no eixo cinco Tutores na Universidade: Clarissa de Godoy Menezes (ao longo de todos os semestres), Gerson de Souza (dois semestres de 2011), Leandro Libardi Serafim (quatro últimos semestres), Luana Zapata (dois semestres de 2010) e Ramon Stein (dois semestres de 2011). De forma indireta, atuaram ainda dois técnicos de áudio e vídeo, Leandro Spencer Chaves (dois semestres de 2010) e Pedro Steigleder Matzenbacher (dois últimos semestres); um técnico em computação, Lucas de Moura, e uma designer, Sabrina Spritzer (ao longo de todos os semestres); e eventualmente outros profissionais, consultados esporadicamente sobre questões específicas, como os professores Annamaria Piffero Rangel e Fernando Lewis de Mattos, além do tutor Felipe Rebouças.

Recorte Narrativo e Analítico

A produção resultante do eixo de Execução Musical, desenvolvida em autoria colaborativa por professores e tutores, reflete a diversidade da equipe, assim como o grande número de participantes. Por esta razão, há muitos modos de constituir uma narrativa sobre a elaboração, utilização e resultados dos produtos deste eixo, fazendo-se necessário eleger um recorte que corresponda representativamente às ideias desenvolvidas. Opta-se, então, por evidenciar a

linha condutora do pensamento do eixo através da narrativa das avaliações realizadas. Considerando-se, que o conceito de cada aluno era obtido com base no seu desenvolvimento no decorrer de todo o semestre, apresentar-se-á neste texto uma síntese do processo avaliativo do eixo de Execução Musical. O processo avaliativo discente do PROLICENMUS foi estruturado em três níveis distintos, quais sejam: (1) Nível N1, que refletia o processo de estudo individual do aluno ao longo do tempo, utilizando-se de instrumentos previamente aprovados pela Comissão de Graduação (COMGRAD) e disponibilizados no Moodle, com vistas à verificação quali-quantitativa de aspectos como comprometimento, pontualidade e assiduidade; (2) Nível N2, evidenciando aspectos qualitativos de apreensão e aproveitamento crítico-criativo dos conteúdos estudados em cada uma das interdisciplinas, medido por intermédio da entrega de trabalhos e realização de provas presenciais; e (3) Nível N3, atribuindo valoração a competências em apresentações musicais e musicopedagógicas públicas, individuais e/ou coletivas, de tal forma que fosse possível comprovar resultados práticos de seus estudos e/ou pesquisas, principalmente, naqueles vinculados ao que lhe é exigido enquanto professor com atuação efetiva em seu contexto escolar.

Em dois desses níveis, era possibilitado ao aluno recuperar conceitos que, eventualmente, tivessem sido insuficientes. Assim sendo, como recuperação de N1 lhe era dada uma nova oportunidade para refazer trabalhos com rendimento insatisfatórios, e eventual conceito de reprovação na N2 poderia ser substituído mediante nova oportunidade de realização da prova ou trabalho final; apenas o conceito N3, por ser atribuído a todo o polo por ocasião do SIP realizado uma única vez por semestre, não era possível de ser recuperado. No sistema de avaliação do PROLICENMUS a concretização e a valoração final do desempenho de cada aluno, traduzida em conceito de reprovação (D) ou aprovação com três graus de qualidade (A – excelente, B – bom, e C – suficiente) em cada interdisciplina, advinha desses três níveis de avaliação. Caso o aluno não alcançasse pelo menos o conceito C, poderia solicitar uma nova oportunidade, realizando uma prova de pendência, no semestre subsequente (NUNES; RANGEL, 2006; NUNES; WEBER, 2012).

Dado esse modelo de três níveis, os alunos foram avaliados no eixo de Execução Musical mediante procedimentos de complexidade crescente, a qual está discutida neste texto por intermédio de um recorte descritivo das propostas de avaliação N2. A análise dos resultados formativos e performáticos dos alunos, observados pela equipe do eixo, nas atividades que conduziram à N1, por sua vez resumidas nas atividades solicitadas como questões da N2. Assim, abordar explicitamente as formulações das diferentes provas de N2 implica obter

um panorama de todos os processos de ensino e avaliação desenvolvidos. Cabe lembrar que outro recorte significativo seria a narrativa das ações para obtenção do conceito de N3, em grande parte conduzidas e sustentadas por este eixo; porém, optou-se por deixar este assunto para uma outra oportunidade, devido à grande influência das demais interdisciplinas na elaboração dessas atividades avaliativas de caráter coletivo do polo.

No contexto restrito do eixo Execução Musical, por princípio a avaliação foi considerada como parte integrante da formação individual de cada futuro professor de Música, e não apenas um ato de verificação de nível frente a um gabarito e/ou em comparação com seus pares, fosse ele de conteúdos ou de padrão de comportamento. Tal avaliação, além de medir o desenvolvimento de cada aluno frente ao proposto e esperado num determinado instante e sob determinadas condições, teve a função de proporcionar a ele aquisição de novos conhecimentos, constituindo-se assim num importante momento de aprendizagem individual. Decorrência direta e imediata disso é não entender a ação avaliativa como punição ou prêmio, mas como uma oportunidade de olhar para si mesmo e verificar o quanto lhe falta para alcançar um objetivo desejado e, considerando tentativas frustradas (e até mesmo não tentativas) frente a iniciativas bem sucedidas, por quais caminhos o êxito pode ser ainda alcançado. Apesar disso, a avaliação em seu momento derradeiro também buscou cumprir a missão de declarar aprovados apenas aqueles, que efetivamente atingiram um perfil de egresso previamente estabelecido.

Na perspectiva da formação de professores de Música, o termo Execução Musical assume significado mais abrangente do que aquele habitualmente conhecido. Não basta a boa qualidade artística individual; é preciso saber colocá-la a serviço de uma coletividade protagonista. Na docência, o foco não está naquilo que o professor é capaz de executar; mas naquilo que ele consegue dar suporte para que seus alunos executem. Assim, o objetivo deste eixo foi desenvolver habilidades musicais e pedagógicas do professor de Música em formação, para que este possa desempenhar com expressividade e consciência, tanto de conteúdo musical como pedagógico, o canto individual e coletivo acompanhado por instrumento musical harmônico, que no caso desta edição do curso foi teclado ou violão. Portanto, o foco não está na execução instrumental virtuosística em si, embora tal virtuosismo seja qualificador do desempenho artístico-musical desejado deste docente. As interdisciplinas do eixo Execução Musical são assim denominadas por se compreender que execução musical para um professor de Música não é a *performance* instrumental nem vocal em si, mas a relação entre esta e as múltiplas ações pedagógicas necessárias à construção do conhecimento específico e à promoção do indivíduo.

Espetáculos Escolares

A primeira interdisciplina do eixo Execução Musical, oferecida nos dois primeiros semestres do curso, foi Espetáculos Escolares, cujos conteúdos foram propostos sob a perspectiva do conceito de espetáculo proposto na obra *Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 1997). Suas unidades de estudo tinham basicamente o formato de textos com hiperlinks para ilustrações em vídeos, imagens, sites, e outros textos mais aprofundados sobre o assunto abordado. Tais textos eram curtos, diretos e de caráter prioritariamente informativo, com ênfase na contextualização geral e na ampliação de informações anteriores do aluno sobre os conteúdos apresentados. Conforme consta no link Introdução do menu desta interdisciplina, na plataforma Moodle, o objetivo de Espetáculos Escolares foi:

[...] compreender as produções artísticas no, do e para o espaço escolar como sendo molduras para a construção de conhecimento, incluindo os períodos de sua elaboração e desenvolvimento, a apresentação de seus resultados finais, as possibilidades de transferência didática e a avaliação do processo em seu conjunto, ampliando progressivamente a visão das possibilidades pedagógicas nelas inseridas (PROLICENMUS, 2008a).

Tal objetivo foi buscado por intermédio de conteúdos, que compreenderam estudos sobre:

[...] as etapas e os elementos que envolvem os espetáculos de diferentes linguagens artísticas, abordando também seus ambientes, processos históricos e funções. Produções e apresentações artísticas e mídias; noções sobre mercado cultural, captação de recursos e elaboração de projetos; adaptação de ambientes para a realização de espetáculos na própria comunidade; e estrutura educativa transdisciplinar em Arte [...]. Discute-se, assim, de forma transversal, conceitos, expectativas, funções, formatos, contextualização e transferências didáticas relacionadas ao ensino de Artes na Escola Básica, com foco especial em Música (PROLICENMUS, 2008a).

Percebe-se, pela leitura de objetivos estabelecidos e conteúdos abordados, que esta interdisciplina teve claro enfoque no desenvolvimento da consciência sobre as relações entre produção e recepção artística, espaços escolares e possibilidades pedagógicas advindas da exploração destes materiais, devidamente compreendidos e amplamente contextualizados.

De modo coerente, a avaliação de N2 de 2008/1 foi constituída por prova objetiva, com quinze questões, relacionadas ao conteúdo de cada uma das unidades de estudo. Em cada questão havia o enunciado em forma de texto e um exemplo de áudio, vídeo ou imagem, que ilustrava os assuntos estudados no semestre. As alternativas de resposta se referiam ao exemplo lincado. As provas foram feitas em formato de slides, de modo que pudessem ser projetadas em cada polo e lidas simultaneamente por toda a turma. As respostas eram marcadas, também ao mesmo tempo, em grades de respostas individuais. Assim, a prova iniciou e terminou no mesmo tempo, para todos. O enunciado da prova e as alternativas de respostas, já em formato final de slide, foram enviados aos alunos antecipadamente, e os exemplos foram disponibilizados apenas no momento da aplicação de prova. Com isso, os alunos poderiam estudar lendo a questão e buscando resposta para ela em todos os exemplos disponibilizados ao longo do semestre, ampliando seu repertório de apreciação artística. Estudar para a prova representou, então, rever os exemplos disponibilizados nas unidades de estudo, fazendo relações com os conteúdos propostos. Por outro lado, sem que soubessem qual exemplo seria utilizado em cada determinada questão, acabavam por desenvolver critérios genéricos de identificação dos elementos apontados na formulação da pergunta. Neste formato de elaboração de enunciados, todas as questões continham respostas certas, cabendo ao aluno identificar a qual exemplo se referia. Deste modo, os alunos exercitaram a capacidade de compreender e relacionar contextos artísticos com propostas pedagógicas sem correr o risco de apenas decorar definições.

No semestre seguinte, 2008/2, a proposta avaliativa de N2 teve por foco a elaboração de uma proposta de projeto cultural. Neste projeto, com base em edital e formulários de uma empresa real, cada aluno deveria propor um projeto próprio e que estivesse de acordo com os interesses e necessidades culturais da comunidade em que ele, como professor, estivesse inserido. De modo interdisciplinar teve início aqui o estudo de conteúdos, que num currículo mais tradicional fazem parte de disciplinas como Metodologia Científica, por exemplo. Por intermédio de um projeto cultural aplicado se pode introduzir o estudo sobre elaboração de projetos de uma forma abrangente, dando início a um percurso que culminou com os planos de ensino de Estágio Curricular Supervisionado (projeto de Ensino), o Recital de Formatura (projeto de Extensão) e o próprio Trabalho de Conclusão de Curso (projeto de Pesquisa). Cabe salientar que, motivados e capacitados por esta aprendizagem, diversos alunos efetivamente encaminharam candidaturas e foram selecionados em editais importantes e concorridos, como os da Petrobrás, da Funarte, do Ministério da Cultura e outros, ampliando o conceito de aula de Música na Escola Básica e rompendo com

preconceitos que distanciam os espetáculos artístico-culturais e educacionais do âmbito da escola.

Repertório Musicopedagógico

Seguindo o mesmo formato de textos com hiperlinks para suas unidades de estudo, no segundo ano de curso, o eixo de Execução Musical teve por enfoque o aprofundamento no conteúdo proposto no primeiro ano; desta vez, todavia, mais especificamente voltado para o desenvolvimento do repertório necessário ao professor em sala de aula. O termo repertório aqui é compreendido de modo expandido, se relacionando tanto com o material musical, quanto pedagógico, como é possível observar a partir da leitura da tela Introdução, no menu desta interdisciplina no Moodle:

Repertório Musicopedagógico reunirá temas relacionados à prática musical do canto na escola. Serão estudadas obras vocais, assim como serão analisados procedimentos metodológicos e didáticos de vários tempos e lugares, todos tendo em comum a prática vocal escolar e o canto de caráter educativo (PROLICENMUS, 2009).

O objetivo desta interdisciplina em seus dois semestres foi

[...] oferecer repertório para a escola, contextualizando-o e praticando não apenas sua realização vocal, mas explorando todos os seus recursos favoráveis ao desenvolvimento dos alunos. [...] E, mais do que isso, se procurará mostrar aos professores que, caso o repertório ideal não esteja a seu alcance, é possível criá-lo. Então, se aprenderá sobre princípios de composição de canções [...] (PROLICENMUS, 2009).

A avaliação N2 de 2009/1 ocorreu à semelhança da avaliação de 2008/1, ou seja, um conjunto de questões com alternativas de resposta tipo escolha simples, cujos enunciados foram enviados previamente aos alunos e os exemplos sobre os quais seriam respondidos, disponibilizados apenas no momento de realização da prova. Buscando tornar o processo de aprendizagem subjacente a esta avaliação mais sofisticado em relação ao anterior, foi incluída uma única questão, cuja resposta correta não estava em apenas uma alternativa. Tal questão de prova indagava pelo aspecto de um determinado filme estudado, com o qual o aluno mais se identificava. Obviamente, nesta questão todas as respostas estavam potencialmente corretas; contudo, gerou grande polêmica. Esse

era precisamente o objetivo, pois assim foi possível problematizar com todos os alunos, tópicos de reflexão pertinentes à docência e à Arte, em particular, tais como: os olhares e entendimentos sobre um mesmo objeto de observação são distintos para diferentes pessoas e em diferentes momentos; todas as interpretações são válidas desde que argumentadas; todos sabem algo de um conteúdo proposto e ninguém é *tabula rasa*; olhares semelhantes geralmente, mas não sempre, encontram explicações semelhantes; interpretações semelhantes provavelmente promovam formação de grupos de identidade, enquanto interpretações distintas tendem a gerar grupos hostis entre si; questões de prova com respostas encontradas por todos, ou por ninguém, não têm valor discriminativo em concursos, por exemplo; questões de prova com respostas inócuas tem fraco poder avaliativo; e... a vida nos reserva surpresas algumas vezes desconcertantes.

O segundo semestre de Repertório Musicopedagógico teve por foco o desenvolvimento de habilidades musicopedagógicas práticas relacionadas à leitura, à interpretação e à composição de canções escolares acompanhadas. Os produtos considerados para a avaliação N2 foram: (1) releitura vocal de uma canção indicada, cuja base instrumental fora previamente oferecida; e (2) entrega de partitura e gravação com arranjo instrumental produzido em grupo, de canção escolar própria, seguindo os princípios composicionais CDG estudados no decorrer do semestre. Para a devolutiva desta avaliação foi utilizada uma planilha, na qual as colunas correspondiam aos tópicos de avaliação e as linhas traziam os nomes dos alunos. Esta planilha continha duas abas, cada uma contemplando um conjunto de critérios distintos, já que a primeira se referia à releitura de canção e a segunda, à composição própria. Na aba dedicada à releitura de canção dada (vide Figura 13.33a), foram considerados cinco tópicos avaliativos, cada um com subtópicos correspondentes: arranjo (solo, coro, vozes femininas e/ou vozes masculinas); uso da voz (falada e/ou cantada); efeitos (onomatopeias e/ou ruídos do corpo); releitura com tentativas de melhoria (sim ou não, uma vez que os alunos tiveram mais de uma oportunidade para entregar diferentes versões do material apresentado). Todos os tópicos da avaliação correspondiam a conteúdos trabalhados no decorrer do semestre, tanto sob forma expositivo-explicativa como orientadora de práticas, apresentados respectivamente nas telas Conteúdos e Materiais de Apoio, e Atividades, das unidades de estudo. Ao verificar o material entregue por cada aluno, os avaliadores deveriam assinalar com um X no campo correspondente da tabela, aquilo que era verificado. Já pelos nomes dados aos tópicos e subtópicos da ficha de avaliação utilizada é possível perceber, o que de fato ocorreu naquele momento: nenhum deles se refere à qualidade final do produto apresentado, mas apenas à capacidade do aluno em atender às solicitações feitas, que se referiam à exploração de recursos possíveis ao discurso musical, evidenciando o início de um

processo de apropriação e utilização do material de ensino oferecido nesta e em outras interdisciplinas do curso.

Seguindo, basicamente, o mesmo princípio de verificação da capacidade de concentração e empenho em se apropriar de conteúdos e realizar atividades, conforme apresentados nas unidades de estudo, a outra aba (vide Figura 13.33b), referente à avaliação da canção própria, teve quatro tópicos com seus respectivos subtópicos. Os dois primeiros, que eram entrega de arquivo com gravação (sim ou não) e entrega de partitura (sim ou não) se reduziam a verificar o simples atendimento da tarefa. O terceiro tópico já continha um componente qualitativo, qual seja, a verificação da correspondência entre os dois arquivos anteriores (partitura confere com a gravação, sim ou não); contudo, bastava tratar-se, sim, da mesma peça, indiferente ao fato de estar tudo corretamente grafado. Por fim, o quarto tópico de avaliação, este referente ao todo da peça, verificava aspectos quantitativos e qualitativos, com os seguintes subtópicos: (1) extensão da peça (número de compassos e de páginas); (2) título e dados do compositor (sim ou não); (3) partitura de canção (estruturada e musicografada em *software* editor); (4) caráter (explicitado ou ignorado, executado de acordo no arquivo gravado ou não); e (5) escrita para voz (uso correto de claves e altura confortável à voz). Destes, apenas o subtópico Caráter tinha por objetivo medir com rigor a qualidade do conteúdo musical apresentado, verificando se havia clareza no caráter proposto e executado por eles, para que futuramente tal clareza fosse base consistente do desenvolvimento de processos expressivos, considerados fundamentais para o desenvolvimento da musicalidade. Contudo, a presença ou ausência desse e de todos os demais tópicos e subtópicos foi considerada relevante, convertendo-se em componentes para obtenção do conceito final. O objetivo aqui, ampliando o da anterior, foi também apontar para questões qualitativas, incentivando a reflexão e a crítica, além da atenção e prontidão para o entendimento e atendimento de solicitações feitas.

Consoante com o que consta no documento redigido pela professora coordenadora da interdisciplina, em fevereiro de 2010, e disponível no Moodle⁹⁰, relativo às observações gerais sobre a N2 de 2009/2, a avaliação teve de ser reelaborada. Esta avaliação, focada com tanta ênfase no cumprimento de solicitações e não na qualidade do conteúdo em si, não havia sido deliberadamente planejada assim. A ideia original era dividir meio-a-meio os enfoques qualitativos e quantitativos; porém, foi adaptado em função da percepção docente e das tutorias, de que, caso o conteúdo musicopedagógico trabalhado durante o semestre fosse mais exigido, conforme inicialmente previsto pela equipe, haveria uma quantidade muito grande de alunos reprovados. Decidiu-se então, unica-

⁹⁰ <<http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/resource/view.php?id=67946>>

mente por essa razão, flexibilizar a avaliação neste segundo ano, reformulando abordagens previstas para o ano seguinte, em que os alunos estariam divididos em duas interdisciplinas distintas, Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares, nas quais se teria maiores oportunidades para sanar dúvidas e recuperar defasagens específicas de conhecimentos musicais. Pode-se dizer que, ao longo deste segundo ano letivo, a grande aquisição intelectual feita pelos alunos foi referente à concentração e prontidão de uma forma geral; conhecimentos rigorosamente musicais inicialmente previstos tiveram que ser postergados.

Por um lado, foi uma decisão adequada, no sentido de possibilitar a permanência de muitos alunos no curso, os quais, caso fossem reprovados, entrariam em processo de desligamento e seriam excluídos desta oportunidade de formação, estando ainda na metade do percurso previsto. Por outro, tal decisão acabou se evidenciando também como o toque inicial de uma avalanche de problemas, como será visto a seguir. Sustentaram a posição docente de naquele momento diminuir o rigor da avaliação para com isso favorecer as aprovações, os argumentos de que o Pró-Licenciatura tinha também caráter de formação continuada de professores em exercício, além de também já estar totalmente financiado. Portanto, aceitar permanecer atendendo alunos, que já deveriam ter sido excluídos, constituiu-se naquelas circunstâncias numa decisão de uma certa forma otimista, persistente e, por que não dizer, generosa: de fato, acreditou-se que, recebendo nova oportunidade, os alunos com conhecimentos defasados conseguiriam recuperá-los, o que ocorreu com vários. Em outros casos, em contrapartida, o procedimento foi mal compreendido, à medida que utilizaram tal estratégia de aprovação forçada como argumento para se sentirem enganados, quando posteriormente, sem terem logrado êxito nesta chance para recuperação, foram reprovados e perderam suas matrículas. Estudos mais aprofundados ainda deverão acontecer, mas acredita-se que este momento tenha sido o mais decisivo deste eixo, em todo o seu percurso rumo à conquista do perfil do egresso, mesmo que críticas superficiais tenham atribuído às interdisciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada o ônus de grandes vilãs do processo de exclusão de alunos nelas reprovados.

Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares 2010

Nos primeiros dois anos de curso, as principais preocupações estiveram em garantir a inclusão digital, a musicalização dos alunos e a consolidação de suas permanências no curso pelo maior tempo possível, fortalecendo neles as capacidades necessárias ao aproveitamento integral de oportunidades de ajustamento a essa nova realidade em suas vidas. Tendo conseguido atingir em boa parte

Repertório Musicopedagógico													
Avaliação N2 2009/02													
Releitura de Canção CDG													
Nome do aluno	Polo	Cartão	Turma	Arranjo			Uso da Voz		Efeitos		Releitura	Tentativa de melhora	Observações
				Solo	Coro	Vozes femininas	Vozes masculinas	Falada Cantada	Onomatopéias	Ruídos do corpo			
Aluno 1	X	X	X										
Aluno 2	X	X	X										
Aluno 3	X	X	X										

(a) Modelo de Ficha de Avaliação do Eixo de Execução Musical 2009/2 - Aba Releitura de Canção.

Repertório Musicopedagógico																		
Avaliação N2 2009/02																		
Canção Própria																		
Nome do aluno	Polo	Turma	Cartão	Gravação	Partitura	Partitura confere com a gravação?	Partitura				Voz							
							Compassos (P & B)	Páginas	Dados do compositor (nome, número, polo, turno)	Partitura	Caráter	Escrita para voz	Execução	Mantenção total	Orientação melódica	Canto especial mas com melodia definida	Afinção em grupo e conforto	Afinção
Aluno 1	X	X	X															
Aluno 2	X	X	X															
Aluno 3	X	X	X															

(b) Modelo de Ficha de Avaliação do Eixo de Execução Musical 2009/2 - Aba Composição Própria.

Figura 13.33

estes objetivos, o enfoque a partir do quinto semestre letivo, início do terceiro ano de projeto e tecnicamente metade do percurso a ser vencido, passou a ser no investimento de aprofundar os conhecimentos musicais, pedagógicos e tecnológicos necessários a um professor de Música que atua na Escola Básica. Em outras palavras, a meta primordial passou a ser o perfil do egresso. Assim, conteúdos ainda não totalmente aprendidos pelos alunos foram retomados e outros assuntos de caráter regulador foram incluídos. Sabia-se que não era mais aos slides orientadores de conteúdos, que deveria ser direcionado o foco de atenção e acompanhamento dos alunos, pois esta dificuldade mais concreta já deveria ter sido superada; o que deveria ser proposto de forma mais explícita, mais incentivado e certamente também mais cobrado era um conjunto de repertórios e atividades práticas musicais, acompanhadas do respectivo suporte pedagógico e da capacidade crítico-propositiva pertinente, realizados com qualidade e autonomia crescentes.

As unidades de estudo das duas últimas interdisciplinas do eixo Execução Musical tiveram um núcleo comum de informações, basicamente contidas nas telas de Conteúdos e Materiais de Apoio; a diferença esteve na proposição das telas de Atividades. Seguindo as respectivas Súmulas, na interdisciplina Música Aplicada (MA), conforme o nome sugere, se trabalhou “[...] sobre conceitos e aplicações da música em dois enfoques: no campo científico e puramente musical (como música e história, música e terapia, música e dança...); e aplicada ao ensino [...]” (PROLICENMUS, 2010b). Ao passo que na interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares (CME), foram trabalhados

[...] conceitos básicos relacionados à estruturação e ao funcionamento de conjuntos musicais escolares, ao uso da voz cantada como instrumento do desenvolvimento da percepção da afinação e ritmos musicais, a conjuntos instrumentais de ênfase rítmica e elementos formadores da percepção rítmica musical, ao corpo como instrumento de exploração rítmica, à atividade vocal de conjunto e à atividade instrumental de conjunto em suas diversas manifestações pertinentes à formação musical em escolas. Tudo isso, sob um enfoque predominantemente prático (PROLICENMUS, 2010a).

Neste contexto, para o estudante de MA, o objetivo foi “[...] cumprir as tarefas direcionadas ao enfoque prático de ensino, devidamente suportado pelo conteúdo abordado.” (PROLICENMUS, 2010b). Para isso, foram disponibilizadas aos alunos *receitas prontas* de atividades de sala de aula, baseadas nos principais pensadores da área de Educação Musical de todos os tempos, as quais deveriam funcionar como uma espécie de “[...] resumo com aplicação dirigida dos princípios de pensamento de cada autor referenciado.” (PRO-

LICENMUS, 2010b). Paralelamente, ao estudante de CME coube cumprir o objetivo de submeter-se ao “papel de estudar previamente os conteúdos (teóricos e práticos) apresentados nas unidades de estudo, estando assim preparado para ser conduzido nas atividades coletivas por um colega da interdisciplina de Música Aplicada” (PROLICENMUS, 2010a). Observa-se, pelos conteúdos propostos, pelas abordagens e pelos objetivos destas duas interdisciplinas, que houve um processo intencional de condução didático-pedagógica capaz de promover a passagem do foco no desenvolvimento individual para o da criação coletiva colaborativa. Este modo de produção exigiu novas formas de propor a N2, por intermédio das quais fosse possível verificar o desempenho individual de cada aluno em um processo construído coletivamente. E vice-versa.

A partir do primeiro semestre de 2010 se passou a desenvolver, explicitamente, dinâmicas de Defesa de Produção Intelectual como parte integrante das avaliações de N2. Explicitamente, porque de forma implícita, tais defesas já vinham sendo preparadas nas observações críticas de obras e artistas consagrados, desde os tempos de Espetáculos Escolares, à medida que a fruição então proposta também apontava modelos e promovia a inspiração que subsidiariam decisões decorrentes do desejo de tornar-se de um certo modo ou definitivamente diferente dele... por opção sustentável. Neste primeiro semestre, 2010/1, a atividade de Defesa consistiu em uma apresentação gravada em vídeo, sob forma de relato com exemplos, de conteúdos e atividades desenvolvidas no decorrer do semestre relacionados ao percurso de cada aluno na interdisciplina. Houve total liberdade de expressão, inclusive com relação ao tempo de gravação, vocabulário e de certa forma até na escolha de assunto específico. A planilha desenvolvida como guia de avaliação para as bancas foi publicada com antecedência aos alunos, no Moodle, tendo por objetivo apoiar cada um na estruturação de sua própria apresentação. Essa planilha (Figura 13.34) indicava: (1) aspectos cognitivos, como domínio do conteúdo teórico, consistência argumentativa, relação entre estudo e prática docente; (2) aspectos sócio-afetivos, como expressividade e desembaraço, comunicação e linguagem, fluência na sequência de ideias; (3) fatores delimitantes, como utilização do tempo, utilização de recursos de apoio; e (4) autoavaliação, prevendo evidências relativas à participação individual no grupo, à constatação de aprendizagens, e à comparação de rendimento efetivo no conhecimento de conteúdos frente aos estabelecidos pelo Plano de Ensino divulgado no início do semestre. Na planilha, cada subitem vinha acompanhado da explicação do seu significado, ou seja, detalhava o que deveria ser observado no momento da apresentação. Desta vez, os avaliadores atribuíram peso à qualidade demonstrada em cada um dos subitens, empregando os conceitos pertinentes ao processo avaliativo

POLO	NOME	CARTÃO	TURMA	Aspectos Cognitivos					Aspectos Sócio afetivos					Fatores Delimitantes					Auto avaliação					PONTOS
				Domínio do conteúdo teórico	Consistência Argumentativa	Relação entre estudo e prática docente	Expressividade e desembaraço	Comunicação e linguagem	Fluência na sequência de ideias	Utilização do tempo	Utilização de recursos de apoio	Participação individual no grupo	Constatação de aprendizagens	Comparação de rendimento efetivo	A	B	C	D	NI	A	B	C	D	
X	Aluno 1	X	X	A	B	C	D	NI	A	B	C	D	NI	A	B	C	D	NI	A	B	C	D	NI	0
X	Aluno 2	X	X																				0	
X	Aluno 3	X	X																				0	

Figura 13.34: Modelo de Ficha de Avaliação do Eixo de Execução Musical 2010/1

previsto no PPC, sendo A, B ou C, em ordem decrescente para a aprovação, D para reprovação e NI para falta de entrega da tarefa.

Com o intuito de recuperar lacunas observadas na criação de canções individuais no âmbito da interdisciplina Repertório Musicopedagógico, oferecida no ano anterior, no segundo semestre de 2010 se buscou retomar à composição de canções. Desta vez, porém, de forma coletiva e colaborativa, permanecendo ainda a ênfase de MA na estruturação pedagógica dos conteúdos e de CME na execução deles. A fim de promover a interação entre as turmas, formadas nacionalmente, foi criado o Espaço de Criação Colaborativa de MACME⁹¹. Neste espaço havia: (1) um Fórum Geral, que servia para tirar dúvidas sobre as atividades propostas; (2) um Fórum Permanente do Grupo, que tinha por objetivo ser um espaço de postagem e correção do material produzido pelos alunos (organizados em grupos); e (3) um Diário de Participação, fórum criado para que os alunos registrassem suas participações individuais e coletivas nas atividades semanais do seu grupo, já preparando a Defesa de Produção Intelectual do semestre.

Ao cabo desse processo de suporte à aprendizagem, o produto coletivo esperado, a realização de um videoclipe com a canção composta pelo grupo, constou como parte integrante da N2. Para a concretização deste trabalho foram oferecidas dezenove atividades distribuídas em quinze unidades de estudo, conforme os conteúdos abordados a cada semana. O trabalho se iniciou com a organização dos alunos em grupos e passou por: (1) pesquisa do tema escolhido para a canção; (2) mapa conceitual da temática escolhida pelo grupo; (3) elaboração e leitura expressiva do poema criado pelo grupo; (4) transcrição rítmica do poema; (5) criação melódica a partir das leituras expressivas do poema; (6) gravação de versões de caráter e definição de estilo para o acompanhamento da canção; (7) determinação da forma da canção; (8) escolha do acompanhamento harmônico; (9) registros da canção em gravações e partitura; e (10) construção de um videoclipe da canção. Cada videoclipe teve dois avaliadores, que observaram aspectos diferentes (Figura 13.35). Os tópicos verificados pelo primeiro avaliador foram: (1) áudio condizente com gravação; (2) partitura condizente com áudio; (3) aspectos de participação coletiva no canto; (4) aspectos de participação coletiva no vídeo; (5) evidências de compreensão musicopedagógica; (6) coerência de caráter entre canção escrita e o áudio correspondente; e (7) coerência de caráter entre canção e imagens utilizadas. Os tópicos verificados pelo segundo avaliador foram: (1) relevância da intenção da obra proposta; (2) aspectos gerais de acabamento, atuação, cenário, figurinos, adereços, créditos;

⁹¹O uso de um espaço coletivo já havia sido ensaiado no primeiro semestre, tendo sido acolhido na interdisciplina Projeto Individual Progressivo E.

(3) seleção e edição das imagens, produção e edição de áudio auxiliares; e (4) afinação.

A dinâmica da Defesa de Produção Intelectual, valendo como N2 de 2010/2, foi iniciada com a orientação sobre o preenchimento de uma ficha de autoavaliação, que cada aluno deveria trazer completamente pronta no dia da avaliação presencial de N2. Nesta ficha, constava uma planilha de todas as atividades solicitadas no decorrer do semestre e as seguintes perguntas: Fiz o melhor que poderia ter feito, por mim e por meu grupo? Aprendi muito ou pouco? O que foi mais significativo? Por quê? Como poderia ter aproveitado mais as oportunidades que esta interdisciplina me ofereceu? Que sugestões teria para os ministrantes desta interdisciplina? Concomitantemente, foi disponibilizado roteiro do acompanhamento das atividades de cada grupo, indicando se a tarefa havia sido feita, se deveria ser refeita ou se não havia registro de entrega da tarefa. Solicitou-se, então, que cada aluno comparasse as atividades entregues e marcasse um conceito, entre A e D, para o seu desempenho naquela tarefa, sendo A desempenho plenamente satisfatório e D a não realização da atividade. No dia da avaliação de N2, cada aluno deveria trazer sua autoavaliação preenchida, lendo-a para os colegas. Ao final da leitura da autoavaliação de cada integrante do grupo, os alunos tinham 40 minutos para debater sobre as respostas dadas, de forma abrangente. Conforme consta no Espaço de Criação Colaborativa de MACME, no Moodle, no tópico Parecer aos Grupos sobre os Conceitos de N2, durante a correção dos debates, foram observadas manifestações que evidenciassem:

a) apreensão e compreensão do conteúdo pedagógico e musical do semestre; b) concisão e consistência na explicitação sobre qual e como foi a participação do aluno no grupo e do grupo como tal, ao longo do processo e na etapa de finalização produto (vídeo-clipe); c) postura aberta e flexível, por parte do aluno, frente à proposta de trabalho (composição de canção escolar em produção coletiva e colaborativa); d) compreensão dos aspectos de interdisciplinaridade inerentes à realização das atividades propostas; e) atendimento ao passo-a-passo semanal proposto nas unidades de estudo no decorrer do semestre; f) capacidade para avaliar-se, comparando seu desempenho individual frente ao desempenho do grupo, o desempenho do grupo frente à proposta de trabalho, e o desempenho dos colegas entre si.

Ao serem corrigidos os vídeos, constatou-se que as discussões realizadas nos polos tiveram aspectos comuns a todas elas, à medida que traziam muitas observações superficiais, de baixo poder argumentativo; contudo, evidenciavam

também grande seriedade na condução dos debates e em momento algum nem mesmo a menor conduta de desrespeito para com colegas. Antes pelo contrário, algumas vezes foi possível perceber tentativas de “proteger” aqueles, cujo desempenho estava mais fraco em relação ao grupo, trazendo contribuições que, nitidamente, procuravam disfarçar erros cometidos por eles. Ficou claro o intuito de garantir parceria, unidade e harmonia ao grupo, mostrando coletivamente um resultado melhor, do que eventuais participações e posturas individuais. Essa característica positiva e de certo modo desejável nos polos, obviamente tornava ainda mais delicado o processo de correção.

Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares 2011

Por intermédio da análise dos produtos desenvolvidos pelos alunos no ano anterior, a proposta de formação de grupos e criação coletiva e colaborativa demonstrou ter alcançado resultados musicais e pedagógicos muito satisfatórios, considerando o nível inicial das produções anteriores dos alunos. Também eles perceberam tais progressos no seu desempenho musical e pedagógico sendo, inclusive, motivo de solicitação, por parte dos alunos, que os formatos de trabalho permanecessem ocorrendo em grupo nos períodos seguintes. Assim, foram mantidas as estruturas de acompanhamento (Fórum de Dúvidas, Fórum Permanente de Grupos e Diários de Participação) e a proposta de criação coletiva e colaborativa. Conforme dito anteriormente, a partir da segunda metade do curso, o enfoque do eixo de Execução Musical foi se tornando cada vez mais centrado na produção musicopedagógica dos alunos, de modo que as unidades de estudo no formato texto/ hiperlinks não correspondiam mais às necessidades. Fez-se necessário, então, a criação de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs)⁹², para os quais o formato de Vídeos Interativos de Aprendizagem se tornou uma necessidade imperiosa. Mais uma vez se pode confirmar a importância das ações multidisciplinares e competências distintas existentes entre os integrantes das diferentes equipes do projeto, pois foi lançado sobre o grupo responsável pelas questões de Informática na Educação o desafio de encontrar uma solução para este problema.

Foi a partir de uma necessidade real e urgente, que foi desenvolvido, especialmente para o projeto, o *software* ViA⁹³ (SCHRAMM, 2012). Assim, o

⁹²Segundo o Learning Technology Standards Committee/IEEE (apud BEHAR; BERNARDI; SOUZA, 2007, p.2) OVA é qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado mediado por tecnologias.

⁹³Este *software* possibilita a criação de Vídeos Interativos de Aprendizagem (ViA), que permitem a visualização, o acompanhamento e a manipulação de videoaulas de maneira interativa. Diferente de uma videoaula tradicional, que possui uma linha de tempo engessada e unidirecional, no máximo

primeiro semestre de 2011 teve dois objetivos principais: (1) recuperar conteúdos musicais e de composição de canções que se mostravam ainda deficientes; e (2) orientar os alunos para que, em grupo, desenvolvessem um jogo musical com canção própria, preparando arquivos individuais que seriam, no semestre seguinte, utilizados no ViA, o que só foi avisado aos alunos na UE_15, a fim de não preocupá-los desnecessariamente. A avaliação de N2 buscou considerar tanto a produção coletiva de um Jogo Musical, quanto o desenvolvimento pessoal de cada aluno, mais uma vez por intermédio da Defesa de Produção Intelectual. Desta vez, sempre ampliando desafios anteriores, a referida Defesa tinha tempo e assunto previamente fixados, e seu vídeo não poderia ser editado. Para isso, foi elaborada uma planilha de avaliação, que considerava produtos entregues e momento de defesa. Os itens de avaliação do produto (Figura 13.36) foram: (1) execução coletiva do arranjo; (2) execução coletiva do jogo inventado; (3) partitura devidamente musicografada e com o respectivo arranjo; (4) mapa conceitual do assunto específico a ser ensinado por meio do vídeo criado; (5) ficha de análise musical (modelo CDG); (6) ficha com padrões de movimento da coreografia criada; e (7) ficha do jogo desenvolvido. A UE_15 de MA e CME, intitulada Criação de um Jogo Musical, disponibilizou aos alunos, além desses itens, os critérios de avaliação mediante os quais seriam atribuídos os conceitos.

A Defesa de Produção Intelectual de 2011/1 continuou sendo coletiva, realizada pelos grupos formados no início do semestre; contudo, a dinâmica adotada foi, mais uma vez, outra. Neste semestre, cada aluno sorteou, no início da prova, um dos dez pontos de prova referentes aos assuntos abordados nos ViAs construídos pela equipe de tutores e coordenadora do eixo de Execução Musical. Após cinco minutos para organizar sequencialmente os dez pontos de prova, iniciava-se a apresentação, que deveria ser gravada na íntegra e filmada sem cortes pelo tutor de polo⁹⁴, por um tempo de cinco minutos. Na sequência da apresentação do ponto de prova, os demais integrantes do grupo tinham mais cinco minutos para fazerem acréscimos à apresentação do colega e este poderia aproveitar tais contribuições para melhorar sua própria atuação. O objetivo da Defesa de Produção Intelectual deste primeiro semestre de 2011, conforme texto encontrado em sua Folha de Orientações de prova, foi:

podendo ser pausada, o ViA propõe o desenvolvimento de uma linha de tempo dinâmica e aberta, onde, de acordo com as escolhas que são tomadas durante sua navegação, o sistema direciona o aluno para tópicos específicos de sua escolha, parando o tempo do vídeo principal para nele inserir objetos ilustrativos (vídeos secundários e/ou outros componentes linkados nele), com suas próprias dinâmicas e dimensões temporais. (SCHRAMM; NUNES, 2011)

⁹⁴A apresentação consistia na explanação oral dos conteúdos, exemplificados musicalmente, comprovando-se domínio deles, podendo contar com suporte de outros recursos e materiais, pois os exemplos deveriam ser executados ao vivo.

Tabela de Avaliação N2 (2011/01) de MA e CME																			
01_polo_grupo	Registro de Atividades																		
	Atividade 01 e 02		Atividade 03 e 04		Atividade 05 e 06		Atividade 07 e 08		Atividade 09		Atividades de N3		Atividade 10		Atividade 11		Atividades Finais		
Registro de Atividades	Partitura	Vídeo do Refêro	Partitura (forma)	Vídeo da performance	Audiocom com infusão	Texto com cadências e cadências	Vídeo com declamação e cadências	Partitura(melodias, lin, infusão e cadências)	Roteiro	Vídeo Composicional	Mapa conceitual	Elemento musical escolhido	Partitura musical (arranjo)	Mapa conceitual do jogo	Ficha do jogo	Padrões de movimento	Vídeo Final		
Escreva as 4ª e 4ª da Prova N2 (OK = Correção Não Entregue)																			
Observações	Ok = entregue e conferido / FF = não entregue / CP = correção pendente e NI = não informado																		
Resultado Final do Jogo	Execução do arranjo		Execução do arranjo		Execução do arranjo		Execução do arranjo		Execução do arranjo		Execução do arranjo		Execução do arranjo		Execução do arranjo		Conceito coletivo		
(5=ótimo), B (4 = bom), C (3 = intermediário), D (2 = insatisfatório), E (1 = ruim) = P (sem) / ok FF																			
Defesa de Produto Intelectual	Cartão		Cartão		Cartão		Cartão		Cartão		Cartão		Cartão		Cartão		Conceito Individual Final de Defesa		
Aluno 1	X	X																	
Aluno 2	X	X																	
Aluno 3	X	X																	
Observações	Observações sobre a participação individual na defesa																		
Observações	Observações sobre a participação coletiva na defesa																		

Figura 13.36: Modelo de Ficha de Avaliação do Eixo de Execução Musical 2011/1

[...] medir as capacidades do professor de Música, que cada um está conseguindo se formar. Assim, medirá se o aluno em prova é capaz não apenas de demonstrar conhecimentos e comprovar publicamente aquilo que sabe (o que corresponderá aos primeiros cinco minutos de prova de cada ponto sorteado), mas também saber ouvir os colegas, respeitando suas intervenções e aproveitando o que cada um dos presentes poderá dizer, para aprofundar as suas próprias explicações (o que corresponderá aos cinco últimos minutos de prova de cada ponto sorteado).

Os critérios para avaliação desta atividade foram divididos em dois enfoques. O primeiro foi referente ao desempenho individual, abordando domínio do conteúdo apresentado e existência de exemplificação pertinente. O segundo se referiu ao desempenho individual frente à condição coletiva, evidenciando segurança e postura de apoio ao desempenho dos colegas. Observou-se, também para efeitos de avaliação individual, como cada um abordava, diante do grupo, sua própria percepção de tópicos relevantes, que tenham sido eventualmente esquecidos pelos colegas, e como encaminhava correspondente complementação e/ou enriquecimento deles mediante a oferta e a pertinência de novos exemplos, críticas e sugestões relacionadas aos temas, no sentido de ajudar os demais.

No segundo semestre de 2011, último do eixo Execução Musical, o foco esteve em dois objetivos principais: (1) revisão de conteúdos trabalhados no decorrer do curso, devido à constatação de que ainda persistiam problemas de compreensão, principalmente no que se referia ao desenvolvimento técnico do instrumento e aos conteúdos de musicalização, exigidos num momento muito inicial do curso; e (2) orientação para construção de Objetos de Virtuais de Aprendizagem, a serem integrados aos Trabalhos de Conclusão de Curso individuais. Os objetos virtuais de aprendizagem de cada grupo (OAs) foram desenvolvidos a partir do conteúdo de uma das unidades de estudo do eixo Execução Musical, por livre escolha de cada grupo. Assim, conforme o texto da Folha de Orientações da atividade, os grupos deveriam ocupar-se em montar no *software* ViA um OA que contivesse:

[...] uma microcanção (de composição coletiva ou escolhida dentre as criadas por integrantes do próprio grupo), com sua partitura e seu jogo musical correspondente, incluindo movimento [...] [com] todas as respectivas fichas de análise e proposição (musical, descrição e regras, padrões de movimento e mapa conceitual).

A Defesa de Produção Intelectual do segundo semestre de 2011 permaneceu sendo coletiva, nos mesmos grupos em que os alunos desenvolveram as

atividades durante o semestre. A prova se iniciava com o sorteio de uma microcanção⁹⁵, dentre as estudadas no decorrer do semestre. Em seguida, o grupo tinha uma hora para preparar a apresentação do ponto de prova. Após esse tempo, cada aluno, no tempo de até cinco minutos, deveria: (1) executar a microcanção sorteada, empregando todos os recursos e habilidades musicais de que dispunha; (2) explicitar os elementos musicais nela presentes; e (3) selecionar um dentre os elementos anteriormente citados, explorando seu potencial musicopedagógico, com base em ferramentas e conteúdos estudados no eixo de Execução Musical, assim como empregando conhecimentos adquiridos ao longo de todo o curso. Ao término de cada explanação individual, os demais integrantes daquele determinado grupo deveriam submeter o apresentador a uma sabatina, com o intuito de recapitular matérias estudadas e efetivamente proporcionar situações, nas quais o colega avaliado pudesse explorar ao máximo suas boas qualidades. O tempo total entre apresentação do ponto de prova e arguição não deveria ultrapassar 10 minutos para cada pessoa. Os tópicos considerados na avaliação, todos de conhecimento prévio por parte dos avaliados (Figura 13.37), foram: (1) execução da microcanção, em termos de afinação, fluência, e expressividade; e (2) abordagem musicopedagógica, mencionando assuntos referentes a ritmo, melodia, harmonia, forma, caráter, coreografia e/ou texto. Isso porque os alunos deviam escolher um deles para se aprofundarem no momento da gravação da prova.

Na atribuição dos conceitos, foram decisivos: (1) a qualidade da explicitação, prevalecendo aspectos quantitativos; (2) a precisão da informação dada, privilegiando aspectos qualitativos; e (3) a pertinência entre elemento abordado e exemplos dados. Na avaliação do momento da sabatina, observou-se adequação da reação do aluno examinado frente a perguntas, críticas e sugestões formuladas pelos colegas, assim como o aproveitamento dos tópicos apontados por eles, no sentido de melhorar seu próprio desempenho. Ao mesmo tempo, também se verificava o desempenho individual daquele que fazia a arguição, observado aspectos de pertinência do assunto trazido e de respeito ao colega examinado. Nos dois casos, a precisão da informação prestada sempre foi pontuada com rigor.

⁹⁵ Pequenas peças criadas no âmbito do grupo de pesquisa CNPq Proposta Musicopedagógica CDG, com no máximo oito compassos, para canto/acompanhamento cifrado, que contém conteúdos de ensino bem delimitados, intencionalmente compostas para uso em sala de aula.

Considerações Finais

Este texto apresentou um recorte específico de um conjunto muito maior de experiências significativas oferecidas e geradas pelas interdisciplinas, que compuseram o eixo Execução Musical, qual seja, o recorte correspondente às avaliações N2 feitas ao longo dos semestres, em que tais interdisciplinas foram ministradas. Pode-se constatar um crescimento no nível de exigência das provas realizadas ao longo do tempo, mesmo que em alguns momentos tenha sido considerado necessário retroceder um pouco neste movimento de rigor paulatinamente imposto. O índice de reprovação nos dois últimos semestres das interdisciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada foi muito alto, conduzindo à errônea interpretação de que tais interdisciplinas tenham sido as responsáveis pela exclusão em massa de alunos. Essa foi uma generalização apressada, pois, na realidade, tais interdisciplinas apenas estiveram posicionadas num momento de final de curso, no qual não mais seria possível postergar o rigor avaliativo frente ao perfil do egresso para tempos futuros deste curso. O impasse real se estabeleceu no final do segundo ano letivo, na interdisciplina Repertório Musicopedagógico, quando foram beneficiadas por avaliações facilitadas, pessoas que não estavam evidenciando rendimento satisfatório. Em linhas gerais, ainda hoje se acredita que, acima de tudo, ter facilitado a permanência de matrícula dos alunos pelo maior tempo possível no curso tenha sido a melhor decisão a ser tomada. Isso porque vários deles, com um tempo maior à disposição, puderam encontrar formas de se adaptarem e corresponderem ao grau de exigência da UFRGS, tendo conseguido recuperar seus conhecimentos e chegarem a formatura. É possível, porém, que outros tenham utilizado de modo inadequado essa oportunidade, relaxando, em lugar de intensificar, seus estudos (pesquisa ainda em andamento).

Ao analisar os índices e o fluxo de matrículas ao longo do tempo (pesquisa ainda em andamento), constata-se que, de fato, caso a situação de Repertório Musicopedagógico ao final do segundo ano tivesse sido solucionada de outro modo, certamente teria provocado na época o desligamento de um número bem maior de alunos, do que aquele dos reprovados em Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, ao final do curso. Optou-se por proporcionar mais tempo, para que as pessoas pudessem se empenhar em ações de recuperação; contudo, a meta de atingir o perfil do egresso jamais foi abandonada, sequer minimizada em importância. Em muitos momentos e de diversos modos isso foi repetido incansavelmente, mas em específico no documento Observações sobre Avaliação N2 2009/2, disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem do curso, no Moodle. Nele ficou muito claramente explicitado, que a partir da segunda metade do curso as exigências acadêmicas aumentariam. Tantas vezes isso foi

repetido, que para alguns estava tomando proporções de ameaça e intimidação, o que nunca fora a intenção. Ao perceber tal distorção, por intermédio de manifestações enviadas à COMGRAD e escritas nos diversos fóruns, ao final do semestre 2011/1, quando ainda havia algum tempo disponível, a própria coordenadora do curso e professora das interdisciplinas CME e MA visitou todos os polos. Na ocasião, conversando individualmente com cada aluno e, por intermédio de testes com correção coletiva e entrevistas, mostrando-lhes a condição real, na qual se encontrava seu rendimento frente à expectativa firmada no PPC, articulou um processo intensivo de recuperação com foco na escrita e leitura musicais. Comprometeu-se com a oferta de um programa de atividades adicionais para composição e solfejo de microcanções, corrigidas e devolvidas semanalmente. Isso de fato aconteceu; porém, nem todos os alunos aproveitaram a oportunidade, já que eram atividades opcionais e “nem valiam nota”. Uma análise preliminar (pesquisa ainda em andamento), todavia, demonstra que foi significativo o índice de formandos, dentre o grupo que se dedicou ao referido programa de recuperação. Entende-se que pessoas alheias ao processo completo de ofertas, acompanhamentos e avaliações do eixo Execução Musical puderam se declarar surpresas com os resultados; mas quem honestamente acompanhou o caminho de construção de autonomia e aquisição de conhecimentos proposto sabia perfeitamente de sua situação particular frente ao perfil do egresso e de tudo o que estava ocorrendo em torno de sua obrigatoriedade. E sabe não ter havido injustiças.

A pergunta que permanece se refere então ao momento mais justo, para se aplicar o ponto de corte de alunos distanciados do referido perfil do egresso, num curso desta natureza. No caso do PROLICENMUS, o objetivo sempre foi facilitar o ingresso e a permanência dos alunos no curso; contudo, a receptividade ao ingresso e a disposição docente para apoiar a aprendizagem não foram (nem são) os únicos componentes para obtenção de um perfil de egresso. Há também o componente que depende unicamente do empenho e das capacidades individuais do educando, para apropriar-se dos conteúdos e dos comportamentos inerentes a tal perfil. E isso exige tempo e condições apropriadas. No caso do PROLICENMUS, o tempo estava circunscrito em nove semestres. Entre tais condições, entende-se que houve uma metodologia de ensino capaz de acolher e conduzir o educando por etapas seguras de desenvolvimento. Este texto as expôs sem rodeios, explicitando aquilo que se pode oferecer e submetendo tal oferta a críticas e sugestões. Entende-se, que foi proposto um modelo diferenciado de formação, mais integrado e integral do que o convencionalmente oferecido; por isso também muito mais exigente e intencionalmente preocupado em movimentar convicções e ideias pré-concebidas. Propôs-se um modelo para construção do próprio conhecimento, que efetivamente quebrou alguns para-

digmas, arriscou-se, e aceitou ser redimensionado até o limite máximo possível; contudo, um modelo que não se afastou de seu compromisso com a qualidade do ensino ministrado, nem com a qualidade profissional do egresso. O processo avaliativo do eixo Execução Musical, ao resumir o conjunto de exigências pertinentes ao perfil do egresso, extrapolou limites disciplinares restritos e se constituiu também num consistente elemento formativo. Não falhou, pois os alunos egressos do PROLICENMUS em nada deixam a desejar aos demais profissionais formados da área, conforme vem demonstrando sua inserção no mercado de trabalho (vide alguns exemplos citados no capítulo Destinos Individuais no segundo volume desse livro.) e, para além disso, já estão se destacando em eficiência e amor pela profissão, conscientes do privilégio que representou, terem se dedicado com determinação ao aprimoramento de suas vocações enquanto professores de Música.

De Gutenberg a Zuckerberg ou da Pedagogia à Paragogia

*Augusto da Fonseca Maurer*⁹⁶

Por que competências de escrita e autoria são importantes para professores de Música? Tal questão norteadora foi central à nossa intervenção docente durante a primeira edição do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância da UFRGS. Mais especificamente, nos fóruns Autoria e Aprendizagem Colaborativa, e Diário de Participação, ambos abertos nas interdisciplinas Música Aplicada e Tópicos Especiais em Música, e na linha de orientação para o TCC Ontologia Musical e Escuta Comparada. Transposta a um contexto mais abrangente, pode ser mais bem formulada como: Por que competências de escrita e autoria são importantes para todo professor?

Temos que acordar, de início, quanto a uma acepção de autoria enquanto conjunto de competências lógico-linguísticas necessárias à expressão escrita de todo homem de ideias. Também afirmamos, de pronto, nosso irrestrito endosso à ideia de que tais competências sejam essenciais a quaisquer interações em ambientes virtuais de aprendizagem. Ora, a atitude autoral pressupõe uma compreensão privilegiada de transformações ocorridas durante um curtíssimo intervalo histórico, de cerca de pouquíssimas décadas, em meios e – principalmente – em configurações de comunicação que predominaram, em certos casos, por vários séculos. Como, por exemplo, naquele de domínio hegemônico da palavra impressa. Nunca é demais, portanto, enfatizar a importância para todas as áreas do pensamento da invenção, por Gutenberg, da prensa de tipos móveis. Há hoje até uma formulação, tão respeitável quanto ousada, de acordo

⁹⁶Mestre em Execução Musical (Manhattan School Of Music,1990). Professor Assistente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares.

com a qual estaríamos vivendo o ocaso de uma era, designada por um grupo de cientistas dinamarqueses como parêntesis de Gutenberg (JARVIS, 2010), antes e depois do qual a comunicação humana se processaria exclusiva ou predominantemente por meios não escritos tais como, por exemplo, aqueles orais, imagéticos ou mesmo que ainda não tenham sido inventados.

Concomitantemente à hipótese do parêntesis de Gutenberg, é também perfeitamente razoável a noção de que vivemos em uma era de autoria quase universal (THOMPSON, 2009). Neste modelo, todo usuário de um telefone celular capaz de transmitir mensagens SMS é, potencialmente, autor de um discurso escrito único. Este cenário, facilitado em relação a outros paradigmas antigos e recentes, é definido pela pulverização da comunicação humana num volume sem precedentes de enunciações tão curtas como jamais já se viu. Nele, é perfeitamente possível a um sujeito educado jamais ter precisado escrever, uma vez concluída sua vida escolar, qualquer texto mais complexo ou extenso do que um bilhete. Tais hipóteses, opostas à vulgarizada noção de que a educação em geral e a escrita em particular estariam atravessando um período de franco empobrecimento, muito oportunamente se levantam em favor do reconhecimento da complexidade da aquisição de competências de autoria em tempos contemporâneos.

Ora, a prevalência atual de um contexto de autoria quase universal acaba por facultar a todo indivíduo, independentemente de seu grau proficiência linguística, o acesso a práticas discursivas que lhe eram, quando não explícita ou veladamente vedadas, simplesmente estranhas. O que se dá, então, é o reconhecimento da condição de autor a uma quantidade muito maior de sujeitos do que a das minorias educadas anteriores. Ao mesmo tempo, temos hoje, comparativamente às grandes formas que dominaram as práticas discursivas na cultura ocidental até cerca de meio século atrás, modalidades de enunciação bem mais compactas e populares tais como as mensagens SMS (torpedos), postagens em microblogs como o *Twitter* ou, ainda, num caso mais extremo, “placas” com mensagens prontas cada vez mais utilizadas no *Facebook* com finalidade de autotematização sem que jamais se precise articular qualquer frase. Formulações como a autoria quase universal e o hipotético, ainda que nada improvável, parêntesis de Gutenberg são, assim, essenciais à caracterização de contextos onde sujeitos em experiências de EAD, tanto docentes como discentes, interagem. Junto ao leque de novas competências genericamente designado por Howard Rheingold como *21st century literacies* (RHEINGOLD, 2010) constituem o eixo referencial de nossa intervenção docente no PROLICENMUS.

Posto isto, tornamos à indagação inicial, procurando compreender de que modo e em que extensão o universo referencial descrito afeta a aprendizagem

em ambientes virtuais de uma didática específica para a música. Ora, a própria noção do fazer musical, antes indissociável da premissa de existência, para tanto, de músicos altamente treinados, já pertence totalmente ao domínio do sujeito outrora comumente designado por ouvinte leigo. Ao contrário de então, temos hoje frequentemente a condição de músico reconhecida a qualquer indivíduo capaz de tecer, por meio de sons produzidos por terceiros e recursos tecnológicos como amostragem (*sampling*) e edição, seu próprio discurso musical. Visto assim, temos que, num futuro não muito distante, haverá pouca ou nenhuma distinção semântica entre o músico proficiente e o DJ. A compreensão deste cenário deve ser, portanto, anterior a todo ensino e aprendizado da música. A importância destas competências, genericamente designadas por discursivas, para uma didática específica da música advém também do fato de que a aquisição de todo conhecimento nesta área envolve o domínio tanto sobre competências técnicas musicais tais como teoria, solfejo, contraponto, harmonia e afins como sobre áreas de conhecimento de índole essencialmente verbal tais como história, filosofia, antropologia, linguística e outras ciências humanas, sem as quais qualquer aprendizagem musical resultaria na formação de não mais do que executantes qualificados. Daí que, sem a dupla proficiência tanto sobre competências discursivas como sobre aquelas técnico-musicais é impossível o desempenho satisfatório de qualquer atividade acadêmica nesta área de conhecimento.

Ocorre, porém, que logo em suas primeiras interações acadêmicas, alunos do PROLICENMUS demonstraram, com raras exceções, pouco domínio sobre a linguagem escrita, ensejando preocupação quanto sua real condição de cumprir metas acadêmicas específicas, principalmente tocantes à realização de um trabalho de conclusão de curso, envolvendo a redação de um artigo científico publicável. Ante tal constatação, as possibilidades mais imediatas, conquanto ingênuas, que se nos apresentavam eram: (1) atribuir quaisquer deficiências linguísticas à prevalência de um quadro generalizado de miséria intelectual entre oriundos dos ensinamentos fundamental e médio em razão do empobrecimento histórico dos mesmos e associada a fatores sociais inalienáveis fora do âmbito meramente educacional; ou (2) confiar na desenvoltura com que alunos em tais condições frequentemente logram ultrapassar obstáculos que pressuponham alguma competência discursiva - tais como, neste caso, a realização dos TCCs - por meio do recurso à fraude acadêmica ou à falsidade ideológica por parte dos que se sintam eventualmente aquém da proficiência verbal exigida - as quais consistem, na maioria das vezes, na ajuda “clandestina” de terceiros, tanto para interagir em seu nome na plataforma como para a própria feitura do artigo.

A aceitação destas hipóteses como premissas de trabalho implicaria, a nosso ver, simplesmente contornar o problema, ficando, neste caso, toda ação avaliatória docente restrita ao frustrante expediente de autenticar ou não, por meio de engenhos de busca, blocos de texto de autoria duvidosa. Ora, tal procedimento só alimentaria um ciclo vicioso, largamente difundido ainda que raramente admitido, no qual alunos fingem que escrevem e professores, que acreditam, minando, com isto, a própria credibilidade acadêmica. Foi por isso que optamos, alternativamente, para lidar com este estado herdado de coisas, por convidar nossos alunos a entender a nova matriz de conceitos aplicáveis à produção e à aquisição de conhecimento (*21st century literacies*), bem como a se apropriarem da gama de novos recursos de pesquisa e redação criativa facultados por tecnologias digitais associadas à Internet.

A desenvoltura operacional na academia digital também pressupõe o reconhecimento de que, por muito tempo, a reputação de todo conhecimento foi regulada por um sistema fundado sobre a primazia de enunciação e a certificação por parte de exclusivos conselhos editoriais. Sob tais condições, índices para a mensuração de produtividade acadêmica foram estabelecidos a partir da quantificação de publicações, independentemente de seus níveis de redundância mútua, e do mapeamento de citações, não raro recíprocas e/ou a refletir vinculações de poder reais ou não, explícitas ou ocultas. As mais flagrantes fragilidades de arquiteturas academicométricas assim configuradas são: (1) não dispor de meios precisos e suficientemente abrangentes para detectar e quantificar níveis de redundância entre publicações de um mesmo autor (tais como aqueles que, na literatura de ficção, resultariam inevitavelmente em sua qualificação como repetitivo ou afeito a clichês); e (2) não dispor, igualmente, de meios adequados para determinar, através do rastreamento de citações, se uma formulação seria, efetivamente, original. Noutras palavras, tudo o que é supostamente tido como original é, ao mesmo tempo, passível de ter sido independentemente formulado por outrem numa esfera estanque e exterior ao universo observável de cada comunidade acadêmica, coesa, por sua vez, por sua própria malha de citações. Tanto isto é verdade que os meios hoje disponíveis para o rastreamento de textos coincidentes logram, quando muito, evidenciar o plágio sem, no entanto, oferecer qualquer garantia da inexistência de enunciações semanticamente equivalentes anteriores.

Concomitantemente a esta visão distópica, vislumbramos outra, utópica, da produção e difusão do conhecimento fundada sobre a abertura dos conteúdos, a universalização do acesso aos meios de publicação e o enfraquecimento da própria noção de propriedade intelectual em razão da potencialização da autoria colaborativa. Em nossa atuação docente no PROLICENMUS, procuramos,

pois, fundamentalmente, apresentar aos alunos este cenário de aprendizagem e lhes oferecer instrumentos adequados para sua exploração criativa. Para tanto, foram abordadas, em interdisciplinas, fóruns e seminários presenciais, noções de autoria e daquelas competências coletivamente designadas por Howard Rheingold⁹⁷ como *21st century literacies*, dentre as quais se destacam atenção (RHEINGOLD, 2010), colaboração, participação, percepção de rede (*network awareness*) e curadoria (*critical consumption*), entre outras. Permanentemente ao longo de nossa intervenção didática no PROLICENMUS reforçamos a importância, face ao enorme volume de lixo digital com que inevitavelmente nos deparamos em contextos de conteúdo aberto (cujo âmbito coincide, por vezes, com os próprios limites do ciberespaço), de competências específicas de curadoria, autoria e colaboração. A curadoria mais comumente se materializa na configuração, por parte do aluno, de sua própria rede pessoal de aprendizagem, ou PLN (*personal learning network*), constituída pelo elenco de vínculos com recomendantes qualificados em plataformas de relacionamento como Twitter ou Facebook e pela utilização de marcadores sociais como em *Diigo* ou *Delicious*.

Nossa insistência na importância das competências de autoria se deve ao fato de que competência linguísticas são essenciais à instauração de qualquer pensamento crítico. Sob seu manto temático, procuramos instigar reflexões sobre: (1) a história da escrita desde a cópia de manuscritos, passando pela palavra impressa, até o advento da era de *autoria quase universal*; (2) o recurso a analogias como os binômios paradigmáticos [serial/paralelo] ou [radial/fractal] para representar a transição de um modo hegemônico de comunicação social fundado sobre meios de comunicação de massa (*broadcasting media*) para novas configurações alicerçadas sobre redes sociais; (3) a complexidade da tarefa de se produzir formas de discurso de maior extensão face à vulgarização das microenunciações numa era de “autoria quase universal”; (4) a ideia de abertura do conhecimento implícita no protocolo da licença *Creative Commons*; e (5) o contraste entre os modos de se escrever livros e os modos de se escrever na web, principalmente no que tange ao drástico encurtamento do tempo de permanência de cada revisão, que evoluiu do longo tempo entre (improváveis) reedições de um mesmo livro à possibilidade permanente de atualização instantânea de qualquer discurso publicado na web, bem como as implicações disto em cada meio.

⁹⁷Tendo formulado, por volta de 1993, o próprio conceito de comunidade virtual, Howard Rheingold se opôs recentemente uma determinação institucional da Universidade de Stanford, de cujo corpo docente faz parte, segundo a qual todas as referências utilizáveis em seus cursos deveriam estar disponibilizadas em seus próprios servidores. Tal atitude se constitui numa das mais contundentes ações afirmativas em prol da abertura de conteúdos em ambientes acadêmicos das já se teve notícia.

Assim, exercícios de autoria foram inicialmente realizados no âmbito do PROLICENMUS sob a unidade de estudo Crítica Musical da interdisciplina Música Aplicada, mais especificamente na atividade denominada Construindo seu Discurso Crítico Musical. Nesta ocasião, resultados evidenciaram a persistência generalizada entre os alunos de uma noção de crítica musical fortemente determinada pela acepção jornalística da expressão, i.e., enquanto resenha de espetáculos e mercadorias fonográficas, em oposição a um entendimento mais amplo da mesma enquanto discurso crítico sobre a música. Face a essa constatação de percurso e ao fato de que a matriz curricular do curso já não comportava, àquela altura, o tempo/espaço alocável a um nivelamento linguístico, cuja necessidade só então se deixava perceber, nossa opção foi por estimular: (1) a descoberta da escrita pela intensificação do hábito de leitura, principalmente na web; (2) a leitura crítica mútua da produção textual discente; e (3) o progresso na superação de dificuldades de escrita individuais por meio da colaborativa entre pares. Devemos, aqui, reconhecer que tais objetivos não foram amplamente logrados, tanto devido ao engajamento tardio de muitos alunos na prática da escrita criativa, sem dúvida por conta, em grande parte, da natureza não obrigatória, porquanto não sujeita à avaliação, da participação naqueles fóruns e atividades em que a mesma era problematizada e exercitada. Com efeito, vários alunos postergaram seus primeiros exercícios de escrita ao ponto de coincidirem, em muitos casos, com a própria feitura do TCC durante o último semestre letivo.

Colaboração é uma palavra chave para o entendimento de qualquer atividade criativa, científica ou acadêmica. Autores influentes, tais como Jay Rosen (professor de jornalismo da NYU), chegam mesmo a convocar nas redes seus seguidores para contribuírem com ideias para seus próximos livros ou eventos acadêmicos, numa atitude francamente impensável anteriormente à idealização do protocolo das licenças *Creative Commons* por Lawrence Lessig (professor de direito de Harvard). A noção de que o compartilhamento de dúvidas desperta curiosidade que, por sua vez, alavanca descoberta é inerente a todo processo de aprendizagem colaborativa. O enorme potencial das redes sociais para isto ainda é, no entanto, frequentemente subestimado, quando não totalmente negligenciado, até mesmo por indivíduos imersos em experiências de EAD.

No duplo intuito de estimular a colaboração entre pares e de não incorrer no perverso jogo acadêmico da detecção do plágio, todos os TCCs confeccionados sob a linha de orientação Ontologia Musical e Escuta Comparada foram, então, desenvolvidos em wikis visíveis a todos os colegas e submetidos ao olhar crítico dos mesmos. Além disso, aqueles alunos com competências linguísticas mais incipientes foram estimulados, logo no início do processo, a conhecerem o traba-

lho de colegas que já apresentassem alguma proficiência inicial e a submeterem seus próprios textos à leitura crítica dos mesmos. Cabe aqui a ressalva de que, naquele instante, muitos opuseram certa resistência em relação à exposição do próprio discurso à crítica horizontal, denotando, com isto, uma receptividade proporcionalmente maior à crítica advinda de uma ainda potente voz docente do que em relação àquela enunciada por seus próprios pares.

Por fim, elegemos para realce três casos de atuação de alunos na fase final do PROLICENMUS, não tanto porque tenham logrado resultados mais qualificados do que os alcançados por outros discentes, mas por bem ilustrarem aquelas ideias, das quais mais nos ocupamos anteriormente. Antes disso, devemos, no entanto, ressaltar que um dos principais desafios propostos pela classe de alunos do PROLICENMUS a seus idealizadores foi o de qualificar indivíduos educados não digitalmente, para atuarem como educadores em contextos cada vez mais cibernéticos. Ainda, quando optamos por uma pedagogia da reticência, na qual a voz do professor deliberada e calculadamente se ausenta a fim de ensejar pleno espaço ao olhar e à voz do aluno, certos padrões de comportamento discente, ainda não totalmente mapeados, não tardaram a emergir. Os alunos a seguir estão entre aqueles, cuja atuação no cenário do curso mais chamou a atenção por sua autonomia, criatividade e ousadia.

Desde o momento em que a aluna E. C. L., de Ariquemes/RO, começou a interagir em fóruns “de passagem”, dos quais alunos participavam (uns bem mais do que outros, é verdade) no intuito de escolher seus orientadores, percebi que ela teria uma bela trajetória pela frente, já que em seu projeto de estágio claramente já se delineavam a contextualização e o argumento centrais ao artigo de seu TCC. Cabe, aqui, ressaltar que dificilmente qualquer aluno tivesse a oportunidade e o estímulo para desenvolver temas tão afeitos a seus interesses eletivos e/ou suas áreas de excelência não fosse nosso uso ostensivamente econômico da voz docente no que tange às diretrizes normativas para a realização do estágio e a feitura do artigo. Ora, numa linha de orientação deliberadamente descrita em termos vagos justamente para ensejar a criação pelo aluno de seu próprio percurso acadêmico, a disponibilização imediata, através de *wikis*, de resultados precoces já bem maduros, se provou altamente conveniente. De pronto, incentivamos aqueles alunos de interações mais discretas a se apropriarem daqueles resultados preliminares mais animadores como referência tanto para a forma como para o teor de seus próprios trabalhos.

Um dos primeiros alunos a perceber e a procurar exercitar, em fóruns de discussão ideias e práticas de aprendizagem colaborativa, a troca de informações qualificadas entre pares discentes foi F. S., de Irecê/BA. Polemista nato, não tardou a interferir sem ser convidado no discurso de colegas e a provocar,

com isto, algumas reações iniciais adversas logo dissipadas, no entanto, por meio de intervenção docente. Assíduo na plataforma e afeito a toda discussão, acabou se tornando, de fato, um autoinvestido monitor da classe de orientandos da linha de orientação Ontologia Musical e Escuta Comparada. Com suas intervenções, posicionou-se fazendo a crítica do texto alheio, ajustando o foco dos colegas em relação ao TCC ou alertando para produções em “rota de colisão” antes mesmo que o professor pudesse percebê-las. Sua colaboração decisiva para a conclusão satisfatória de trabalhos de colegas em muito superou qualquer expectativa docente ou discente.

E havia, por fim, os clarinetistas de São Félix/BA. Músicos proficientes e inspirados já anteriormente afeitos aos benefícios e exigências do trabalho grupal em razão de sua participação na banda filarmônica local e num quarteto de clarinetas, experimentaram, no entanto, quando de seus primeiros exercícios de autoria, alguma dificuldade no manejo da expressão escrita. Ao mesmo tempo, sempre soubemos haver na mesma São Félix uma tutora de polo portadora de um respeitável superávit cognitivo precisamente no campo argumentativo aplicado, em seu caso, até então predominantemente na construção de bem-sucedidos projetos culturais. Direcionar os cuidados desta tutora para a expressão escrita daqueles alunos foi tudo o que precisou ser feito. Por isso, nos sentimos gratificados, ainda que nada surpresos, quando um destes alunos, A. B. A., logrou apresentar seu artigo, em cuja feitura contou com o decisivo apoio presencial em autoria por parte da tutora N. R. A. S., durante a última reunião anual da Associação Brasileira de Educação Musical.

Se elegemos os três casos mencionados para realce, foi tão somente, reiteramos, por ilustrarem exemplarmente distintos aspectos da aprendizagem colaborativa em suas instâncias de ocorrência ideal. Com efeito, nada poderia corroborar melhor o que propomos e defendemos. Em retrospectiva, o enfoque pedagógico que adotamos em nossa intervenção no PROLICENMUS, já fundamentado e sob tantos aspectos francamente experimental, se provou, em que pesem quaisquer resistências até certo ponto previsíveis em razão de seu relativo ineditismo, de grande valia no contexto de EAD, ao qual foi aplicado. Face ao exposto, não poderíamos concluir esta reflexão sem nos remetermos à ideia, formulada por Howard Rheingold, de que a educação experimenta hoje um singular instante de transição entre a pedagogia (*pedagogy*) e a paragogia (*peeragogy*) (RHEINGOLD, 2012) enquanto aprendizagem por meio de trocas colaborativas entre pares – principalmente ao havermos verificado experimentalmente que, em muitos casos, os melhores alunos são aqueles que mais bem interagem em suas redes sociais de aprendizagem.

Novas Práticas Docentes em Estágio

*Dorcas Janice Weber*⁹⁸
*Helena de Souza Nunes*⁹⁹

O Estágio Curricular Supervisionado do PROLICENMUS, estruturado com base na legislação vigente na Universidade (UFRGS, 2004; UFRGS, 2007) e do MEC (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) para este tipo de Atividade Curricular Obrigatória, foi realizado nas próprias salas de aula dos alunos do curso. Em termos objetivos, tratou-se de um conjunto de atividades, que foram realizadas pelos alunos, professores em exercício, em suas próprias turmas, a fim de desafiá-los a ações pedagógicas mais eficazes, do que aquelas que já vinham desempenhando. Em termos subjetivos, configurou-se um quadro bem mais complexo, como veremos a seguir. Em diferentes momentos do curso, formalmente registradas na segunda metade do mesmo, foram realizadas: (1) observação do espaço social e educacional, de maneira bem próxima, diretamente nos contextos de trabalho; (2) leituras e debates referentes a aspectos e necessidade pedagógicas da Escola Básica, importância do planejamento e possibilidades de avaliação; e, por fim, (3) uma aplicação de Sequências Didáticas anteriormente elaboradas, com vistas ao trabalho em grupos específicos, junto aos quais cada aluno já atuava.

Por ser um curso de edição única, no qual os alunos teriam que vencer cada passo rigorosamente de acordo com a sequência proposta pela matriz curricular e sem chances de repetição, seguidas as determinações legais, houve liberdade para proposições experimentais. Este texto descreve as opções feitas,

⁹⁸Mestre em Educação (ULBRA, 2009). Professora Assistente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS em Estágio e Projeto Individual Progressivo.

⁹⁹Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

num contexto de projeto que muitas vezes foi surpreendente, em particular nas etapas de estágio, pois o mesmo estava previsto para ser formalmente realizado ao longo de quatro semestres, sendo o aluno avaliado apenas ao seu término. Contudo, cabe lembrar que os alunos do PROLICENMUS já eram professores em exercício. Além disso, por determinação legal, a universidade deveria fazer o pagamento de seguro obrigatório, e o tempo calculado não contemplava eventual recuperação, impedindo uma nova oportunidade de avaliação, em caso de reprovação. Tais fatores condicionantes exigiram do aluno comprometimento total nesta atividade, implicando que alguns dias de atraso nos procedimentos de Estágio e, por consequência o risco de reprovação, poderiam comprometer a conclusão do curso, o que de fato ocorreu em alguns casos. Apesar de saberem disso, muitos alunos tinham dificuldades em cumprir prazos e em atender solicitações feitas pelos professores orientadores. Acredita-se, que o fato de já se sentirem professores, à medida que estavam em exercício, mesmo sem a devida titulação, os tornava, em maior ou menor grau, intolerantes a novas orientações.

Elaborar um Estágio Curricular Supervisionado para um público tão singular foi uma atividade, para a qual se dedicou atenção constante ao longo dos oito semestres, nos quais os alunos foram acompanhados até a entrega do Relatório de Estágio. Isso porque a preocupação com a formação para a docência no PROLICENMUS não se restringiu unicamente ao Estágio Curricular Supervisionado nem apenas às Interdisciplinas do Eixo Tópicos em Educação; toda a Arquitetura Pedagógica, na qual estiveram organizadas as metodologias, tecnologias, conteúdos, materiais de apoio e as propostas de atividades de todas as interdisciplinas e atividades curriculares foram direcionadas com determinação para o foco de ser este um projeto voltado para um professor em formação. Por isso, se buscou oferecer possibilidades de transposição didática em todos os momentos do curso, apontando sempre para os possíveis desdobramentos e eventuais aplicações de cada novo conteúdo estudado junto a seus próprios alunos, repensando permanentemente sua atuação profissional. Desde o primeiro dia de aula, sempre foi claro o objetivo principal de formar um professor em exercício; portanto, um professor, que já tinha elementos concretos, sobre os quais se questionar, e que já tinha perguntas formuladas, para as quais buscava respostas. Ainda assim, o Estágio se constitui em um momento intenso, especial e muito desafiador, permeado por crises e muitas resistências. Por isso, permanecer atento e respeitoso, mas também impassível diante de posturas refratárias foi parte do desafio apresentado aos professores orientadores. Conhecer as realidades locais e características individuais dos alunos, num grau de profundidade até maior do que aquele com o qual, normalmente, se conhece um aluno de curso presencial foi outro grande esforço realizado. Prin-

principalmente esses dois aspectos foram imprescindíveis para o direcionamento das ações propostas no Estágio Curricular Supervisionado deste curso.

Nesse sentido, foram estudadas informações coletadas em questionários respondidos pelos alunos. Tais dados serviram de suporte para organizar proposições sempre revistas e renovadas, que complementassem a formação já obtida até cada um dos momentos do curso. Dessa maneira, se podia ir levando em consideração condições anteriores, novos conhecimentos já adquiridos, lacunas deixadas para trás ao longo da experiência que possuíam, e expectativas de futuro. Já sabemos que os alunos tinham em comum o fato de serem professores em exercício nas Redes Públicas de Ensino; contudo, fatores como diversidade cultural, calendários escolares diversificados foram também elementos importantíssimos para a produção de um plano de trabalho eficaz. A singularidade deste curso apontou para a criação de uma estratégia diferente daquela geralmente utilizada para a realização do estágio. Primeiramente, as ações necessárias para a realização do Estágio Curricular Supervisionado do PROLICENMUS foram divididas em dois momentos distintos. Um deles denominado de Observação, no qual os alunos realizavam visitas a locais, onde é possível realizar educação musical, alicerçadas por leituras dirigidas em busca de um olhar crítico sobre o espaço observado. Outro momento foi definido por Intervenção, por ser aquele em que os alunos puderam realizar vivências no ensino de música, aplicando atividades simuladas e reais. Nessas, o aluno participava da prática docente conduzida pelo professor responsável pela turma e correspondente ação pedagógica, elaborando um plano de ensino próprio e colocando-o em prática, sempre auxiliando na docência desde sua forma de intervenção supervisionada à autônoma.

As atividades pertinentes ao Estágio Curricular Supervisionado foram organizadas sob o formato de oito Módulos, à semelhança de unidades de estudo, sendo cada um focado em um determinado conjunto de conteúdos. Os módulos 1, 2, 3 e 8 abordavam o assunto Observação Crítica, e os módulos 4, 5, 6 e 7, temas referentes à Intervenção do estagiário na escola. A carga horária total somava 405 horas, as quais foram divididas pelo número de módulos, sendo cada um deles aplicado, junto aos alunos das escolas, em um semestre letivo. Mesmo entendendo que estágios são atividades obrigatórias a partir da segunda metade de curso de licenciatura, conforme legislação, optou-se por disponibilizar as atividades relativas a este estágio específico a partir do segundo semestre de maneira atemporal, afinal, os alunos já estavam atuando em sala de aula como professores. Desta maneira, os alunos do PROLICENMUS puderam organizar sua carga de trabalho pessoal de forma mais tranquila, pois muitos alunos possuíam uma carga horária de trabalho grande, que, somada

às horas de estudo e vida pessoal, seguidamente ocasionava sobrecarga e, por consequência, uma defasagem na qualidade dos trabalhos. Neste aspecto, a solução em disponibilizar as atividades de maneira atemporal e durante maior parte do curso, proporcionou um melhor acompanhamento dos alunos e um trabalho de formação mais eficaz.

Os módulos foram estruturados com atividades em sequência gradual. Assim, mesmo que realizadas em momentos distintos, implicaram sempre um movimento progressivo em relação a atividades previstas para um módulo anterior. Esta ordenação sistemática e rígida de conteúdos e desafios por blocos específicos auxiliava o aluno a manter-se orientado em seus estudos. Tal proposta está relacionada à Arquitetura Pedagógica do curso, a qual tem como base uma proposta de estudo multimodal e em espiral (projeto de pesquisa, com vistas a sua explicitação e validação, em andamento). Aparentemente pode soar contraditório, afirmar que as atividades foram pensadas para serem realizadas linearmente, já que a base teórica do PPC decorre de uma perspectiva multimodal e em espiral. Porém, esta mescla de métodos de trabalho foi necessária e proporcionou um equilíbrio aos alunos de tal modo, que esses, mesmo diante de grande acúmulo de estímulos e desafios, puderam avançar e retornar aos temas de estudo, sem que houvesse sobrecarga cognitiva. Além da estruturação em módulos, criou-se uma estrutura específica de *layout* e de organização para oferta de conteúdos. A cada módulo, passos sequenciais eram previamente determinados, orientando os alunos para a realização das atividades. Os tempos e os modos de cada um foram respeitados até o limite permitido pelo PPC. A seguir apresenta-se cada um dos módulos:

Observação Crítica no Espaço Escolar (Módulo 1)

O objetivo do primeiro módulo foi proporcionar aos alunos um olhar sobre os espaços escolares com ênfase em sua estrutura física, buscando atentar para as necessidades arquitetônicas imprescindíveis ao ensino de Música. Com grande insistência se destacou a questão do silêncio na escola, assim como a diferença entre um ginásio de esportes e um teatro. Este foi um momento bastante delicado para os alunos. Uma vez que já se encontravam trabalhando como professores no local da observação, lhes foi difícil desprender o olhar de atual professor, submetido a condições muitas vezes paralisantes, e fazer uso de uma posição de futuro professor que busca construir a imagem de um espaço ideal para o ensino de música. Aspectos como: conversar com a instituição sobre esta nova forma de se posicionar frente ao espaço de atuação, buscar por um profissional que pudesse partilhar deste momento como supervisor e

posteriormente apresentá-lo assim junto Universidade, causou alguns conflitos. A crise gerada pelo confronto entre uma realidade imposta e o direito a sonhar, encorajando-se para mudar condições difíceis, muitas vezes dificultou o entendimento sobre como construir condições mais favoráveis de maneira mais tranquila e clara. Ainda nesta etapa, foram desenvolvidos conceitos acerca de sua passagem pela formação específica, levando-o a confrontar-se com a postura de um profissional em exercício (com e sem formação) *versus* a de estagiário. O enfrentamento de tais fatores foram decisivos nas relações de identificação e autoaceitação.

Observação Crítica do Ensino de Arte (Módulo 2)

No segundo módulo, buscou-se trazer ao foco das atenções a realidade escolar do ensino da Arte e, principalmente, da ênfase dada ao ensino de Música, nos currículos escolares. Foram então propostos momentos de leituras dirigidas dos documentos legais, a partir das quais foram elaboradas questões para a realização de observação e entrevistas. Como objeto de estudo foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Arte (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (SEB/MEC, 2006). Desta maneira, os alunos refletiram sobre as proposições sugeridas nos documentos legais pertinentes ao ensino de Arte, por muitos, inclusive, desconhecidos. Após terem se debruçado sobre os documentos norteadores, os alunos puderam verificar a realidade do ensino de Arte escolar, com ênfase em Música, comparando-a com as proposições analisadas. Para isso, os alunos realizaram entrevistas com os membros da direção e os responsáveis pelos diversos setores pedagógicos das instituições de sua atuação. Assim, puderam compreender melhor a real situação do contexto no qual estavam atuando, podendo elencar as necessidades de revisão de conceitos e ações. Sequência natural dessa experiência foi o fato de os alunos adquirirem uma compreensão mais completa sobre perspectivas de sua própria atuação.

Observação Crítica em Espaços Educativos Informais (Módulo 3)

Tendo em vista que os alunos estavam inseridos em espaços diversificados e o fato de que espaços não formais também servem como ambientes pedagógicos sobre os indivíduos, buscou-se mostrar aos alunos outras possibilidades de atuação para um educador musical. Assim, o objetivo deste módulo foi ampliar seu olhar para outros possíveis campos de atuação, para além dos muros da escola. Para isso, optou-se por utilizar o rádio como exemplo, buscando apon-

tar seus processos educativos em Música. A escolha pelo rádio se deu devido à facilidade com que se pode encontrá-los, independente da região brasileira. Neste espaço, os alunos puderam conhecer os procedimentos necessários para elaborar e veicular um programa, conhecendo-o de maneira mais próxima e compreendendo-o como um local rico em possibilidades educativas. Tais proposições foram elaboradas de maneira integrada com outras interdisciplinas, possibilitando a musicalização de histórias e a criação de trilhas sonoras, fazendo um retorno aos tempos áureos do rádio. A partir do exemplo do rádio, os alunos puderam compreender outros veículos de comunicação, como a televisão e a Internet, como meios que também criam concepções pertinentes ao ensino de música, logo, que atuam como espaços pedagógicos na sociedade. Esta experiência foi marcante na vida dos alunos que antes não haviam pensado neles com potencial educativo, pois até então eram visto apenas como locais comerciais, por exemplo. Vale destacar que, após esta experiência, alguns alunos optaram por ampliar mais os estudos sobre este assunto e o tomaram como tema de suas práticas pedagógicas na sua prática profissional.

Elaboração do Planejamento Inicial (Módulo 4)

Apesar de já terem recebido orientações sobre a elaboração de um planejamento de projetos na interdisciplina Espetáculos Escolares, este foi o objetivo principal deste módulo. Este foi o primeiro momento do Estágio, em que os alunos puderam utilizar os elementos observados nos módulos anteriores como recursos de base, para se dedicarem à elaboração de uma sequência didática. O ponto de partida para este planejamento foram os conteúdos estudados até aquele momento nas demais interdisciplinas, deixando a escolha da temática livre para cada aluno conforme sua identificação pessoal com elas. Mesmo que já conhecida de muitos, a estruturação de uma sequência didática, assim como a importância de sua elaboração foram debatidos com os alunos, fazendo-os compreender a necessidade em estar em constante ampliação de sua metodologia de trabalho. Buscou-se com isso estimular atividades práticas e que procurassem superar limites impostos por uma visão tradicional e rígida de escola. Um fator importante e bastante estimulado foi o uso das novas tecnologias no desenvolvimento da ação pedagógica, remetendo a conhecimentos adquiridos em Acesso à Informação, e Música e Multimeios. Nesta etapa, os resultados foram surpreendentes para todos os envolvidos. Destaca-se o fato de que já sendo professores, os alunos, tinham para si, que planejamento era assunto totalmente conhecido, sendo dispensável retomar ao tema. Porém, ao se depararem com as proposições deste módulo do Estágio, compreenderam novas necessidades específicas e novas visões sobre o ensino de Música na escola. Com isso, os

alunos se mostraram mais certos do próprio conhecimento e da necessidade de ampliar seu olhar sobre sua atuação, assim como passaram a admitir com menos resistência a necessidade de estarem em constante formação.

Ensaio para a Prática Pedagógica (Módulo 5)

Este módulo teve por objetivo iniciar a prática efetiva do futuro professor de música junto aos alunos. Preparando o enfrentamento da sala de aula real, eles realizaram a aplicação de sua sequência didática primeiramente junto aos próprios colegas, sob a forma de um ensaio, ao final do qual todos criticaram e apresentaram sugestões ao desempenho de cada um. Mesmo que já estivessem atuando como professores, o contato com os conteúdos específicos do curso no PROLICENMUS aflorou neles novas ansiedades e inseguranças, instigou novos questionamentos e gerou novas curiosidades. Nesse sentido, a busca pela autoconfiança e tranquilidade em sua atuação exigiu muita concentração, tolerância à crítica e maturidade, para deixar-se olhar pelos outros, no caso colegas, a fim de fazer uso desse olhar para repensar sua própria prática. Além disso, tal exercício foi também produtivo para os colegas que, vestindo-se de personagens alunos da escola, simularam ser aquele público delimitado no planejamento. Para submeter-se a tal vivência também foi preciso maturidade, a fim de entender que este ensaio não se configurava como uma brincadeira e sim num processo educativo, para o qual precisava preparar-se, concentrando suas leituras em aspectos característicos de cada idade e características da personagem representada por ele. Em cada um dos detalhes deste verdadeiro processo de construção de personagens, principalmente as contribuições de estudos realizados em Psicologia da Educação e Sociologia da Educação foram decisivos. Tal representação funcionou semelhante a um laboratório, uma vez que os alunos tiveram que agir como de fato as ações ocorrem nas escolas. Ao final de todos os ensaios, cada um pode rever suas sequências didáticas, deixando-as mais adequadas ao enfrentamento da situação real de Estágio, prevista para o semestre seguinte.

Elaboração do Planejamento Definitivo (Módulo 6)

Após o momento de preparação anterior os alunos puderam reavaliar seu planejamento e a partir disso elaborar um novo, prevendo quinze horas/aula, as quais seriam aplicadas no espaço escolar. Esse foi o objetivo deste módulo, que também foi o momento, no qual o formato de acompanhamento dos alunos foi alterado. Até aqui, uma única professora vinha conduzindo todo o trabalho e,

apoiada por uma rede de tutores de estágio especialmente contratados para este fim, escrevia e publicava as unidades de estudo, e acompanhava os fóruns do Moodle. A partir deste módulo, os alunos entraram num processo de escolha de seu orientador de Estágio, finalizando seu planejamento definitivo, agora com mais foco na qualidade do conteúdo a ser ensinado. O processo de escolha do orientador foi feito no contexto do ambiente virtual de Tópicos Especiais em Música A, local onde cada professor abriu uma unidade de estudos, cujo tema foi a apresentação de si mesmo e de seus projetos, incluindo um fórum de discussões franqueado a todos os alunos, cujo intuito foi definir a lista de orientadores com seus respectivos orientandos.

Esta foi também a ocasião, na qual os alunos tiveram que se envolver com as questões burocráticas que um Estágio Curricular Supervisionado, tais como preenchimento de termo de compromisso para garantirem pagamento de seguro, autorização de uso de voz e imagem a ser concedida pelos pais às crianças envolvidas no projeto, e estabelecimento de vínculo, como estagiário em sala de aula, com direções de escolas e supervisores. Essas tarefas continuaram sob responsabilidade da professora Dorcas Janice Weber, que vinha atendendo os módulos anteriores. Com a orientação individualizada e mais especializada, feita pelos demais professores, os alunos puderam se concentrar na elaboração de um planejamento voltado para sua própria turma, onde atuavam profissionalmente. Alguns aspectos particularmente interessantes podem ser destacados neste momento, como a postura de saber ser orientado, por exemplo.

Por já estarem atuando, alguns entendiam já conhecer todas as formas de desenvolver as ações pedagógicas, especialmente nos contextos, nos quais viviam. Muitos tiveram dificuldade em atender sugestões feitas pelos orientadores, considerando-os desconhecedores de suas causas e, de uma certa forma, precisando controlar sentimentos de disputa com eles. Alguns desses alunos, ao enfrentarem dificuldades de entendimento com seus respectivos orientadores, recorriam a colegas orientados por outros professores. Isso apenas gerou maior confusão e demora na finalização dos trabalhos. Alguns alunos compreendiam, por exemplo, que o fato de terem entendido para si mesmos já bastava, sendo desnecessário colocar tais entendimentos de forma descritiva e detalhada nas sequências didáticas. Impacientavam-se com a exigência de escreverem e reescreverem seus textos diversas vezes e, alguns rerepresentavam textos anteriormente produzidos sem realizarem as alterações solicitadas pelos orientadores, como se fossem textos novos, provavelmente supondo que os professores não o leriam. Essa conduta, por sua vez, irritou profundamente alguns integrantes da equipe de orientadores; mas acabou se convertendo em um produto positivo, à medida que diversos modos de acompanhamento e controle de circunstân-

cias desse tipo foram desenvolvidos. Talvez o desafio maior tenha sido mesmo habituar-se à sistemática de estabelecer diálogo com seu próprio orientador e, após ter compreendido suas propostas de trabalho, transferi-las para seus próprios planejamentos; talvez, tenham existido dificuldades de outras naturezas, como emocionais, afetivas, culturais... Esse tema intrigante ainda merece ser estudado em maior profundidade, antes que se possa fazer afirmações mais conclusivas sobre ele (projeto de pesquisa em andamento). O que se pode afirmar com certeza é que este representou mais um momento, para reforçar aos alunos a necessidade de desenvolverem competências para transmitirem unicamente ideias e conteúdos confiáveis, fazendo-o de modo eficaz.

Aplicação do Planejamento (Módulo 7)

Este foi o momento mais esperado e também o mais cercado de preconceitos, em todo o período de atividades de Estágio. Chegada a hora de aplicação do planejamento elaborado no módulo anterior, parecia finalmente se ter configurado a oportunidade ideal para compreender, que estagiar não significa apenas cumprir formalidades aparentes de uma exigência curricular. Desde o início das atividades de Estágio, os alunos questionavam até mesmo sobre a relevância dessa aplicação em sala de aula, entendendo que tudo se resumia a entrar nela e, mais uma vez, encontrar várias crianças lá dentro... Ao chegar este momento, contudo, parecem ter sido confrontados com a importância de todo o preparo anterior e do que ainda lhes aguardava. Isso porque, pelo menos na observação de seus professores, os estagiários puderam constatar, que suas próprias capacidades de interpretar aquelas crianças dentro da sala de aula haviam se ampliado. E diante desse novo olhar, os desafios tinham sido renovados. Enfrentar seus locais de trabalho, agora como estagiários e aplicando as 15 horas/aula elaboradas no módulo anterior, sob orientação, provocou-lhes reflexões ainda desconhecidas.

Este foi um período em que se reforçou, junto aos alunos, a importância das anotações em diários e outras formas de registro, como filmagens e fotografias, referentes a práticas cotidianas. E nisso, por exemplo, mais uma vez os orientadores encontraram resistência, pois nem todos os orientandos compreendiam o sentido de tal exigência; alguns, simplesmente não atenderam, mesmo perdendo pontos com isso, e não foi unicamente devido à falta de equipamentos. Outros alunos simplesmente deixaram de lado seu orientador e partiram para a prática, sem sequer informá-lo sobre o que estaria ocorrendo. Assim, os professores orientadores, habituados à supervisão de estágios na modalidade presencial, mais uma vez se encontraram em situação inusitada, tendo que

encontrar meios alternativos para encontrarem seus alunos. Acabou sendo necessário designar pessoas do quadro de funcionários da instituição local, onde o aluno realizou seu Estágio, a fim de auxiliar o orientador no acompanhamento das referidas ações práticas.

Análise Crítica e Elaboração do Relatório (Módulo 8)

Neste último módulo, se buscou proporcionar oportunidades para análise e reflexão sobre todo o processo do Estágio, principalmente, sobre a prática em sala de aula. Aliado a isso, foram concentrados esforços no sentido de promover a escrita acadêmicas, e os alunos tiveram que fazer uso de normas para publicação de textos, a fim de elaborarem seus relatórios. Retornando à análise de seus planejamentos originais, agora já enriquecidos pelo conhecimento sobre os resultados das implementações correspondentes, os orientandos foram incentivados a comparar intenções com registros de uma prática efetiva. Com base em textos, vídeos, fotos, partituras e outros documentos, elaboraram seus relatórios conclusivos, ainda em conjunto com seu orientador. Tal relatório foi composto por diferentes materiais comprobatórios, somando todas as atividades realizadas ao longo dos oito módulos anteriores. Para tanto, valeram-se de suas pastas de Projeto Individual Progressivo. Este módulo se configurou também como um preparo para a elaboração do artigo científico, parte do Trabalho de Conclusão de Curso. A despeito de todos os esforços empreendidos ao longo de todo o processo, ainda se observou pouca autonomia na finalização deste relatório, fato observado pela recorrente chamada de tutores, para auxiliá-los, e nos insistentes esforços docentes, no sentido de estabelecer prazos e normas. Apesar disso, não se pode entender, que isso tenha representado fracasso de tal ideal. Ao entender que autonomia implica conceitos como liberdade individual *versus* submissão, posse do poder *versus* direito do outro, noção de responsabilidade *versus* passividade à espera de cobranças, e similares, apenas se pode dizer, que ainda temos um imenso caminho a ser percorrido até ela, a almejada autonomia; e se pode dizer também, que a EAD se constitui numa grande aliada neste processo de aprimoramento da dignidade docente.

Sistemática de Acompanhamento e Orientação

Para acompanhar os alunos nas atividades do Estágio Curricular Supervisionado foram utilizados alguns formatos específicos desta experiência. O primeiro deles foi um acompanhamento geral por uma única professora. Na fase inicial, que englobava os cinco primeiros módulos, todos os alunos rece-

beram exclusivamente orientações gerais, fornecidas unicamente por ela, em grupo. Para estes primeiros semestres esta sistemática funcionou muito bem, pois as atividades realizadas tinham mesmo caráter colaborativo, instigando o debate e a reflexão coletiva sobre aspectos relevantes para a prática do ensino de música. No primeiro dos três últimos módulos, cada aluno pode escolher um professor orientador, dentre aqueles que se dispuseram a acompanhar os alunos nesta atividade. A partir daí até o final do curso, os alunos elaboraram, sob orientação do professor escolhido, seu planejamento, realizando em seguida a aplicação deste e finalizando-o com o relatório correspondente.

Além destes recursos de apoio e orientação, os alunos puderam contar com o auxílio de tutores locais nos polos, que os atenderam pessoalmente durante os três últimos módulos de Estágio. A atuação destes tutores serviu mais especificamente para auxiliá-los no contato com as instituições, nas quais os estágios foram realizados, mesmo que já estivessem inseridos em tais locais. Por eles foram resolvidas algumas questões burocráticas, que necessitavam de mediação entre aluno, escola e universidade; também o controle local dos desempenhos estiveram sob a responsabilidade destes tutores. Além disso, alguns alunos tiveram dificuldade em organizar suas atividades no relatório, assim como, dificuldades com questões de redação, e foram por eles ajudados. O fato de algumas escolas ficarem muito distantes do polo gerou a necessidade de contar com pessoas, que estivessem inseridos na própria instituição escolar, para apoio ao acompanhamento das ações dos alunos do PROLICENMUS. Assim, direção e equipe pedagógica locais também contribuíram, auxiliando nos acompanhamentos *in loco*. Em comparação com os Estágios realizados em cursos presenciais, este, aqui apresentado, ocorreu de forma bastante diferente, tendo como equipe um número grande e diversificado de profissionais.

Resultados Alcançados

Alguns fatos observados e algumas experiências realizadas junto ao estágio merecem enfoque especial. A diversidade cultural, sem dúvida, foi marcante; mas não foi o único fator interessante neste projeto. Outros, devidos às necessidades especiais de alguns alunos também merecem atenção especial. Um caso interessante foi o de uma aluna que por motivos de limitação física não poderia realizar seu estágio em sala de aula. Tal fato gerou adaptações das atividades. Assim, ela pode focar seu projeto no uso das tecnologias para educação musical. Neste caso específico, a aluna elaborou materiais didáticos digitais e os disponibilizou para seus alunos num blog criado exclusivamente para isso. Desta maneira, ela pode também vislumbrar novas possibilidades para sua atu-

ação como professora de música, viabilizando, de fato, a continuidade de sua carreira profissional, que já havia sido interrompida por problemas de saúde. Outros acontecimentos também merecem atenção, como aqueles, que se referem a questões da violência e desmotivação para os estudos por parte das crianças. Diversos são os relatos, nos quais tais problemas foram mencionados. Na maioria deles, há também registros de histórias comoventes, nas quais crianças tidas como muito difíceis, ao final da aplicação dos planos de estágio, vinham solicitar continuidade das aulas, trazer presentinhos e desenhos, despedir-se e agradecer. Em outros relatórios, fotos e descrições sobre crianças que, do lado de fora da sala do estagiário, espíavam por portas e janelas, pedindo para entrar e participar da aula. Diante do conhecimento de tantos alunos fugindo da escola e manifestando total desinteresse por aprender, esses resultados podem ser considerados extremamente positivos. Obviamente, todas essas constatações merecem análises mais aprofundadas, pois nos limitamos aqui a descrever fatos ocorridos, ainda sob a emoção de termos participado deles. Por outro lado, a fala de testemunhas oculares deve ser considerada de grande relevância, pois de algum modo sempre contém a essência, daquilo que realmente ocorreu.

Um terceiro aspecto interessante de ser apontado diz respeito ao estímulo à pesquisa acadêmica, que foi proporcionado pelo Estágio. Mesmo que os alunos já tivessem tido contato com as normatizações de metodologia científica desde o início do curso, foi durante o Estágio, que os alunos puderam vivenciar estas normas de forma viva. Os procedimentos de pesquisa, que envolveram a elaboração dos Planos de Ensino, que sustentaram a seleção e estruturação de seus materiais didáticos, assim como aquela mediante a qual organizaram os resultados obtidos apontara para a relevância de constituir-se como um professor pesquisador. A descoberta de sentir-se capaz de formular problemas e hipóteses, assim como de buscar meios de pensar sobre elas, chegando a conclusões plausíveis motivou os alunos na elaboração do artigo científico, que integrou o Trabalho de Conclusão de Curso. Mais do que isso, porém, para alguns representou a ampliação de seu universo pessoal. No decorrer do tempo de realização da proposta aqui descrita, pode-se perceber o crescimento dos alunos, mesmo daqueles que há vinte anos exercem o magistério. Assim, um quarto fator importante no processo do estágio foi o estímulo dado à formação continuada. Isso foi efetivamente comprovado ao final do curso, no momento de formatura, em que os alunos estavam sedentos por cursos de extensão e/ou pós-graduação, em busca de dar continuidade à sua formação.

O modelo de Estágio Curricular Supervisionado do PROLICENMUS acabou sendo mais inovador e ousado, do que inicialmente previsto; mas o fato é que deu conta de proporcionar formação aos alunos matriculados. A maioria

deles relatou, mesmo que informalmente, estar feliz por ter sido obrigado a realizá-lo, reconsiderando postura anterior de menosprezo e/ou contrariedade em relação a tal exigência. Muitos declararam, que passaram a considerar tal experiência, uma das atividades, em que de fato puderam se perceber como um professor de música em formação. Destaca-se o fato de alguns alunos solicitaram dispensa de até 200 horas de prática do Estágio. E dentre esses se encontraram aqueles que, ao verem as práticas realizadas pelos colegas, disseram ter se arrependido da solicitação feita. Tratavam-se de professores em exercício e o objetivo foi aprimorar práticas, que já vinham sendo desenvolvidas. Isso acarretou uma dificuldade a mais, a um processo já por natureza complexo, qual seja, suportar a crítica de um si mesmo anterior e garantir a esperança de efetivamente tornar-se melhor, depois de eventuais modificações realizadas.

Considerações Finais

Avalia-se como positivo o resultado da experiência aqui descrita. Somaram-se resultados e as atividades realizadas suscitaram temas relevantes de pesquisa. Ao final dela, pode-se até mesmo afirmar, que foi trazido um olhar diferente sobre o Ensino de Arte, especialmente no ensino de Música. Acredita-se então que egressos, tutores, supervisores e professores envolvidos terão interesse em explorá-los em projetos futuros. Definitivamente, estratégias de orientação e acompanhamento acadêmico originais e inéditas emergiram de práticas surpreendentes, criadas e recriadas a cada dia, por intermédio das quais, soluções a problemas desde sempre conhecidos foram ensaiadas.

Tecnologias e Novos Caminhos para o Ensino de Música

*Rodrigo Schramm*¹⁰⁰

*Eloi Fernando Fritsch*¹⁰¹

*Ricardo Herdt*¹⁰²

*João Geraldo Segala Moreira*¹⁰³

*Luciano da Rosa dos Santos*¹⁰⁴

Introdução

A tecnologia da informação e comunicação esteve presente desde o início das discussões para a elaboração da estrutura curricular do PROLICENMUS. Já o próprio projeto pedagógico foi estruturado por elas, à medida que foram fundamentais para a viabilização dos processos comunicativos, didáticos e avaliativos, que o constituíram. Sendo assim, é impossível descorrelacionar as TICs do modelo de curso oferecido, e por consequência foi imprescindível, que tais conhecimentos e conteúdos fizessem parte das exigências de aprendizagem das interdisciplinas oferecidas. O levantamento do perfil dos alunos do curso, com base nas informações obtidas pela primeira matrícula, mostrou que mais da metade deles se encontrava na faixa etária acima dos trinta anos e uma

¹⁰⁰Mestre em Computação Aplicada (UNISINOS, 2009). Professor Assistente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Música e Multimeios.

¹⁰¹Doutor em Ciência da Computação (UFRGS, 2002). Professor Associado do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Música e Multimeios.

¹⁰²Bacharel em Música (UFRGS, 2011). Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

¹⁰³Bacharel em Música (UFRGS, 2002). Tutor de Acesso à Informação. Músico de Mídias Digitais do PROLICENMUS.

¹⁰⁴Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFRGS, 2007). Designer Educacional do PROLICENMUS.

proporção igualmente alta morava em regiões do Brasil, onde o acesso à Internet era precário¹⁰⁵. Esses alunos, que nasceram antes da disseminação dos computadores e da Internet, e ainda tinham pouca familiaridade com isso, tinham naturalmente maior dificuldade com o assunto do que as novas gerações, conhecidas como “nativos digitais”. Por causa disso, esperava-se muita resistência e dificuldades por parte deles, para a realização das atividades do curso. Com vistas a contornar esse possível problema foi necessário iniciar o curso com uma capacitação nas próprias tecnologias de comunicação, bem como estimular o pensamento crítico relativo a esses processos transformadores da sociedade. O texto que se segue trata do caminho percorrido, por vezes em formulações originais, por outras, contendo textos recortados das unidades de estudo das três interdisciplinas aqui abordadas, mas ainda não publicados em contextos externos: Acesso a Informação, Instrumentalização para a EAD e Música e Multimeios. Entende-se ser impositivo divulgar ensaios feitos e constatações obtidas, num momento em que também se prepara a continuidade desse projeto para formação de professores de Música na modalidade EAD.

Atualmente, na maioria dos países do mundo, os governos concentram esforços em assegurar, que os benefícios da Sociedade da Informação alcancem sua população, até mesmo aquela que está mais longínqua dos centros urbanos. Num Brasil hoje inserido na Sociedade da Informação, políticas públicas de amplitude nacional na área da Educação focam, desde 1996 (TAKAHASHI, 2000), na alfabetização - ou inclusão - digital, a fim de integrar e coordenar serviços avançados de computação, comunicação e informação. Portanto, antes de se dar início aos conteúdos de um curso de Licenciatura em Música, propriamente dito, foi necessário levar os alunos a compreenderem, que seu próprio processo de inclusão digital não só fazia parte desse grande contexto internacional, como sem isso, não lograriam êxito em seu próprio intento de cursarem o PROLICENMUS. Pois as unidades de estudo criadas considerariam esta nova sociedade do século XXI, procurando incentivar os alunos a investirem esforços no sentido de participarem dela, trocando ideias e informações, produzindo conhecimentos e mantendo-se apto a comunicar-se por meio da rede mundial de computadores. Buscou-se demonstrar, que os impactos intelectuais dessa nova realidade implicam também novas formas de leitura e escrita, e até novas formas de relacionamentos interpessoais, como veremos mais adiante.

Há séculos, é preciso saber ler e escrever, para participar do mundo, mas, na sociedade do conhecimento, não se fala apenas da alfabetização convencional; fala-se da alfabetização numa nova linguagem e no domínio de seus

¹⁰⁵Estes primeiros dados obtidos foram continuamente atualizados no decorrer do curso, por meio de questionários realizados junto aos alunos.

instrumentos, ou seja, seus participantes devem ser “digitalmente incluídos”. Deste novo modo de entender o mundo e as relações de toda ordem nele existentes, emerge também uma nova forma de exclusão. Isso porque a falta de conhecimento dessas linguagens do mundo virtual acaba criando novos excluídos, que ficam marginalizados. Também conhecidos como “analfabetos digitais”, estas pessoas acabam por não aproveitar os benefícios trazidos pelas inovações oriundas da Sociedade da Informação. Ao mesmo tempo, aos que possuem esses conhecimentos, muitas possibilidades se abrem, pois obter informações de diversas fontes, rapidamente, passou a ser um processo relativamente fácil. A esses que dominam a linguagem digital, também interagir com pessoas, cujos interesses são similares, tornou-se muito mais simples. Os conceitos de acesso, de convivência e de distância se relativizaram, pois mesmo em localidades afastadas dos grandes centros e distantes entre si, as pessoas podem participar ativamente de ações em comum. E assim, pessoas com familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação são levados a entender, que neste novo modo de participar, todas as camadas sociais e moradores de todos os lugares podem se chegar a um lugar de direitos comuns. E de fato podem; mas não quer dizer que isso necessariamente seja assim. Acontecerá apenas sob uma condição muito clara: desde que se domine uma mesma linguagem, aquela que dá acesso ao mundo virtual. Promover o progresso e atrair cursos de formação superior, por exemplo, podem passar a ser possíveis a um maior número de comunidades, mas apenas à medida que cada um de seus integrantes estejam incluídos digitalmente.

Inserção na Era Virtual

Acesso à Informação e Instrumentalização para a EAD foram as primeiras interdisciplinas da matriz curricular responsáveis por iniciar os alunos nesse contexto tecnológico vivenciado pela sociedade atual. O primeiro aspecto prático abordado por elas foi justamente o ambiente do curso. Tal assunto gerou forte impacto, uma vez que tanto o próprio curso como as explicações sobre seu funcionamento, em si, eram predominantemente virtuais. Gerava-se uma circunstância, na qual a solução do problema só era acessível por intermédio do próprio problema não solucionado. Foi preciso muita imaginação, foi preciso lançar mão de muitos recursos alternativos e, acima de tudo, foi preciso muita serenidade. Mostrou-se aos alunos, com o apoio de seus tutores locais, que sua Universidade era composta por diferentes partes, incluindo os polos presenciais. Explicou-se que a sede física da UFRGS ficava em Porto Alegre; mas que seus ambientes virtuais de aprendizagem estavam na Internet. Assim, logo eles compreenderam que o ponto de encontro comum aos atores do curso

aconteceria numa plataforma de ensino virtual, o Moodle, cuja apresentação foi o primeiro tema de estudos da interdisciplina Instrumentalização para a EAD. A apresentação dessa sala de aula virtual, incluindo todas as suas funcionalidades, teve extrema importância para a continuidade dos estudos, pois as demais interdisciplinas, atividades e processos comunicativos aconteceram nesse ambiente, até o final do curso. As primeiras funcionalidades trabalhadas foram o Bate-Papo, o Envio de Tarefas e também o Fórum de Discussão. A escolha dessa ordem possibilitou que fossem vencidas as dificuldades mais urgentes de comunicação imediata entre professores, tutores e alunos. Além disso, com a habilidade de enviar tarefas realizadas pela Internet, pode-se iniciar o processo avaliativo, fundamental para o controle de desempenho, frequência virtual e eventual redirecionamento de prioridades. Os ensinamentos nestas interdisciplinas, contudo, foram além das meras funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem. A interdisciplina Acesso à Informação introduziu o conceito de Educação em Rede (GOMEZ, 2004), motivando e promovendo um processo de aprendizagem colaborativa capaz de unir pessoas de diferentes culturas, espalhadas nas diferentes regiões do Brasil, assim como alimentando discussões com professores da Educação Básica, os quais por sua vez traziam diferentes experiências e histórias de ensino. Para tanto, o passo seguinte foi trabalhar o perfil do aluno EAD, o qual tem suas próprias características e necessidades. Possibilitou-se, que cada aluno compreendesse os perfis de seus colegas e o seu próprio como diferenciados, como perfis singulares em todo o processo de ensino e não apenas pelo uso das tecnologias. Foi por repetidas vezes dito, que tal perfil necessitaria também de condições discentes como a autonomia, a capacidade de trabalhar colaborativamente e a agilidade nas ações em rede.

Admite-se que, na época, tais palavras não tiveram todo o impacto que, posteriormente, vieram a ter; mas certamente contribuíram para que fossem formuladas as primeiras expectativas sobre o que estaria por acontecer. Dessa forma, esses primeiros aspectos, incluindo a ideia de aluno virtual e professor online, rapidamente foram absorvidos pelos discentes, esclarecendo-se assim suas funções, necessidades e expectativas. Tais compreensões foram estimuladas por atividades, que requisitavam o uso de *softwares* para comunicação síncrona, como o MSN e o Skype, e também por meio de relatos assíncronos, que utilizavam os fóruns de discussão do Moodle. Pode-se afirmar, por isso, que sem sobrecarga emocional e cognitiva desnecessária, os estudantes do curso assimilaram naturalmente os conhecimentos básicos sobre as TICs. Nesse primeiro momento, foi fundamental também a apresentação e a formalização das tutorias. Era preciso explicitar e organizar o modelo hierárquico de atendimento, onde os alunos, por princípio, eram atendidos pelos tutores de polo que, por sua vez, se dirigiam aos tutores na universidade, os quais eram inter-

mediários dos professores. Foi necessário explicar-lhes, que tal contato indireto com o professor não representava descaso desse para com os alunos; antes pelo contrário, era a única garantia de isonomia no tratamento dado a todos. Isso porque seria impossível responder a todas as mensagens, por exemplo, se elas fosse endereçadas individualmente. E um aluno ser respondido e outro não, seria bem pior, do que todos receberem respostas gerais, baseadas em perguntas individuais efetivamente levadas em consideração. Para compensar o risco de um sentimento de solidão e abandono, ainda nesse início de curso, os alunos foram estimulados a formarem pequenos grupos sociais a distância, sob a motivação de conhecerem colegas de outros polos; porém, mais do que isso, também para que os mesmos experimentassem o conjunto de ferramentas a eles oferecido pelo curso e que também se familiarizassem ainda mais com as TICs.

Por exemplo, uma das atividades solicitadas a todos foi o preenchimento do seu perfil de aluno, no Moodle. Aparentemente, esse processo é trivial; porém, sob um olhar mais atento, é possível perceber que há um grande conjunto de conhecimentos correlacionados, os quais o aluno precisa dominar. Assim, para um aluno que nunca tivera estreito contato com TICs, o preenchimento de um perfil na Internet, assim como a criação de um *e-mail* passaram a ser tarefas árduas. Motivado pela curiosidade, entretanto, tal dificuldade ficou minimizada diante da possibilidade de fazer novos amigos e de saber mais sobre seus pares. Importante nesse fato é que há uma interdependência na realização de tais tarefas, o que dificulta o processo ainda mais: se o aluno não tiver *e-mail*, ele não consegue completar o preenchimento do perfil; e caso ele não tenha um *e-mail* cadastrado e esqueça a sua senha de acesso, não poderá recuperá-la por *e-mail*. Como consequência, se ele não conseguir entrar na sala de aula virtual, estará perdido num limbo e fadado ao desestímulo e ao receio de não ser capaz de se (re)encontrar. Outro item importante para alunos que estão distantes é a foto no perfil, que aproxima as pessoas envolvidas, trazendo-as para um mundo mais “real”, mesmo que suas interações aconteçam apenas pelo meio virtual. Novamente, para adicionar uma foto no perfil do Moodle é preciso que o aluno saiba copiar uma foto digital para o computador, editá-la no formato adequado e, após, efetuar seu carregamento para o ambiente de aprendizagem. E isso pode acabar enredado com as exigências anteriores de *e-mail*, senhas, etc. Esses são exemplos de dificuldades que estiveram presentes no início do curso e que precisaram ser superadas ao longo do primeiro ano. Espera-se que as novas gerações de alunos não tenham esse tipo de problema, uma vez que essas atividades estão se tornando cada vez mais corriqueiras no dia-a-dia da população jovem do Brasil. E aqui chegamos a outro ponto fundamental do curso: superadas essas e outras dificuldades, os professores formados pelo PROLICENMUS acabaram realmente capacitados para atuarem na sala de

aula do tempo presente, nas quais crianças pequenas e que até nem sabem ler já são verdadeiros “virtuosos das TICs”. A articulação rumo a essa vitória teve início na interdisciplina Instrumentalização para EAD.

Na educação a distância, o aluno precisa reconhecer o espaço virtual como o seu ambiente de estudo e de aprendizagem, considerando-o o habitat de sua comunidade educativa, lugar onde se compartilha conhecimentos. Neste espaço virtual de ensino, para os iniciantes um imenso caos, está o ambiente de cada interdisciplina e de cada instância administrativa, onde alunos e professores constroem relações e conexões importantes para a vida acadêmica. Ali, também, sua comunidade virtual passa a ser sua referência na busca de saberes e experimentações, e é onde uma nova lógica espaço-temporal é construída. Há uma passagem, que foi utilizada na UE_05 da interdisciplina Instrumentalização para a EAD, que faz um paralelo entre o convívio social presencial e virtual, descrevendo exatamente como foi a familiarização dos alunos com o contexto do PROLICENMUS:

Conhecer bem nosso lugar e nosso espaço de estudo é fundamental. Quando chegamos à casa de alguém, a princípio, nos sentimos estranhos, talvez até desconfortáveis. Aos poucos, nos familiarizamos com a arquitetura, os móveis, as pessoas, e ficamos mais à vontade no ambiente. Alguém nos oferece uma água, uma conversa, um olhar mais carinhoso e atento... e o que nos intimidava passa a ser aconchegante (PROLICENMUS, 2008b).

Mas apenas familiaridade operacional com as novas tecnologias não era suficiente para formar o perfil de egresso proposto pelo projeto do curso. Foi necessário também explorar novos métodos de trabalho em grupo, quebrando paradigmas da autoria individual e proprietária. O crescente compartilhamento de informações, promovido especialmente com troca de mensagens e trabalhos entre alunos não implicava necessariamente a construção do conhecimento; também não se reduzia a avisar sobre ações ilícitas como plágios. Nesse aspecto, a interdisciplina teve papel fundamental no estímulo da produção coletiva colaborativa, a qual possibilitou a agregação de experiências de diferentes indivíduos, provenientes de grandes grupos heterogêneos com bagagens culturais distintas, promovendo a construção do novo, onde não há apenas um “dono do conhecimento”, e sim um conjunto de pessoas, as quais, compartilhando de mesmos ideais, permite a produção e a disseminação do conhecimento na forma livre e aberta. Contudo, ao mesmo tempo que incentivávamos os alunos a produzirem em equipes colaborativas, também havia o cuidado e a conscientização pelo respeito ao direito autoral, criando discernimento entre criação coletiva, que promove o surgimento de produto novo a partir de referências bibliográficas

sólidas sempre com atribuição a seus reais autores, e simples cópia de materiais produzidos por apropriação indébita. Por fim, as interdisciplinas apresentaram também uma grande variedade de ferramentas autorais, para produção de conteúdos textuais, musicais e de áudio e vídeo.

A qualificação do plano de estudos promovida pela interdisciplina de Instrumentalização para EAD adveio da compreensão de um panorama geral sobre as TICs, abrangendo desde as questões de acessibilidade e usabilidade até a concepção de aluno, professor e tutor, no estabelecimento da rede do PRO-LICENMUS. Na UE_01, solicitou-se a leitura de textos sobre a organização do tempo, a fim de que os alunos compreendessem que, naquele momento inicial de curso, a reserva de horários específicos para estudo poderia ser fator decisivo nos resultados. As UE_02 até UE_05, foram focadas nos diferentes aspectos do Ambiente Virtual de Aprendizagem e de outros recursos de comunicação, como edição de perfil e recursos de interação do Moodle, MSN, Skype, que seriam utilizados pelo curso, incluindo discussões sobre o papel de cada um deles, no processo de ensino por intermédio de tecnologias educacionais e Internet. Nas UE_06 e UE_07, foram trabalhadas questões referentes à Internet e a seus potenciais pedagógicos. Essas unidades de estudo foram complementadas pelas subseqüentes, até a UE_10, onde outros recursos computacionais foram explorados, com o enfoque voltado à sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. As UE_11 e UE_12 voltaram a dar uma visão geral dos computadores e da Internet, tanto através de um histórico, quanto pelo conhecimento de como o computador funciona, e UE_13 mostrou a usabilidade dos Blogs, como ferramentas pedagógicas importantes. Todas essas unidades de estudo foram desenvolvidas, atendendo pedidos de alunos, à medida que sentiam falta dessas informações mais iniciais.

Em resumo, então, tal panorama abordou conteúdos referentes a: (1) ligar um computador; (2) conectar à Internet; (3) enviar arquivos; (4) criar uma conta de *e-mail*; (5) criar um site pessoal; e (6) entrar no Moodle, com todas as implicações disso para os processos de ensino-aprendizagem das demais interdisciplinas. Pode-se dizer que o grande objetivo de Instrumentalização para EAD foi proporcionar aos alunos a capacidade de compreenderem as possibilidades decorrentes do compartilhamento na Internet. Muito mais do que visualizar professores, colegas e tutores, ou apenas mandar e receber mensagens e trabalhos, experimentar e navegar no mundo das TICs é colaborar, compartilhar, e construir novas possibilidades de comunicação interativa. Sob tal perspectiva, estimulou-se: (1) o acesso a mídias audiovisuais; (2) a experimentação de ferramentas de autoria, enquanto *softwares* ou funcionalidades disponibilizadas em um determinado *software*, que dão suporte ao desenvolvimento de novos

recursos e/ou arquivos diversos, e cujo domínio poderia tornar o aluno mais autônomo, enriquecendo sua criatividade e ampliando o alcance de sua aula; (3) livros virtuais (*Ebooks*), contendo textos digitalizados acessíveis em computadores, e até celulares ou aparelhos especialmente desenvolvidos para isso; (4) ambientes para comunicação síncrona, explorando exemplos como Windows Live Messenger (MSN), GTalk (comunicador do Google), Skype (similar aos outros, com a funcionalidade de realizar ligações para telefones normais), Breeze e Webconf (*software* de videoconferência); (4) blogs educacionais, explorando exemplos como Projeto Zaptlogs; Bloglab, Vamos blogar? (GUTIERREZ, 2010), e Infoedu; (5) sites institucionais, de órgãos públicos ou instituições privadas, onde é possível ter acesso a informações oficiais, estatísticas, notícias e outros, mediante os quais o professor pode enriquecer suas aulas, como por exemplo, MEC¹⁰⁶, UFRGS¹⁰⁷, PROLICENMUS¹⁰⁸ e IBGE¹⁰⁹; e (6) sites científicos, que dão acesso a conteúdos de caráter científico, como resultados de estudos e pesquisas, em periódicos científicos, exemplificados por Periódicos Capes¹¹⁰, CNPQ¹¹¹, e Google Scholar¹¹².

Como já é sabido por todos, com a evolução da Sociedade da Informação, também a Música sofreu grandes transformações. De uma época em que a logística de divulgação de arquivos era complicada, passou-se a ter acesso a uma diversidade quase infinita de possibilidades. Isso altera em muito a forma como se lida com a Música. Atualmente, a divulgação de novas obras musicais se dá de modo intenso pela Internet. Até o início da década de 1990, as principais maneiras de se ouvir músicas gravadas eram por intermédio de mídias analógicas como LP ou Cassete. Entretanto, com o desenvolvimento tecnológico, novos formatos de armazenamento de áudio em arquivos digitais foram criados, permitindo uma maior facilidade de transporte e manuseio dessas mídias. Um exemplo de formato de arquivo é o MP3, o qual permite grande taxa de compressão do áudio digitalizado sem grandes conseqüências para a qualidade do som. Atualmente, este formato pode ser acessado pela maioria dos reprodutores de mídias disponíveis em qualquer computador ou em equipamentos de som que possuam capacidade de rodar este tipo de arquivo. Mas é principalmente através da Internet, transformada em um meio extremamente amplo

¹⁰⁶ <<http://portal.mec.gov.br/>>

¹⁰⁷ <<http://www.ufrgs.br>>

¹⁰⁸ <<http://www.prolicenmus.ufrgs.br>>

¹⁰⁹ <<http://www.ibge.gov.br>>

¹¹⁰ <<http://www.capes.gov.br>>

¹¹¹ <<http://www.cnpq.br>>

¹¹² <<http://scholar.google.com.br>>

de acesso com uma variedade incalculável de conteúdos musicais, quer sejam partituras, cifras, vídeos, ou mesmo áudio. Sites como Domínio Público¹¹³ e Biblioteca Nacional¹¹⁴ são bons exemplos de repositórios online de arquivos musicais, e neles é possível ter acesso a livros, partituras e arquivos de áudio de forma gratuita. Outra forma de acesso a músicas na Internet é através de rádios online, sites como o YouTube, e programas como eMule e BitTorrent, os quais permitem que o próprio usuário disponibilize seus arquivos para outros internautas. Por um lado, a Internet disponibiliza uma quantidade de obras musicais em escala crescente, por outro, provoca algumas controvérsias legais, em particular no que se refere a direitos autorais. Portanto, os alunos foram sempre alertados sobre os riscos de utilizar tais programas, sob pena de incorrer em crime de pirataria.

Considerando que essa profusão de possibilidades já é um fato irreversível, procurou-se evidenciar aos alunos do PROLICENMUS a conveniência de que os professores se dediquem a pensar sobre tais temas, com a maior urgência possível. Ao lado de questões importantes de reflexão, deu-se atenção também a aspectos operacionais, pois havia também muitas dúvidas de natureza prática, como sobre o gerenciamento de arquivos, por exemplo. Saber se organizar virtualmente é tão importante, quanto o é no mundo real. Assim, por inúmeras vezes foi necessário trazer ensinamentos sobre como organizar o próprio computador em arquivos e pastas, inclusive desenvolvendo critérios pertinentes à seleção de arquivos a serem armazenados. Outra dúvida constante e de natureza similar era sobre o tipo e o uso de *software*. Para que isso ficasse compreendido e não se convertesse apenas em posicionamentos radicais, antes foi necessário conhecer quais as peculiaridades de cada tipo de *software* disponibilizado (proprietários, gratuitos ou pagos, ou livres), bem como qual o tipo de licença que rege sua utilização. Durante todo o tempo, mostrou-se haver vantagens e desvantagens em cada escolha feita. Por fim, investiu-se na divulgação de ferramentas e fontes diversas, como sites de buscas, bibliotecas virtuais, repositórios na Internet, portal de periódicos, assim como na capacidade de distinguir o lixo virtual, daquilo que de fato é relevante saber, ajudando-os a construir critérios para selecionar informações, formas de verificar a seriedade de um site e de validar informações obtidas, orientações sobre caminhos para se chegar a fontes sobre temas específicos, como apreciação de obras de arte e legislação. Assim, questões reflexivas e operacionais referentes aos primeiros contatos com as tecnologias de informação e comunicação foram se constituindo em passos rumo à construção de conhecimento. Conhecidas as

¹¹³ <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

¹¹⁴ <<http://www.bn.br/>>

ferramentas, é preciso aprender também os caminhos pelos quais se chega à informação. Foi desta forma que Instrumentalização para a EAD e Acesso à Informação foram decisivas para o êxito de todo o restante do curso. É fundamental que o professor tenha domínio tecnológico e conhecimento dos potenciais educacionais das TICs, garantindo-se também conhecedor das competências e habilidades específicas de sua área de conhecimento. Como dito anteriormente, um objetivo comum a essas duas interdisciplinas era apresentar recursos para o melhor aproveitamento do curso. Assim, desde o início, buscou-se mostrar diversas ferramentas computacionais, incluindo algumas elementares, como o Moodle e editores de texto, até mais complexas, como os editores de áudio e vídeo. Além disso, ao mesmo tempo que apresentávamos essas ferramentas, também incitávamos um processo reflexivo sobre o uso pedagógico. Aos poucos se percebeu, pelos relatos de alunos, que seus horizontes estavam sendo ampliados e que, efetivamente, estavam utilizando estas ferramentas em suas atividades docentes.

Tecnologias na Educação Musical

Na última década, houve um espantoso crescimento na quantidade e na diversidade de ferramentas tecnológicas capazes de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem musical. Essas ferramentas são normalmente conhecidas como editores de partituras, sequenciadores MIDI, editores de áudio e vídeo, *software* para ensino de teoria e percepção musical, processadores de áudio e também novos instrumentos musicais eletrônicos. Dependendo do contexto, a utilização desses recursos é realizada com diferentes propósitos, já que uma mesma tecnologia pode ser utilizada para o aprendizado direto de conteúdos musicais, ou para produzir novos objetos com diferentes recursos multimídia, os quais serão utilizados posteriormente no processo de construção do conhecimento musical. Na construção dos conteúdos e atividades das unidades de estudo da interdisciplina Música e Multimeios, por exemplo, procurou-se basear as formulações em fundamentos teóricos inovadores da Educação, ao mesmo tempo que em ferramentas e processos tecnológicos igualmente atualizados. Tais escolhas, por sua vez, serviam para guiar os critérios de avaliação, cujos resultados repercutiam diretamente em conteúdos e atividades de unidades de estudo seguintes e também nas escolhas das tecnologias mais adequadas a cada novo momento e contexto do curso. E assim sucessivamente, De fato, já existia na época do início do curso uma infinidade de ferramentas para criação, manipulação e produção musical; entretanto, com o tempo, o crescimento dessas ofertas desafiava as equipes do PROLICENMUS a saberem como utilizá-las do modo mais adequado e produtivo possível. Nos processos educativos, a decisão pela

escolhas das ferramentas e por suas formas de utilização, mesmo que ambas estejam fortemente interrelacionadas, depende de fatores externos diferentes. Isso, porque os objetivos didáticos devem ser estabelecidos de acordo com premissas pedagógicas e teorias de aprendizagem previamente determinadas; já a escolha da ferramenta depende também de sua viabilidade de uso no contexto final, da velocidade com que se atualizam e dos seus custos, tanto financeiros como de esforço para serem dominadas. E as duas circunstâncias nem sempre se mostram compatíveis.

O conteúdo tecnológico musical trabalhado ao longo do curso foi objeto de discussão e pesquisa por parte do corpo docente e dos colaboradores da UFRGS e Universidades Parceiras, desde o início da elaboração do PPC, considerando o cenário da época, formado por um Brasil recentemente inserido na Sociedade da Informação. Nesse contexto e também com tais preocupações, foi criada e desenvolvida a interdisciplina Música e Mídias do PROLICENMUS. Ainda em 2003, a UFRGS inaugurara as instalações do Centro de Música Eletrônica do Instituto de Artes (CME), constituído por um conjunto de laboratórios para o desenvolvimento de projetos voltados à composição musical eletroacústica e também ao ensino de Música mediado por tecnologias digitais. No ano de 2006, visando o desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o Curso de Música, a equipe do CME, sob coordenação de Eloi Fernando Fritsch, iniciou o projeto Ensino a Distância Música e Tecnologia, o qual também contribuiu para a criação da interdisciplina Música e Mídias e de diversos objetos virtuais de aprendizagem para o ensino de tecnologia computacional aplicada à Música. Os objetos de aprendizagem produzidos no CME foram reunidos em um site denominado Curso a Distância de Música e Tecnologia¹¹⁵.

Estes objetos de aprendizagem foram utilizados, inicialmente, na disciplina presencial Tecnologia Aplicada à Educação Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS nos anos 2006, 2007 e 2008. Os objetos de aprendizagem sobre Home Studio, MIDI, Audio Digital, Instrumentos Eletrônicos e Edição de Partituras utilizam conteúdos do livro *Música Eletrônica – Uma Introdução Ilustrada* (FRITSCH, 2008). As páginas do site são constituídos por textos, imagens e vídeos, que foram elaborados com o objetivo de apresentar conteúdos e funcionalidades dos programas musicais e instrumentos modernos. Conforme pode ser observado na Figura 16.38, o objeto de aprendizagem Edição de Partitura propõe a realização de exercícios, fornecendo videoaulas, apostila e partituras aos alunos. Durante a realização da interdisciplina Música e Mídias, várias iniciativas paralelas estavam sendo desenvolvidas com a possibilidades de serem utilizadas como recursos didáticos aos professores e estudantes. Nesse

¹¹⁵ <<http://www6.ufrgs.br/mt>> Acesso em: 10 jul. 2012.

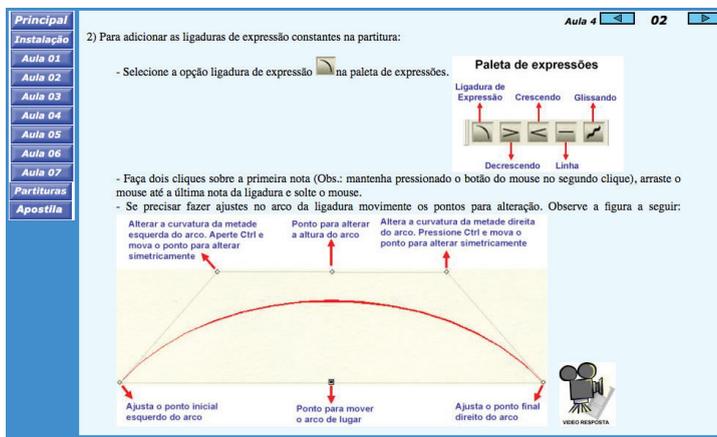


Figura 16.38: Site do Curso de Ensino a Distância em Música e Tecnologia desenvolvido em 2006 pela equipe do CME

período, parte dos esforços do Grupo de Pesquisa em Computação Musical da UFRGS estavam concentrados no projeto Mostra Música, Ciência e Tecnologia (FRITSCH; VARGAS, 2006). De caráter multimídia e interativo, este projeto objetivava promover a inclusão social e tecnológica, permitindo que um número maior de pessoas pudesse acessar conteúdos musicais e tecnológicos. Foram elaborados os seguintes veículos para a disseminação do conhecimento: documentário em DVD, Exposição presencial Música, Ciência e Tecnologia, Catálogo da Exposição e o Museu Virtual do Sintetizador (FRITSCH et al., 2011). Apesar de a Exposição no Museu da UFRGS ter sido presencial, foi criado um Museu Virtual para que o conhecimento ali representado estivesse disponível através da Internet, podendo ser utilizado no PROLICENMUS como objeto de aprendizagem. O Museu Virtual do Sintetizador tornou mais acessível a todos os brasileiros um conhecimento que antes só existia em museus virtuais e sites em língua estrangeira. O sistema é constituído por um conjunto de páginas na WEB para acesso remoto, contendo a história, conceitos e informações multimídia sobre Música Eletroacústica, bem como a produção de composições eletroacústicas do Curso de Composição do Instituto de Artes da UFRGS. Às experiências e iniciativas do CME, somaram-se em favor do PROLICENMUS as da UFBA, onde, sob coordenação de Ricardo Bordini, estudos e materiais similares foram desenvolvidos, conforme se pode verificar em <http://www.clem.ufba.br/bordini/index.htm>.

É comum relacionar a expressão Tecnologia Musical com o termo *Software*. Sendo assim, inicialmente, os programas musicais foram abordados de forma isolada na disciplina Música e Mutimeios. O principal motivo para isso foi a

necessidade de corresponder às expectativas dos alunos, ansiosos por exercitarem e compreenderem as informações adquiridas em Instrumentalização para EAD e Acesso à Informação ao meio musical. Os programas musicais podem ser divididos em categorias, em função de suas principais características e funcionalidades. Segundo (FRITSCH et al., 2003), são elas: (1) *Software* para acompanhamento; (2) *Software* para edição de partituras; (3) *Software* para gravação de áudio; (4) *Software* para seqüenciamento musical; (5) *Software* para síntese sonora; e (5) *Software* para instrução musical.

Atualmente, este vasto conjunto de categorias é consequência de uma grande quantidade de funcionalidades criadas e inseridas nos *softwares* modernos visando facilitar os processos de criação, execução e ensino musical. Levando-se em conta esse cenário complexo e repleto de informações, a principal dificuldade é conseguir selecionar aquelas mais úteis e interessantes para cada necessidade surgida. Assim, notação musical eletrônica, protocolo MIDI, seqüenciamento musical, conhecimento sobre microfones e outros equipamentos correlatos, manipulação dos arquivos de áudio, importação e exportação de arquivos, fundamentos teóricos de gravação, mixagem e masterização, noções de acústica e tratamento acústico, processamento de áudio e efeitos sonoros, produção musical, dentre outras, assim como todo o universo de imagens diretamente associado ao musical, exigem soluções obtidas por intermédio de técnicas e ferramentas distintas. Sendo assim, percebe-se uma diversidade muito grande de ferramentas musicais tecnológicas, dentro das quais as suas funções, às vezes, são muito similares. Entendeu-se então que, conhecendo as principais categorias de ferramentas dos *softwares* musicais, a eficiência e a autonomia dos alunos seriam favorecidas em seus trabalhos futuros.

Ferramentas Criadas no PROLICENMUS

O surgimento do método MAaV no contexto presencial, após um período de desenvolvimento em meados da década de 1980 (WÖHL-COELHO, 1990), balizou as metodologias de ensino de Música empregadas no PROLICENMUS, e por consequência, serviu de modelo para o *design* das ferramentas desenvolvidas durante a evolução do curso. Ao longo do período entre a criação do método (1989) e seu efetivo emprego no PROLICENMUS, em 2008, inúmeros estudos, testes e progressivos aperfeiçoamentos didático-pedagógicos foram realizados pelo grupo de pesquisa responsável pelo seu desenvolvimento. A motivação inicial para sua transposição de um formato originalmente presencial para o contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem surgiu a partir dos desafios obtidos nos cursos para musicalização de professores da Educação Básica, ofe-

recidos pelo CAEF da UFRGS (2004 a 2009). Os primeiros estudos revelaram a necessidade de um repositório de conteúdos teórico-perceptivos musicais, que contivesse também exercícios práticos, cujo interface visual conduzisse o leitor para exemplos sonoros e atividades que pudessem ser avaliadas a distância. A transposição da abordagem pedagógica desse método para a Internet continuou sendo fundamentada em interações consoantes com as propostas pela Abordagem Multimodal (VERHAALLEN, 1989) e na experiência do CAEF (RANGEL et al., 2005). A ferramenta MAaV é estruturada em quatro funcionalidades principais: Partituras, Quadro Sinóptico de Conteúdos, Fichas de Análise e Exercícios. Além das funcionalidades, a ferramenta é organizada em quinze blocos de conteúdos com níveis de complexidade distintos e de dificuldades progressivas (SCHRAMM, 2009).

Sob Exercícios, encontra-se um conjunto de componentes recombinaáveis, desenvolvido em Flash, que facilita a construção de novos exercícios, em formatos como palavras-cruzadas, questões de escolha múltipla, preenchimento de lacunas, etc, permitindo a adição de recursos multimídia. A construção prévia de arquivos individuais, com posterior formatação em *templates* pré-configurados, amplia os recursos já oferecidos, deixando tais atividades mais interessantes. Sob Análises, encontram-se fichas de análise no modelo CDG (NUNES, 2011), divididas em partes, de acordo com os conteúdos musicais explorados. Cada parte da ficha de análise musical admite a adição de novos componentes (partituras, vídeos, figuras, etc), sendo cada um construído com a utilização dos respectivos programas de autoria, posteriormente salvos em SWF e importados para o modelo das fichas. Em Síntese, tem-se um quadro sinóptico de conteúdos a serem estudados, que consiste em um mapa, no qual está lincado todo o conteúdo do aplicativo, possibilitando visualização global de todo o conjunto e, ao mesmo tempo, acesso rápido e direto a cada tópico selecionado. Dessa forma, o aluno pode encontrar tópicos de interesse, sem perder a noção de conjunto e de navegação. No ensino de Música, a utilização da notação musical é tão importante quanto o uso de textos didáticos. Por isso, o ensino da leitura e da escrita de partituras é um processo fundamental, o qual foi amplamente explorado no MAaV. Para cada unidade de estudo, há uma canção, a partir da qual o aluno explora um conjunto de conteúdos organizados sob um determinado objetivo de ensino. Essa canção é visualizada por meio de uma partitura e pode ser apreciada através de gravações contendo a canção completa, com voz e acompanhamento, somente a melodia cantada ou somente o acompanhamento feito por instrumento harmônico. A ferramenta Partituras é na verdade um visualizador de partituras desenvolvido com tecnologias que permitem sua visualização e reprodução em qualquer navegador de Internet.

Desde o início do desenvolvimento do website MAaV¹¹⁶, se sabia da necessidade de um sistema que permitisse ao professor e ao aluno não somente visualizarem, mas também editarem partituras. O desenvolvimento desse editor começou logo no início do projeto. Inicialmente, ele foi desenvolvido com tecnologia Flash / ActionScript 2.0 e permitia a importação de partituras em formato MusicXML, o qual é amplamente difundido e gerado por alguns *softwares* de partituras profissionais, como o Finale e MuseScore. Porém, ao longo de tal desenvolvimento, a plataforma Flash sofreu modificações e a linguagem ActionScript foi modificada, não permitindo compatibilidade entre a nova versão e a anterior. Decidiu-se então interromper o desenvolvimento do módulo de edição de partituras em Flash e utilizar temporariamente o *software* Musescore, o qual é um *software* para edição de partituras gratuito e de código aberto. Considerando, contudo, que o Musescore não permite integração completa com as ferramentas desenvolvidas no PROLICENMUS, foi necessário um estudo das convergências tecnológicas atuais para estabelecer parâmetros para a criação de uma nova arquitetura, que possa ser integrável com os produtos já desenvolvidos pela equipe. Uma rápida análise das novas tendências na área de computação revela uma convergência de aplicativos para plataformas Web. Mais especificamente, observa-se o amadurecimento dos navegadores, os quais passam a suportar complexos programas de desempenho e estabilidade cada vez maiores. Aplicativos desenvolvidos para rodar neste novo contexto dispõem de ampla aceitação no mercado, uma vez que o programador pode se dedicar a uma única linguagem com mínima preocupação quanto à plataforma utilizada pelo usuário, salvo restrições ainda impostas por alguns navegadores. Além disso, são oferecidas novas possibilidades de integração a outros recursos Web, sejam plataformas de ensino como o Moodle, redes sociais, manipulação coletiva de documentos etc. Com isto em vista, optou-se por suspender o projeto inicial de um editor de partituras escrito em Flash - o qual integraria atualmente o MAaV - em favor do desenvolvimento de um editor em JavaScript, uma linguagem livre e de maior abrangência, com suporte desde computadores tradicionais aos modernos smartphones e computadores tablet. Esta linguagem, aliada aos novos recursos disponibilizados pelo HTML5, mostrou-se bastante apropriada aos objetivos do projeto.

Dada à complexidade dos princípios de notação musical, tais como posicionamento de notas, espaçamentos adequados, colocação de dinâmicas e sinais de articulação etc., iniciou-se o projeto pela investigação das atuais bibliotecas e ferramentas escritas em JavaScript para tal fim. Dentre as abordagens exis-

¹¹⁶ <<http://caef.ufrgs.br/produtos/maav>>

tentes, destacam-se o VexFlow¹¹⁷ e o ABCJS¹¹⁸. O primeiro, uma biblioteca para renderização, com recursos de HTML5, de notação musical diretamente no browser, demonstrou ser insuficiente por encontrar-se no estágio inicial de desenvolvimento, o que acarretaria uma intensificação desnecessária da dificuldade de realização do projeto. O ABCJS, por sua vez, é constituído por uma biblioteca e um programa para produzir, também com HTML5, notação musical com base em uma sintaxe própria, a qual é escrita pelo usuário em uma caixa de texto disponível na página. Embora relativamente fácil de se aprender, tal sintaxe apresentar-se-ia como uma barreira desnecessária ao público-alvo do projeto. Em vista, porém, da relativa boa qualidade do resultado visual e excelente *performance*, optou-se por tomar o ABCJS como base para nosso editor de partituras, aproveitando-se de sua estrutura para elaborar uma interface gráfica de fácil acesso a alunos e professores. Assim, o editor de partituras para ensino de Música a distância se encontra em desenvolvimento. De modo a garantir a manutenibilidade do código e sua compatibilidade com versões futuras do ABCJS, o esforço se concentra agora em realizar o mínimo possível de modificações ao código original, atendo-se a acrescentar funcionalidades separadas e a realizar modificações pontuais. Considerando que o foco do trabalho reside em oferecer a alunos e professores uma ferramenta pedagógica de interação a distância, optou-se por pensar este editor como uma área de esboços, oferecendo bastante flexibilidade ao usuário. Assim, por exemplo, abdica-se da correção e restrição automáticas das durações de notas de acordo com a fórmula de compasso - recurso amplamente utilizado em outros editores de partitura - de modo a permitir equívocos, intencionais ou não, por parte do usuário. Em outras palavras, o programa é desenvolvido com o objetivo de auxiliar o ensino, e não como um substituto a aplicativos, cujo objetivo é editar partituras completas para publicação. Nesse sentido, impera a agilidade de renderização e possibilidades de compartilhamento e manipulação da partitura por diferentes usuários, em detrimento da qualidade do documento gerado para impressão e outros fins.

Sendo o MAaV um método para musicalização por intermédio do Canto, ao ser ampliado, evidenciou-se a relevância de instrumentos acompanhadores da voz, o que serviu de inspiração para o desenvolvimento dos *Ebooks* para ensino de Teclado e Violão, sob o enfoque de instrumentos acompanhadores. Assim, os *Ebooks* de Teclado e Violão conservaram a mesma fundamentação pedagógica do MAaV e também foram divididos em quinze blocos de conteúdo considerados mínimos para a formação de um professor de Música da Escola

¹¹⁷ <<http://vexflow.com>>

¹¹⁸ <<http://code.google.com/p/abcjs>>

Básica, cujas estruturas são organizadas a partir dos seus respectivos quadros sinópticos de conteúdos. Cada bloco de conteúdos, ou unidade de estudo, por sua vez, buscando sistematizar a sucessão dos tópicos e clarificar a construção do conjunto de informações sobre cada parâmetro musical, aborda conteúdos referentes aos parâmetros Melodia, Ritmo, Harmonia, Forma, Textura, Expressão e Timbre. Na época em que foram criados, o conceito de *Ebook* era mais amplo, do que se tem hoje:

Ebook, abreviação de *Eletronic Book*, é um livro em formato digital, para ser lido em equipamentos eletrônicos tais como computadores, PDAs e alguns celulares. Seus textos podem ser dinamizados por hipertextos e ele pode conter filmes, ilustrações animadas, gravações de áudio e todos os recursos que uma mídia digital pode oferecer. Seu acesso pode ser feito pela Internet, disponibilizado para download. Também pode ser armazenado e transportado em disquetes, CD-ROMs e pen-drives. Acima de tudo, seus autores têm a oportunidade de renová-lo continuamente, melhorando e ampliando os arquivos a ele integrados, contando inclusive com a participação de seus leitores (CAEF, 2010).

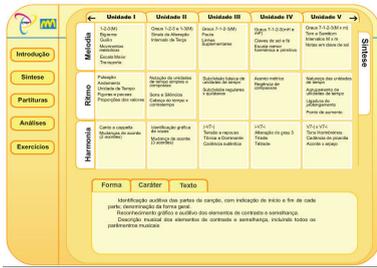
Por isso, vários tipos de arquivos estão incluídos nesses *Ebooks* de Teclado Acompanhamento e Violão Acompanhamento. No MAaV, o ponto de partida para o processo de musicalização é uma canção principal para cada unidade de estudo, denominada Peça da Unidade. Cada uma dessas peças está apresentada em forma de gravação de áudio e vídeo, partitura, uma análise detalhada sobre diferentes aspectos musicais com diversas ilustrações, e protocolo de orientação, sobre como estudá-la. Da mesma forma, também os conteúdos e habilidades abordadas nos *Ebooks* partem de uma peça central, a qual contém um resumo dos conteúdos e habilidades técnicas previstas para aquele determinado estágio do desenvolvimento do aluno. O repertório trabalhado dá prioridade ao acompanhamento de canções, independente de gênero ou estilo, mas também procura abordar obras da literatura clássica de cada instrumento. Desta forma, pretende-se proporcionar um desenvolvimento técnico e um conhecimento mais abrangente sobre a tradição dos dois instrumentos, incluindo-se tanto a leitura de cifras, quanto a de partituras, assim como habilidades de improvisação, arranjo e composição. Todas estas estão diretamente ligadas à atividade de professor de Música. Para auxiliá-lo em sua aprendizagem e ilustrar aquilo que é proposto, os *Ebooks* possuem diversos materiais educacionais digitais e links para outros recursos similares.

A última dessas ferramentas a ser criada adveio da necessidade de produzir videoaulas interativas e objetos virtuais de aprendizagem mais ágeis, chamada

Vídeos Interativos de Aprendizagem – ViA (SCHRAMM; NUNES, 2011). Fazem parte do ViA três elementos principais: uma ferramenta de edição, um player para visualização e a formalização do processo envolvido na criação dos vídeos interativos de aprendizagem. A ferramenta ViA está concretizada em um *software* de edição de vídeo interativo, que tem como público-alvo professores e alunos da Escola Básica ao Ensino Superior e, por isso, deve atender usuários com diferentes níveis de conhecimentos tecnológicos. Para tanto, o projeto prevê questões, que envolvem portabilidade e acessibilidade, assegurando a produção de uma ferramenta simples, de fácil compreensão, onde o usuário não precise de conhecimentos técnicos para operá-la. A experiência acumulada com a utilização do ViA, por sua vez, revelou a necessidade de novas ferramentas para expandir a interação a distância entre alunos e professores. Nesse contexto, surgiu a ideia de integração com o editor de partituras web, o qual permitirá a manipulação simultânea da notação musical pelos usuários, possibilitando, assim, a demonstração em tempo real de exemplos musicais e a realização de exercícios durante a aula. Essa nova ferramenta e ainda um analisador de solfejo já se encontram atualmente em desenvolvimento, ambos igualmente úteis para integração com outros programas. Juntamente às possibilidades de reprodução e geração de imagem e vídeo nos navegadores modernos, espera-se poder disponibilizar uma plataforma completa aos futuros projetos de formação musical a distância. A Figura 16.39 ilustra essas ferramentas, as quais estão disponibilizadas no site <<http://www.caef.ufrgs.br/produtos>>.

Considerações Finais

Os sites do MAaV e dos *Ebooks* Teclado e Violão Acompanhamento sempre foram abertos; mas os ambientes virtuais das diversas interdisciplinas do curso PROLICENMUS, onde estavam as respectivas unidades de estudo, a princípio eram acessíveis apenas aos próprios alunos mediante senhas individuais. Apesar disso, foram copiados e são hoje encontrados livremente, disponibilizadas na Internet. Constata-se, então, que os resultados dos esforços realizados no âmbito interno do PROLICENMUS ultrapassaram os contextos dos polos e alcançaram outras pessoas, além de seus próprios alunos. A Figura 16.40 ilustra os principais pontos de acesso a essas ferramentas e materiais didáticos, provenientes de diferentes regiões do Brasil, alguns, inclusive, em regiões bem distantes dos polos do PROLICENMUS e até do CAEF, cuja abrangência no território nacional foi relativamente maior. Algumas das propostas que, de forma despretenciosa, buscavam unicamente resolver problemas internos do projeto, acabaram alcançando novos públicos e circunstâncias. Mesmo uma pesquisa rápida em sites de busca sobre assuntos pertinentes à educação mu-



(a) MAaV



(b) Ebook Violão



(c) Ebook Teclado



(d) ViA

Figura 16.39: Ferramentas desenvolvidas pela equipe do PROLICENMUS

sical, formação de professores de Música, ensino de Música na modalidade a distância, e Música e Tecnologias apresenta diversas opções relativas a produtos do PROLICENMUS. Pode-se depreender daí, então, que se isso ocorreu espontaneamente é porque responde, no mínimo, a curiosidades gerais de muitas pessoas sobre o assunto. E este processo não tem fim, à medida que se expande a partir de si mesmo: a circulação de muitas pessoas, procurando saber mais sobre um mesmo assunto gera mais produção referente a ele, e vice-versa. Assim, a disponibilização pública da produção interna do PROLICENMUS, mesmo que esta não tenha sido a ideia original, pelo simples fato de estar na Internet já mobiliza muitas pessoas em favor da produção de conhecimentos na área.

A experiência com vídeos, por exemplo, extrapolou usos restritos da produção de videoaulas internas e avaliações diretas, a serem feitas por tutores e professores. A prática efetiva com uso de vídeos gerou demandas, que ampliaram as primeiras intenções, qual seja, implicou a necessidade de um modelo de avaliação colaborativa informatizada a partir de tais vídeos, já em desenvolvimento. Assim, tal ferramenta, ao lado de um editor próprio de partituras, de um *software* para controle da infraestrutura organizacional e da documentação, assim como do ViA, o *software* próprio para criação de videoaulas interativas,

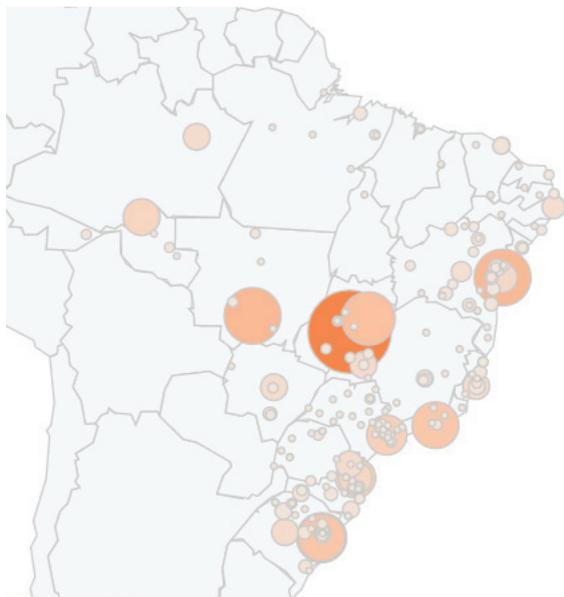


Figura 16.40: Principais pontos de acesso às ferramentas desenvolvidas no PROLICENMUS. Regiões circulares representam os locais com maior frequência de acesso. Os dados foram obtidos através do GoogleAnalytics.

constituem-se nos próximos desafios. Resumindo, então, diante da efervescência de descobertas e criações próprias na área de tecnologias para a Música, sempre se produziu inspirado pelas necessidades de iniciativas de sistematização da própria produção e do próprio processo do PROLICENMUS. Um outro exemplo é a necessidade de criação de novos repositórios de conteúdos, para auxiliar nos estudos teóricos perceptivos e também da prática instrumental, o qual, por sua vez, estará articulado com as unidades de estudo disponibilizadas semanalmente no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Tal demanda, surgida desde o início do curso, reapresentou-se ao longo de todo ele e, no momento, projeta-se numa continuidade para além dele numa segunda edição. Evidencia-se, também assim, que a produção interna do PROLICENMUS alcançou e vem mesmo alcançando novos espaços. Inicialmente, se consolidaram os três repositórios de conteúdos criados ainda nos tempos do CAEF (2005): o MAaV, o *Ebook* Teclado Acompanhamento e o *Ebook* Violão Acompanhamento. Coordenados respectivamente por Helena de Souza Nunes, Catarina Domenici e Ana Cristina Tourinho, estão tendo continuidade com vistas à próxima oferta de um curso Licenciatura em Música EAD, a ser oferecido pela UAB em 2013. Em paralelo, sob a coordenação de Rodrigo Schramm, outros projetos se desenvolvem, quais sejam, o ViA, o Editor de Partituras e o Sis-

tema para Avaliação Colaborativa, com o mesmo objetivo de dar continuidade ao projeto de formação musical de professores. Ainda para complementação dos conteúdos abordados na interdisciplina Música e Multimeios e também evidências de uma ampliação de perspectivas para o projeto do PROLICENMUS em seu compromisso de representar formação continuada para além da formação inicial, um último exemplo: foram programadas, sob responsabilidade Eloi Fernando Fritsch e Luciano Zanatta, atividades de formação durante o Encontro Nacional de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, abrangendo conceitos e conteúdos relacionados à Música Contemporânea. Na ocasião, foi preparada a projeção sonora de obras eletroacústicas com a Orquestra de Alto-falantes da UFRGS (OAF-UFRGS) na Sala dos Sons¹¹⁹, e realizada a distribuição do DVD Música, Ciência e Tecnologia (FRITSCH, 2010). Todos esses projetos nasceram da necessidade interna de expandir os meios e espaços destinados à produção musical, à socialização da criação musical contemporânea, e ao ensino de Música destinado à Escola Básica. Além disso, também foram compartilhados, disponibilizando conhecimentos e gerando novas demandas. E permanecem à disposição de todos, mas principalmente dos agora egressos do PROLICENMUS, no sentido de que lhes sirva como recurso educativo junto a seus próprios alunos.

¹¹⁹A Sala dos Sons é o primeiro espaço permanente do Rio Grande do Sul destinado à prática composicional e apresentação de Música Eletroacústica com ampla possibilidade de difusão sonora.

DESDOBRAMENTOS



Integração Musical, com apresentação de alunos de todos os polos, acontecida no dia 23 de maio de 2012 no Auditorium Tasso Correa do Instituto de Artes da UFRGS. Na foto, alunos do polo de Canoinhas/SC. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)



Alunos, tutores, professores, equipe administrativa e gestores de polo do PROLICENMUS presentes ao Encontro Nacional de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, em fotografia tirada no dia 24 de maio de 2012, no Campus Central da UFRGS. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)

Ensino de Música e Desenvolvimento Municipal

*Eliane Rudey*¹²⁰

*Helena de Souza Nunes*¹²¹

Introdução

A experiência aqui relatada se desenvolve desde 2005 e está sob a responsabilidade da UFRGS em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ariquemes/RO. Esta iniciativa de uma gestão pública municipal é sustentada por bases acadêmicas em permanente avaliação e aprimoramento e está inserida em programas de abrangência nacional vinculados a políticas do Ministério da Cultura (MinC) e do MEC. Estas políticas buscam garantir os direitos humanos de acesso a uma formação básica integral e de qualidade, promovida por estratégias de aproximação entre escola e comunidade, somando-se a um esforço de abrangência continental (IGLESIAS; PIÑÓN, 2006). O projeto também conta com recursos financeiros e doações de instituições da iniciativa privada, assim como são legitimadas pelo apoio da população local. A base de realização do projeto está na formação inicial e continuada de professores de Música que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do município. Demonstra-se aqui que os bons resultados já alcançados beneficiaram diretamente mais de 400 pessoas de várias idades, classes sociais e origens de uma das regiões mais novas e isoladas do Brasil. Conclui-se que isso somente se fez e se faz possível mediante a utilização de novas tecnologias da educação e Internet.

¹²⁰Especialista em Artes e Educação Física (UFRGS, 2008). Coordenadora de polo do PROLICENMUS em Ariquemes/RO.

¹²¹Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

Contexto Social e Abrangência Territorial

A ocupação das terras indígenas pertencentes à tribo Arikeme começou às margens do rio Jamari, primeiro pelos exploradores de especiarias no início de 1700, depois por trabalhadores do 1º ciclo da borracha de 1850, se consolidando com os seringueiros nordestinos no período da II Guerra Mundial. Em meados da década de 1970, sulistas incentivados pelos programas de assentamento Burareiro e Marechal Dutra do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) chegaram à região, atuando como agricultores, madeireiros e implementando a pecuária. Em 1976, Antônio Carlos Cabral Carpinteiro, prefeito de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, determinou a transferência da sede do Distrito, localizada às margens do rio Jamari para outra localidade próxima a BR-364, onde foi instalada a cidade planejada dividida em setores: Institucional, Industrial, Comercial e Residencial. Desenhou-se assim a planta atual da cidade, hoje com uma área urbana de 64 Km², e área total de 4.706,70 Km².

Ariquemes abriga também o distrito Bom Futuro, considerado o maior garimpo de cassiterita a céu aberto do mundo e na década de 80 o município se viu invadido por garimpeiros de diversas regiões do planeta, atingindo-se a marca atual de 84.581 habitantes (IBGE/2008). O declínio do garimpo deixou de herança graves problemas sociais, sobretudo um elevado índice de violência. Bom Futuro reunia mais de 20 mil garimpeiros de todas as regiões do país em busca de melhores condições de vida. Nesta população com fortes características multiculturais, próprias às novas áreas brasileiras, mas particularmente significativa em regiões de garimpo, há 1.303 alunos abaixo de 17 anos frequentando uma única escola municipal que existe na região, a Padre Ângelo Spadari. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD, 2000), no empenho de atender as metas estabelecidas pelas Nações Unidas de reduzir a pobreza, Ariquemes melhorou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 0,66 em 1991 para 0,75 em 2000. Apesar disso, ainda ocupa a 1810ª posição, dentre os 5507 municípios brasileiros, neste *ranking*.

Para além do atendimento escolar, trinta professores, apoiados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Ariquemes e capacitados pelo CAEF da UFRGS, desde 2005, vêm enfrentando com sucesso o desafio de ampliar ofertas em arte/educação entendidas como elemento mediador em projetos político-pedagógicos e ações de integração social e formação de cidadãos. Até o presente momento, mais de 400 pessoas já foram e estão sendo diretamente beneficiadas com o projeto de Formação Continuada de Professores de Arte e Educação Física, aqui descrito. Além disso, por intermédio de

obras municipais dele diretamente decorrentes, como a construção de uma sede própria para o Polo de Música, a reforma do Centro Cultural Lídio Sohn, e a construção de um Teatro Municipal, toda a população da cidade vem sendo paulatinamente alcançada. A iniciativa do trabalho local foi de uma professora da rede municipal, Eliane Rudey, em 2005 e hoje integra um polo da UAB aprovado pelo MEC e um Ponto de Cultura aprovado pelo MinC, apontando para um futuro promissor.

O modelo deste projeto em Arte e Educação desenvolvido pela UFRGS em parceria com a SEMED de Ariquemes tem sua origem nos Projetos-Piloto de Educação Musical do Curso Supletivo da EST (EST/IECLB, 1987), na condição de projetos de Extensão. Sua base teórica, já no âmbito da Pesquisa, foi construída a partir de estudo feito por (WÖHL-COELHO, 1999). Posteriormente, foi aprimorado pelo Projeto CDG nas Escolas de Dois Irmãos (NUNES; KREUZ, 2004), associando Extensão e Ensino. Já devidamente constituído no âmbito acadêmico, o modelo alcançou a integração comunidade/escola no âmbito de ações do CAEF da UFRGS, integrante da REDE da SEB/MEC (BRASIL, 2003). Desde 2004, por intermédio do aproveitamento de novas tecnologias da educação e Internet, vem sendo ampliado em polos de formação de professores da Educação Básica, tanto continuada, atualmente no atendimento da Demanda PAR (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b), como junto ao Programa Pró-Licenciaturas com o curso Licenciatura em Música modalidade a distância da UFRGS (BRASIL, 2005).

Objetivos e Finalidades da Experiência

Situação conhecida, a dita “ocupação civilizada” da Amazônia vem acontecendo sobre terras indígenas, e raramente isto acontece de forma respeitosa. Ariquemes sofre com esta mesma origem indiferente à derrubada da mata e à destruição do ecossistema natural e da cultura local, acuando os indígenas, habitantes originais, em redutos isolados e já quase inexistentes. Os conflitos decorrentes desta mistura cultural mal constituída influenciam o modo de ser na região; não porque estejam explícitos sob a forma de violência direta nem sangrenta, mas porque se disfarçam em preconceitos velados, que legitimam a permanência de estranhamento entre pessoas e grupos sociais, sustentando a exclusão dos mais fracos e o abuso por parte dos mais fortes. A combinação entre o ensino de Música e a educação integral por intermédio da prática musical, que aos poucos se amplia para outras áreas da Arte, realizada no Polo de Música de Ariquemes busca assim favorecer a integração entre crianças

e professores desta população multicultural, garantindo seu desenvolvimento integral e a expressão autêntica e firme de sua cidadania.

Associado a outras iniciativas da gestão pública municipal, por instituições de sua sociedade civil e pelos próprios habitantes locais, este projeto procura favorecer o acesso de todos, indistintamente, a ambientes educativos e de apreciação de arte, formando públicos sensíveis e críticos, acima de tudo, cidadãos no sentido amplo do termo. Entre as evidências da garantia de mesmo direito de acesso, tanto à população aquinhoada como à carente, já se destacam obras municipais de grande porte, projetos de formação e proteção infantil, assim como iniciativas culturais. Além destes investimentos públicos, que deverão ter continuidade, busca-se manter e ampliar doações individuais de moradores e de instituições da sociedade civil que suprem o polo com móveis, instrumentos musicais, apoio financeiro e humano a eventos e ações de melhoria, e outras contribuições.

Em todas as ações, busca-se imprimir a noção de que o espaço físico do polo deve ser respeitado enquanto espaço público pelo qual todos devem se sentir responsáveis e do qual todos, indistintamente, têm o direito de usufruir. Mediante debate e com base em decisões democráticas, tal espaço é adaptado às necessidades específicas de cada momento e situação. Sendo assim, serve às aulas convencionais, a ensaios de grupos específicos, a exposições de artes visuais, a ações de inclusão digital, e até mesmo como dormitório para alunos vindos de cidades distantes do interior. Em todos os momentos, as pessoas são estimuladas a manterem a limpeza, a ordem social e a boa conduta individual, servindo estes momentos também como oportunidade educativa e de socialização.

Metodologia

Tudo começou com um *e-mail* inusitado, enviado a “todos os responsáveis por cursos de Arte no Brasil” por Eliane Rudey, em julho de 2005 contratada como Coordenadora Pedagógica de Arte da SEMED de Ariquemes/RO. A esta primeira mensagem seguiram-se outras que resultaram no primeiro curso de formação continuada para professores da Educação Básica, ministrado pela equipe do CAEF da UFRGS com recursos do FNDE, no âmbito da REDE. O sucesso desta primeira ação, devidamente reconhecida e então priorizada pela gestão municipal, serviu de base a um termo de parceria entre UFRGS e SEMED o qual, por sua, vez, possibilitou todas as demais ações aqui relatadas. A base de tais ações sempre esteve vinculada à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, sendo estes os principais agentes operacio-

nais em todas as iniciativas da ponta. O contato direto com as crianças, tanto nas salas de aula como nas atividades extra-classe sempre é realizado por eles; entretanto, considerando que se tratam de profissionais em formação, de forma indireta e de fundamental influência existe também a contribuição dos tutores de polo e professores da Universidade. O material didático utilizado nos cursos e ações culturais e educativas é integralmente desenvolvido sob a responsabilidade de professores universitários doutores em sua área de conhecimento e se caracteriza por ser basicamente digital e veiculado na Internet.

Em 2005, durante a Semana de Capacitação de Professores, ocorrida entre 31 de outubro a 4 de novembro de 2005, na sede das Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), aconteceu o primeiro contato entre o CAEF da UFRGS e os professores do sistema público de ensino de Ariquemes, sob a forma de dois cursos de extensão presenciais que tinham por meta melhorar a qualidade do ensino da arte nas escolas municipais. Estes cursos foram Canções de Cantar e Contar e Arte fora da Escola, ministrados respectivamente por Helena de Souza Nunes e Annamaria Piffero Rangel. Naquela ocasião, também foi feita uma reunião com cerca de trinta representantes de municípios de Rondônia, durante a qual foi apresentada por representantes da UFRGS a Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC (BRASIL, 2003), objetivando a realização de novas parcerias na região norte.

Para o ano seguinte, um levantamento referente às principais necessidades dos professores de Arte justificou a oferta do curso Musicalização de Professores para trinta professores de Ariquemes e mais doze de municípios vizinhos, pois a SEMED de Ariquemes concordou que seria muito importante oferecer vagas e criar um intercâmbio cultural com outros municípios, buscando alcançar uma valorização crescente do ensino das linguagens artísticas, em particular a música, nas escolas de todo o Estado de Rondônia. Apresentou-se então a grave dificuldade das distâncias imensas da região amazônica, cuja esperança de superação passou a ser formada por investimentos locais em possibilidades de comunicação com o uso de tecnologias. Com o sucesso alcançado pelos cursos devidamente apoiados por tais investimentos tecnológicos, neste mesmo ano de 2006 foi criada, na SEMED de Ariquemes, a Coordenação Pedagógica de Artes, cuja função de dar suporte presente aos professores de Arte e planejar projetos futuros é exercida até hoje.

Neste contexto nasceu o projeto Grupos Cantantes, contando inclusive com o apoio da Prefeitura Municipal para uma gratificação de R\$ 100,00 por mês para o professor que, após o Curso de Musicalização oferecido pelo CAEF da UFRGS, desenvolvesse um grupo musical na sua escola. O nome Grupo Cantante foi dado porque os conhecimentos musicais dos professores então en-

volvidos ainda eram limitados e o maior objetivo era mesmo levar as crianças a terem oportunidade de cantar. Uma professora responsável bacharel em piano, Simone Rickli, foi especialmente contratada para coordenar esse projeto. Mensalmente, reunia-se com os trinta professores-regentes, garantindo-lhes treinamento auditivo, resolução de dúvidas, discussões sobre repertório e organização de agendas de apresentações. Procurando ampliar suas próprias vivências musicais, formava com eles o próprio coral de professores. No cumprimento destas tarefas, à medida que sentia necessidade de orientação e apoio, recorria a professores do CAEF da UFRGS via EAD. O mesmo acontecia também em seu trabalho de suporte aos trinta grupos de crianças liderados pelos professores-regentes.

Paulatinamente, novas necessidades foram surgindo, e ainda em 2006 a SEMED contratou um professor de violão, para ensinar este instrumento a um grande número de interessados que crescia a cada dia. Em um espaço provisório disponibilizado na própria sede da SEMED, mais de sessenta crianças e adolescentes, alunos da rede municipal, foram atendidas em grupos por Marcos Biesek Vollbrecht, numa metodologia para ensino de Música a distância que na época também já estava sendo desenvolvida pela equipe do CAEF da UFRGS, referida mais adiante. Paralelamente, uma parceria com o SESC de Porto Velho viabilizou a realização do Projeto Encena Rondônia, onde a SEMED mobilizava as escolas para receberem apresentações itinerantes de teatro, shows, exposições de Artes Visuais e Cinema. Essa parceria ainda existe e promove eventos culturais e artísticos duas vezes por ano. Estes, por sua vez, são preparados e/ou têm continuidade no trabalho de sala de aula, sempre que adequado ao contexto escolar e aos conteúdos de trabalho previstos; e o acompanhamento é feito pela Internet.

Além dos cursos de formação continuada de Musicalização de Professores, a partir de 2007, a coordenação pedagógica de Artes da SEMED executou projeto de mais três outros, na área de Teatro, Dança e Artes Visuais, com 120 horas-aula distribuídas em três etapas (duas presenciais e uma a distância). Todas estas iniciativas deram origem a uma grande mostra de arte e à I Mostra de Música da Educação em Ariquemes. Ao final daquele mesmo ano, por causa da falta de orientação, pouco a pouco os grupos cantantes foram parando seus trabalhos. Após mudança da responsável para Santa Catarina, não havia em Ariquemes, cidade com quase 85 mil habitantes, outra pessoa com formação em Música para assumir a coordenação musical dos projetos. Em pesquisa junto aos professores regentes sobre o desempenho dos alunos que participavam dos grupos cantantes verificou-se que todas as crianças que participavam das atividades com música tiveram seu desenvolvimento afetivo, sua socialização e

seu desempenho escolar melhorado, tanto que, nenhuma criança que participou do projeto teve notas abaixo da média naquele ano.

Diante de tais resultados, da excelente parceria com o CAEF da UFRGS e do encantamento que os professores regentes sentiam com seu trabalho musical, a Prefeitura Municipal não hesitou em criar um polo para receber o Curso Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades parceiras, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas (BRASIL, 2005). Todos os 30 professores regentes do projeto Grupos Cantantes se inscreveram para fazer as provas do processo seletivo, ao lado de outros quase duzentos candidatos de todo o Estado de Rondônia, disputando as sessenta vagas inicialmente oferecidas. Dentre estes candidatos, 83 foram aprovados e, após reajuste de vagas, 80 fizeram suas matrículas, sendo que 59 pessoas, um número relativamente grande, diante dos altos índices de evasão que ameaçam programas de educação a distância, todos permanecem no curso ao final de seu segundo ano letivo. A maioria desses alunos está formada por professores que fizeram os cursos do CAEF e se apaixonaram pela educação em música e por intermédio da música. No polo presencial, o mobiliário era composto por mesas e cadeiras emprestadas, um quadro com pentagrama e um computador cedido pela SEMED, provisoriamente arranjado em duas salas localizadas na Rua Aquariquara, 3716, Setor Institucional. Mas a aula inaugural do PROLICENMUS aconteceu no Centro Cultural em 22 de abril de 2008 e foi recebida e transmitida por videoconferência.

Logo a Prefeitura Municipal de Ariquemes cumpriu sua parte no termo de parceria e, com recursos próprios, construiu mais quatro novas salas de aula, banheiros masculinos e femininos com adaptação para portadores de necessidades especiais e uma pequena cozinha, seguindo projeto arquitetônico desenhado por Guilherme Bittencourt, integrante da equipe do CAEF da UFRGS. Uma parceria com o IBAMA possibilitou a doação de madeira de apreensão ilegal para a confecção das bancadas de computadores. Contando com a dedicação incansável de Marinez Vendramel Fernandes, coordenadora da UAB em Ariquemes, foram encaminhados inúmeros projetos para confecção de mobiliário e compra de equipamentos necessários ao bom funcionamento do já então chamado Polo de Música de Ariquemes. Também a UNIR cumpriu sua parte no termo de parceria e comprou, com recursos do FNDE, os dez computadores, que são utilizados pelos acadêmicos para realizar suas atividades na plataforma Moodle, mais dez teclados midi e dez violões, com os quais praticam suas lições e ministram aulas gratuitas à comunidade, sob a condição de Estágio Supervisionado, sob a responsabilidade da UFRGS.

Os principais materiais didáticos utilizados no projeto são elaborados com base em processos de autoria colaborativa pelas equipes do CAEF da UFRGS. Cada um dos projetos de material didático, incluindo sites, *softwares* e *Ebooks*, é coordenado por um professor doutor, mas até mesmo os alunos dos cursos podem participar como autores. Esta produção inclui o *software* MAaV, os *Ebooks* de Teclado e Violão e diversas unidades de estudo, materiais digitais veiculados pela Internet e intermediados pela plataforma de aprendizagem Moodle. Privilegia-se o desenvolvimento de objetos virtuais de aprendizagem modulares, com boas possibilidades de adaptação a cada novo contexto e reusabilidade. Já foram feitas as primeiras experiências de adaptação a alunos com baixa visão, embora em Ariquemes ainda não tenha sido necessário empregá-los. As ações inclusivas buscam acessibilidade para todos os setores sociais e níveis de formação, nesta cidade, mas estão todas basicamente voltadas para a deficiência mental e ainda muito incipientes.

Além das parcerias com os meios de comunicação de abrangência regional, ações particularmente relevantes da experiência são divulgadas pelos sites do Polo de Música de Ariquemes, o Boletim do CAEF, e do PROLICENMUS. Entre tais ações, estão as apresentações musicais públicas realizadas no polo, em igrejas, praças e outros espaços culturais da cidade, assim como em escolas do município. A estes espetáculos, algumas vezes apenas limitados ao palco e em outras ocasiões, interativos, concorrem públicos diversos. Tendo sido observado este crescente interesse da população local por ações de arte e cultura, formularam-se justificativas para a construção de um teatro municipal. A obra conta com uma estrutura de palco, camarins, *foyer*, plateia, e recursos de iluminação e sonorização, ainda em fase de construção, com sua finalização prevista para 2013.

Potencial de Impacto

Hoje, o Polo de Música de Ariquemes se encontra devidamente equipado e funcionando, tanto com os cursos de formação inicial e continuada de professores, como com cursos abertos para a comunidade de Ariquemes, deles diretamente decorrentes. Os cursos abertos para a comunidade contaram em 2008 com trabalhos voluntários dos acadêmicos de Licenciatura em Música EAD Marcos Biesek Vollbrecht, coordenando as onze turmas de Violão e ajudado no Ponto de Cultura, por Luiza de Marilac Londe Raposo. Além deste grupo, Gesiel Gonçalves dos Reis e Ana Cássia Silvestre atenderam os dois grupos de teclado; Leonice Torres se responsabilizou pelos dois grupos de canto coral; Maria Eliene Rodrigues orientou os dois grupos de flautas-doces; e Raquel Martins

Fernandes ficou responsável por um grupo de teoria da música. Pensando na valorização desses futuros profissionais da música bem como preocupada em investir na melhoria de condições do próprio projeto, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que trabalha com ações culturais educativas, a Toques, apresentou um projeto de Ponto de Cultura em janeiro de 2009. Tendo sido aprovado pela Secretaria Estadual de Cultura de Rondônia e pelo MinC, a iniciativa recebe recursos para pagamento dos trabalhos de quem for ministrar aulas de música no Polo de Música de Ariquemes. Nas atividades desenvolvidas, os materiais pedagógicos preparados pela equipe de professores da UFRGS e todo o repertório trabalhado na faculdade é adaptado e transferido a novos públicos, promovendo-se assim otimização constante de todas as iniciativas tomadas e de todos os investimentos feitos. O potencial de impacto é dado pela participação efetiva da população local, em especial da população jovem que, ocupando-se com iniciativas saudáveis e que lhes oferecem oportunidade de realização pessoal, livram-se de ameaças perigosas também presentes na região, como a criminalidade e as drogas, por exemplo. A grande mudança almejada no médio e longo prazo, portanto, é acima de tudo uma cidade com habitantes equilibrados, realizados como seres humanos, produtivos e felizes. Tal postura, naturalmente, seguida de resultados artísticos relevantes e da elevação dos padrões culturais vigentes. Os resultados constatados por esta experiência significativa em Arte, Educação, Cultura e Cidadania desde 2005 até aqui apontam para esta possibilidade de maneira bem concreta e real, aproximando a região da meta de diminuição da pobreza.

Parcerias

A articulação com outras instituições do município e até nacionais favorece o desenvolvimento da experiência. No nível local, o projeto conta com o apoio da população e já tem em seus registros o apoio de empresas e meios de comunicação regional, incluindo meios de comunicação local inclusive canais de televisão (TV Alamanda, retransmissora do canal SBT; e TV Ariquemes, retransmissora da Rede Globo de Telecomunicação). Da experiência significativa aqui descrita fazem parte a formação continuada de professores oferecida pelo CAEF da UFRGS, a formação inicial de professores em Música oferecida pelo PROLICENMUS, a sistematização garantida por uma OSCIP local (Toques); assim como o apoio de instituições devidamente orquestradas por uma gestão pública municipal comprometida com a Arte-Educação, a Cultura e a Cidadania.

Um exemplo de parceria externa foi uma ação do Banco HSBC, patrocinando a compra de noventa violões para serem usados nas escolas de educação integral, onde funciona o Projeto Burareiro, atendendo 3.633 alunos em bairros de situação de risco social. Outro é um plano futuro que vem sendo gestado para atendimento voluntário das equipes de músicos às aulas de Música de crianças hiperativas e com necessidades especiais, que inicialmente apenas fazem terapia no centro de Reabilitação Belmira Araújo, funcionando no mesmo prédio do Polo de Música. À medida que o trabalho prestado vai mostrando resultados efetivos, cresce em proporções e desafios; investe-se em projetos e solicitações de apoio, para que as aulas passem a ser financeiramente mantidas com recursos públicos, assegurando bolsas de estudo para jovens carentes. À medida que esses jovens do projeto, por sua vez, progredem em seus conhecimentos poderão ser convidados a colaborar como assistentes, numa perspectiva de descoberta de vocações e de incentivo à generosidade que também é a garantia de sobrevivência e continuidade da própria iniciativa.

Resultados

Desde que começou a parceria com o CAEF da UFRGS, muito já se pode perceber de evolução no âmbito da administração municipal: foi criado o projeto de Educação Integral em cinco escolas municipais, onde mais de 3.700 crianças e adolescentes, além das disciplinas curriculares recebem aulas específicas de Música, Teatro, Dança, Pintura, Capoeira, Futebol, Natação, Vôlei e atividades lúdicas. Na área cultural, foi feita a reforma do Centro Cultural Lídio Sohn e iniciou-se a construção de um teatro municipal para 530 lugares, com a perspectiva de uma programação articulada à escola, por intermédio da formação de professores. O Polo de Música de Ariquemes tornou-se um centro difusor de arte e um local aberto a todos, como exemplo temos em 2011 a acadêmica do PROLICENMUS Ana Cássia Silvestre que desenvolveu um projeto chamado Cartão Cantado, aprovado pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), que tinha como objetivo atender quarenta pessoas com aulas de técnicas de canto e cultura amazônica, sendo trabalhado um repertório de compositores amazônicos, especificamente que retratassem a valorização dos modos de vida da floresta e a proteção do meio ambiente.

Bem equipada a sede principal do polo, observa-se que influencia o padrão mínimo de inclusão digital dos professores e alunos de escolas em regiões mais distantes do centro, e suas ações já começam a ter frutos. As condições de espaço físico, a disponibilidade sobre instrumentos musicais e o interesse pelos computadores e pelas tecnologias de comunicação se ampliam rapidamente,

exigindo dos gestores municipais crescentes investimentos. Diante de iniciativas como a do Museu Rondon, que recentemente recebeu violões doados por um banco local e agora solicita atendimento de profissionais violonistas que ministrem aulas de música para crianças e jovens do bairro Marechal Rondon, o mais antigo e uma das áreas mais carentes do município, se percebe que muito ainda há para ser feito. Contudo, é possível acreditar que o projeto continuará crescendo, porque, acima de tudo, o pensamento com relação às Artes, o respeito às diferenças culturais, o desejo de apreciar um bom espetáculo e a busca pelo conhecimento passaram a ter um lugar digno na mentalidade local. E ao lado disso, os recursos didáticos desenvolvidos e disponíveis gratuitamente na Internet, associados à orientação remota feita por profissionais competentes, oferecem garantias significativas. Os bons resultados já alcançados, como o progresso do rendimento escolar e pessoal das crianças envolvidas com o projeto, o direcionamento profissional e a capacitação de professores por intermédio de cursos de formação inicial e continuada, a edificação de obras públicas adequadas a servirem como espaços de Arte e Cultura, e a participação efetiva da comunidade são elementos existentes na experiência que promovam o surgimento de propostas inovadoras e criativas, dando lugar a avanços e melhorias no município. Os resultados esperados é que este projeto tenha continuidade, principalmente pelo incentivo ao surgimento de novos líderes, que possam garantir sua continuidade a longo prazo.

Sustentabilidade e Perspectivas de Continuidade da Experiência

Observando o conjunto dos fatos pregressos da experiência aqui descrita, observa-se que todas as ações educativas, artísticas e culturais iniciadas desde 2005 jamais foram interrompidas; antes pelo contrário, foram aperfeiçoadas, ampliaram-se e estão servindo de inspiração a outros municípios. Até mesmo os Grupos Cantantes, aparentemente desaparecidos a observadores menos atentos, estão sendo cultivados no silêncio, à medida que novos líderes musicais se preparam para assumirem a realização de suas metas, por intermédio do PROLICENMUS, em 2011 a acadêmica Valdirene Estevão dos Santos reuniu novamente os vários professores interessados em continuar o projeto Grupos Cantantes e desde então realizam reuniões mensais para debater sobre repertório, métodos, didáticas e apresentações. Constata-se a permanente preocupação de que as diferentes ações estejam em harmonia entre si para, juntas, buscarem apoios externos, sempre calçadas no acompanhamento disciplinado e atento das políticas públicas do MEC e do MinC. Isto pode ser comprovado pela conquista que representa o fato de o Polo de Música de Ariquemes se ter transformado em um polo da UAB e em um Ponto de Cultura, simultaneamente, atuando com

êxito multiplicador e articulação adequada em ambos. Sendo assim, o passado e o presente do Polo de Música de Ariquemes se constituem na mais consistente base de seu próprio futuro.

Recursos do orçamento municipal já assegurados por sucessivas conquistas e aprovações em editais públicos do MEC e do MinC, bem como as várias candidaturas em programas de apoio de empresas privadas representam a garantia financeira do projeto. Por outro lado, a parceria entre a SEMED e a UFRGS assegura orientação acadêmica, consistência intelectual e bases científicas à iniciativa. Por fim e provavelmente acima de tudo, a legitimação da população direta e indiretamente beneficiada faz com que esta experiência seja significativa e tenha plenas condições de sustentabilidade com excelentes perspectivas para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da experiência estética. O potencial de replicabilidade da experiência promete ser enorme, pois sempre tem despertado interesse onde são feitos relatos sobre o projeto e, com base em observações informais, pode-se concluir que outras cidades estão ensaiando os primeiros passos no sentido de seguir o modelo de Ariquemes. E a primeira turma de formandos do PROLICENMUS certamente terá importância crescente neste desenvolvimento regional.

Estratégias de Avaliação da Experiência

Anualmente, pelo menos, e sempre que solicitados, os responsáveis pelo projeto redigem relatórios e fazem prestações de contas, produzindo documentação devidamente encaminhada às instâncias competentes. Submete-se assim todo o trabalho realizado a acompanhamento permanente e avaliação externa, feitos por especialistas em instituições como Prefeitura Municipal de Ariquemes, Reitoria da UFRGS, MEC, MinC, e FNDE, todos, por sua vez, fiscalizados pelo Tribunal Regional de Contas e/ou pelo Tribunal de Contas da União, conforme o caso. Internamente, a ferramenta Questionário, da plataforma Moodle, é sistematicamente empregada para levantamento de dados referentes ao nível de satisfação e comprometimento dos integrantes – alunos, tutores, professores e gestores públicos –, assim como à qualidade das ofertas disponibilizadas. As respostas obtidas diretamente no referido ambiente virtual são analisadas, vem sendo elaboradas e serão publicadas sob a forma de artigos científicos e subsidiam decisões operacionais pertinentes à correção de percursos e ao estabelecimento de novos encaminhamentos. Considerando a exposição pública de todas as ações do projeto, de maneira informal, mas com grande poder de opinião e influência, o projeto está também submetido à avaliação e legitimação contínuas por parte de toda a população, dela inclusive dependendo

para continuar tendo espaço de atuação e respeito. A relação teoria/prática e a coerência entre o planejamento, a implementação e a avaliação são assim verificadas permanentemente, por intermédio de documentos, apresentações públicas e participações em eventos científicos.

Conclusão

A região da qual trata este texto está distante dos grandes centros urbanos brasileiros e sofre pela pobreza e pelos baixos índices educacionais. Não fossem as possibilidades das novas tecnologias de comunicação e informação, implementadas por esforços da administração pública das esferas municipal e federal, bem como o esforço pessoal de cada morador local, no sentido de incluir-se na sociedade da era digital, permaneceriam isoladas e sofreriam graves prejuízos neste tempo de globalização. Definitivamente, a educação a distância mediada pela Internet diminui distâncias, integra populações e estimula o desenvolvimento local. Por intermédio de projetos sociais e de obras públicas diretamente decorrentes deste esforço de inclusão tecnológica e educação, como a construção de uma sede própria para o Polo de Música, a reforma do Centro Cultural e a construção de um Teatro Municipal, toda a população da cidade e arredores, e até mesmo de todo o Estado, vem sendo paulatinamente alcançada. Sobreviventes de populações de indígenas dizimadas, garimpeiros de várias partes do mundo e brasileiros migrados do nordeste e do sul do país se unem por intermédio de ações culturais e artísticas em favor de uma vida melhor para todos, numa iniciativa hoje já sob a forma de um polo da UAB já aprovado pelo MEC e a de um Ponto de Cultura aprovado pelo MinC. A experiência aponta para um futuro promissor. Em todos os momentos, as pessoas envolvidas com este projeto são estimuladas a manterem a limpeza das instalações e a conservação dos instrumentos e recursos tecnológicos, a tolerância em todas as esferas e a ordem social, assim como a boa conduta individual servindo cada uma das ações também como oportunidade educativa e de socialização, sempre tendo a música, cujo ensino promove simultaneamente a inclusão digital dos envolvidos, como sua maior estrutura de sustentação. Pelos resultados até agora obtidos e pelo crescente reconhecimento que o projeto vem alcançando, acredita-se em sua continuidade e sustentabilidade na região, podendo servir, inclusive, de modelo para outros municípios.

Repercussões de uma Parceria entre Universidades

*Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho*¹²²

Introdução

Cada dia mais tem se tornado fundamental a presença de um Estado articulado, ágil e integrado em suas funções e objetivos, visto a magnitude que representa a tarefa de fornecer ensino gratuito e de qualidade para um país das dimensões do Brasil, além de muitas outras metas imprescindíveis de serem atingidas para uma nação que postula ocupar uma posição de liderança econômica e social no cenário internacional. Nesse aspecto, uma das grandes virtudes do ensino a distância foi ter fomentado a parceria entre instituições públicas de ensino, sejam da esfera federal, estadual ou municipal, almejando a formação de convênios ou consórcios, otimizando e ampliando o escopo de ofertas de cursos em distintas e longínquas regiões do país, gerências de polos, integração entre docentes e participação colaborativa na construção de projetos pedagógicos e material didático. Nos dias de hoje seria inconcebível uma estrutura similar que não fosse realizada através da EAD, dado a quantidade de alunos e municípios que são atendidos por esta modalidade.

Condições e Possibilidades

Dentre os diversos consórcios, convênios e parcerias, destacamos para o debate a nossa, realizada entre a UFRGS, UFES, UFBA, UFMT, UFAL, UNIR e

¹²²Doutor em Música (UNIRIO, 2010). Professor Adjunto no Departamento de Música da UFES. Professor do PROLICENMUS em Seminário Integrador – Teclado.

UDESC para a implementação do PROLICENMUS. Este curso, cuja formatura da turma única representa a culminância do Encontro Nacional da Licenciatura em Música da UFRGS, realizado em Porto Alegre/RS, entre 22 e 25 de maio de 2012, contou com onze polos distribuídos por cinco Estados de quatro diferentes regiões do país. Ao compararmos a distribuição geográfica desses com a das universidades parceiras, constatamos correspondência apenas nos Estados da Bahia, Santa Catarina, Espírito Santo e Rondônia. Isso porque a presença das parceiras UFAL e UFMT, que não gerenciaram polos em seus Estados nos convida a perceber a possibilidade de existência de diversos níveis de participação na parceira. Estas duas últimas IES participaram ativamente na elaboração do material didático inicial do curso, porém, por não terem a atribuição de gerenciar um polo em sua área geoeeducacional e por não compartilharem docentes no decorrer da execução do projeto, não tiveram a oportunidade de autoavaliar seu material nem de reorganizá-lo, ou até mesmo de produzir mais material necessário para as demandas que se fizeram presentes posteriormente, ao longo dos nove semestres letivos. Podemos então pensar em alguns níveis de parceria a partir de possíveis atribuições. Por primeiro, para desenvolvimento de material didático, que pode se dividir em apenas o material inicial ou nas constantes colaboração e participação ativa na reelaboração do material e consequentemente no próprio projeto pedagógico do curso. Também para administração de polo em sua área geoeeducacional de atuação, basicamente seu próprio Estado, com a participação de um supervisor/coordenador indicado, responsável por intermediar e auxiliar as atividades no polo e ações entre as IES. E, por fim, para compartilhamento de docentes, responsáveis titulares de interdisciplinas ou apenas como colaborador.

Tais níveis de parceria podem ser estipulados com base nas funções descritas acima, sendo o nível de maior integração, aquele onde todas as três ações se fazem presentes. É justamente nesse nível, o que afirmamos por experiência própria da UFES, que podemos perceber o maior ganho para a instituição, pois somente desta forma podemos nos sentir realmente parte do projeto, atuando no polo junto aos discentes, na organização dos conteúdos das disciplinas e administrativamente, intermediando e facilitando questões burocráticas e logísticas frente o polo local, visto a distância que este se encontra da sede, no caso, Porto Alegre/RS. Parcerias se firmam como acordos legais através de termos e convênios; porém, é na sua implementação e realização que se pode pensar no que está para além da palavra legal. Hoje, ao término do projeto, é de certa forma fácil tipificar as formas de integração e colaboração; contudo, este foi um processo que se construiu apenas ao longo do tempo, por meio de afinidades acadêmicas e pessoais, possibilidades de cada uma das parceiras, e condições momentâneas. Corpos docentes de universidades não são estáticos,

eles se alteram e juntamente com eles se alteram o grau de afinidade acadêmica e pessoal. Isto pode soar pouco profissional, mas vale notar que ainda hoje no Brasil muitos projetos de EAD são frutos de propostas de grupos tão pequenos, que quase se confundem com os indivíduos que os constituem. Estes tem uma proposta e acreditam na EAD, frequentemente na contramão de seus colegas de departamento ou centro. Só recentemente temos observado ações mais consistentes das IES em direção à real institucionalização dos programas a distância. Soma-se a isso os diversos programas propostos pelo governo, agora sobre a égide da CAPES/UAB, que por intermédio de recursos do FNDE permitiram financiar os cursos dos quais estamos falando, muitas vezes bem mais equipados do que os amiúde sucateados cursos presenciais. Como exemplo da mobilidade mencionada anteriormente, podemos citar a própria UFES, cujo professor responsável pelo início do projeto não mais participa do quadro docente desta IES, tendo sido substituído por outro que poderia ou não dar continuidade ao trabalho. Ainda podemos citar a UFRGS, que teve um acréscimo considerável em seus quadros com concursos para docentes, cuja carga horária deveria ser direcionada preferencialmente para a EAD (sem prejuízo do presencial), e, finalmente, da UFBA que recentemente nos forneceu ótima contribuição de recursos humanos através da participação de um novo docente que assumiu uma interdisciplina do curso.

Parceria UFES – UFRGS

A participação da UFES, instituição de cujo quadro docente faço parte, é um excelente exemplo de construção dessa parceria. Recordamos a primeira ação de colaboração com a UFRGS numa ação que dizia respeito ao projeto de formação continuada de professores do ensino básico da REDE que se deu em 2005-2006. A partir disso, estruturou-se um plano para a oferta de um curso de Licenciatura em Música EAD pelo programa Pró-Licenciatura da SEB/MEC. Foram eleitos diversos polos no país, sendo que no Espírito Santo foi escolhido o município de Linhares. Esta cidade, situada ao norte do Estado, esta a 150 km de Vitória e possui uma população de aproximadamente 150 mil habitantes (IBGE) constituindo-se naturalmente num centro urbano regional. Lá foram atendidos alunos de diversas cidades menores e vizinhas como Jaguaré, Rio Bananal, São Mateus, dentre outras. Inicialmente, neste polo de Música localizado na Av. Presidente Costa e Silva, 155, BNH, Linhares/ES, funcionava uma parte da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI) porém, com a transformação do local em polo UAB, esta faculdade local teve que se retirar. A estrutura deixada permite a Linhares ter um dos polos mais bem equipados e estruturados do país. São instalações bastante novas e de fácil acesso a

partir do centro da cidade, que se situa as margens da BR-101, dispondo-se ali de um auditório para 200 pessoas, elevador para portadores de necessidades especiais, além de uma grande área de estacionamento e jardim. Há também várias salas, todas equipadas com projetores e som, além de três laboratórios de informática, salas de coordenação, tutores, etc. Vale notar, que a região do norte do Espírito Santo tem relevante atividade acadêmica. Em São Mateus, localizado a aproximadamente 100 km ao norte de Linhares, existe um Campus da UFES, o maior fora da capital. Também existe a presença do Instituições Federais de Educação Superior (IFES) na própria cidade de Linhares, próximo ao local onde encontra-se o polo.

A infraestrutura conta ainda na UFES com o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NE@AD), resultado de um processo que se iniciou com a Resolução 02/2001 do Conselho Universitário da UFES, a qual norteou as ações para a interiorização da UFES. O NE@AD foi então criado com uma estrutura distribuída por treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (Cre@ad's), além de 21 polos (Centros Municipais de Educação Aberta e a Distância), interligando todos os municípios capixabas (UFES/NE@AD, 2001). Na UFES, muita atenção foi dada à organização do NE@AD, promovendo uma política de reconhecimento de sua relevância e potencial para atingir as metas previstas no plano de interiorização dessa universidade. Hoje a EAD na UFES é vista sem preconceitos, a partir de ações concretas, como por exemplo, votações para representantes discentes, concursos com carga horária dedicada preferencialmente para EAD, e participação dos discentes de EAD das consultas à comunidade para Reitor, Diretor de Centro, e outros cargos administrativos. Naturalmente, o fortalecimento da EAD na UFES deve-se muito ao trabalho do NE@AD, cuja estrutura é referência de seriedade e qualidade de ensino. Como podemos observar na página de apresentação do NE@AD, o conceito de parceria não era de forma alguma estranho à UFES. A grande questão que se impunha era a de como realizar uma parceria, onde a universidade titular, que fornece a diplomação, seria outra. Como agravante havia o fato de que se tratava de um curso, cuja experiência anterior era inexistente, Música. A princípio, isso gerou uma certa desconfiança por parte do departamento; contudo, foi possível sua aprovação nesta e nas instâncias superiores.

Termos Legais e Colaborações Efetivadas

Além do convênio firmado pelo Município de Linhares para a implementação do curso no polo, firmou-se também um termo de convênio entre as IES participantes, objetivando possibilitar a realização e o financiamento de ações

conjuntas, inclusive definição de planos de trabalhos anuais, para a formação de professores (Termo de Parceria entre as IES, 21 de setembro de 2005). Este termo oficial de Parceria, cuja vigência foi prevista em cinco anos a partir de 21 de setembro de 2005, é bastante genérico, delegando à documentação entregue ao FNDE por ocasião da submissão do PTA as reais atribuições das IES parceiras no projeto. Esta parceria foi assinada por todos pelos reitores das IES envolvidas, em Brasília, por ocasião de um encontro entre estes reitores, em setembro de 2005.¹²³ Pressupor que todas as situações presentes em uma parceria tão complexa e tão geográfica e culturalmente abrangente possam ser previstas é uma utopia, principalmente em se tratando de Educação, onde a resposta discente e a autoavaliação são determinantes nas tomadas de decisões de percurso. Evidentemente, contratos, termos de parcerias, acordos são assinados de forma a garantir a transparência na atribuição de deveres, responsabilidades e direitos para cada IES; mas, mesmo assim, como estabelecer um termo ou contrato sobre algo ainda inédito, cujas reais necessidades surgem no cotidiano e urgem por soluções muitas vezes igualmente inéditas e inovadoras?

A resposta está na própria história do programa. Cada uma das IES contribuiu com o que quis e com o que pode. No caso da UFES, a contribuição se deu por partes, progressivamente e com o incremento de ações cada vez mais direcionadas. Sua primeira atribuição foi auxiliar no processo seletivo de alunos no polo de Linhares e providenciar o transporte do equipamento adquirido, zelando pela sua integridade até a entrega ao polo. O que ocorreu é que o Departamento de Teoria da Arte e Música (DTAM/UFES) contava apenas com seis professores da área em 2007/2008, momento da realização do processo seletivo e implantação do curso. No início de 2008 o docente responsável, Og Negrão (supervisor local e idealizador institucional da parceria entre a UFES e a UFRGS), solicitou sua transferência para outra IES não conveniada, desligando-se do programa. Logo na época da minha entrada, em agosto de 2008, eu não estava ciente deste programa, pois apenas conhecia o curso da UFRGS, mas não tinha conhecimento das parceiras. Naquele momento, havia acabado de me desligar das minhas funções de tutor a distância de Linguagem Musical do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Somente em abril de 2009, por intermédio da Diretora do NE@AD Maria José Campos soube da existência da parceria com a UFRGS, algo que muito me interessou, visto minha atividade anterior. Era preciso conduzir o material que havia sido adquirido para o polo e que estava à disposição na UFES para ser entregue. Nos dias 28 e 29 de abril de 2009, Maria José Campos e eu nos deslocamos para Brasília, a fim de participar do II Encontro

¹²³No documento oficial consta Porto Alegre como local da assinatura, porém esta diz respeito a eleição do fórum competente.

Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB, onde tive a oportunidade de conhecer Helena de Souza Nunes (UFRGS), coordenadora geral do projeto, e me inteirar das urgências para a continuidade saudável da parceria.

Em virtude do pequeno número de professores de Música na própria UFES, este breve relato serve como testemunho da situação mencionada anteriormente, de que pequenos grupos se confundem com seus indivíduos, muitas vezes dando aos projetos um caráter personalista, nem tanto pela vontade de seus gestores, mas, sobretudo, pelas condições possíveis. Sabemos que este não é um fenômeno exclusivo da EAD, ele ocorre mais frequentemente do que imaginamos no meio acadêmico. Se inconveniente em algumas situações, é bonita em momentos de criação. Na época de início da parceria entre UFES e UFRGS, além de Og Negrão, havia um outro docente que atuava como coordenador local, pelo grupo de Música; contudo, ao se transferir da UFES para outra instituição, sem comunicar seu desligamento do programa, quase promoveu a suspensão do projeto, pois não deixou relatório das atividades empenhadas e nem substituto. A participação da UFES teria se resumido a auxiliar no processo seletivo e ter sido intermediadora na entrega dos equipamentos para o Polo de Linhares, não fosse a interferência da Diretora do NE@AD, já referida. Esta situação a incomodava profundamente e, ao tomar conhecimento, também igualmente me incomodou. Acreditávamos, que a UFES tinha um potencial de colaboração e participação muito superior a este, e que a questão era mais organizacional e de diálogo interpessoal, do que política institucional.

A partir do encontro de Brasília, por sugestão da coordenadora do PROLICENMUS, organizei um cronograma de visitas mensais a Linhares, decidido a me inteirar do Plano de Trabalho e a conhecer detalhes do projeto pedagógico, que estava sendo revisto. Porém, ainda persistia o problema de termos poucos professores da área de Música no próprio departamento. Essa situação se alterou apenas em 2010 com a contratação de três novos professores músicos, pelo REUNI: Darcy Alcântara, por exemplo, chegou ao Departamento de Música já com alguma experiência em EAD, pois participava do programa desenvolvido pela Universidade de Brasília (UNB). A novidade destes docentes e seu interesse parece ter contagiado o departamento, que, no momento, conta com uma maioria simpatizante à proposta da EAD, além de outros dois docentes, José Eduardo Costa e Silva e Marcus Vinícius Marvila das Neves, ambos aprovados no concurso citado junto com Darcy Alcântara, que tiveram participação pontual nesta edição do curso. Contabilizamos hoje, em 2012, cinco docentes dispostos a participar e que debateram amplamente o projeto pedagógico da proposta de uma nova turma para 2013.

Podemos afirmar, que as ações e a integração, ou seja, a efetivação da parceria para além do contrato legal, somente foram se construindo ao longo da realização do programa. Foi uma decisão da UFES. Poderia esta IES simplesmente se ter dado por satisfeita ao participar da seleção e da distribuição dos equipamentos. Não, a IES quis mais e propiciou as condições para tal. Decidiu superar o acordo inicial e efetivamente atuar cada vez mais junto a UFRGS. Nisso foi compreendida, recebendo acolhida por parte desta universidade, a qual jamais temeu concorrência e nem se negou a dividir êxitos dessa caminhada. Houve vontade por parte das duas Instituições, UFES e UFRGS. Houve disposição para o estabelecimento de laços de confiança e trocas de ambos os lados.

Atividades e Ações Integradoras

Pessoalmente, acredito que dois momentos foram absolutamente decisivos para esse processo: os Seminários Integradores Presenciais (SIP), que ocorreram nos polos duas vezes ao ano, no final de abril ou início de maio e em meados de setembro; e as Semanas de Atualização, evento anual onde todos os participantes do programa (tutores, docentes, coordenadores) se encontravam para debater o projeto pedagógico, atualizar as ideias e delimitar metas para os dois semestres seguintes. Acompanhando todo o percurso, invariavelmente, em todas as segundas-feiras, entre 10h30min e 12h, aconteciam as Webconferências Semanais, para a qual todos os interessados estavam convidados. Os que não podiam comparecer, tinham acesso à ata e ao áudio da reunião, invariavelmente postado no Espaço da Coordenação, no Moodle Institucional. Os SIPs representaram os momentos, nos quais havia a possibilidade do contato real com os discentes e com os tutores presenciais. Como se realizava no polo também não desconsideramos a maior integração entre os docentes, pois estes estavam juntos durante o trajeto até o polo (muitas vezes longo) e durante os cinco dias da atividade. Mesmo residentes na mesma cidade, sabemos que a dinâmica do cotidiano, principalmente nos grandes centros, frequentemente não nos permite uma conversa mais focada sobre diversos assuntos relevantes, situação que se apresenta favorável durante os SIPs. Como já foi dito, deslocar-se junto e ficar hospedado no mesmo hotel, fazendo-se refeições juntos, enfim, nos leva a “respirar” o curso durante os cinco dias do evento. Nestes momentos, o debate e o melhor conhecimento do colega nos permite repensar nossa própria atuação como docentes e dentro do programa. Não raro após estes encontros nos deparamos com novas sugestões para o melhor andamento administrativo ou pedagógico do curso, novas ideias.

Ainda, ao ver *in loco* os nossos discentes, temos um panorama mais realista de como esta operando neles o processo de ensino proposto. Não se trata, o SIP, de somente uma avaliação para o polo; é sobretudo uma autoavaliação do próprio projeto pedagógico e administrativo, permitindo detectar acertos, falhas e corrigindo rumos para delimitarmos novas metas futuras. Como prova disso podemos destacar o quanto se elaborou do *Ebook* de teclado a partir das demandas surgidas nos SIPs. Particularmente, eu só tive neste curso a oportunidade de conhecer o polo de Linhares, devido a minha função de coordenador local. Contudo, vários colegas tiveram a oportunidade de conhecer se não a totalidade, ao menos a maioria dos polos. Percebemos que estes tem uma visão bastante ampla do processo e conhecem melhor as divisões culturais e as especificidades de cada região, divididas inclusive pela barreira do fuso horário. Tais colegas conhecem hoje as particularidades de cada polo, pois ao atuar somente como responsável por interdisciplina ou como orientador de TCC ou de Estágio Curricular Supervisionado ou mesmo de Recital de Formatura, ainda assim temos um panorama incompleto. Participei de todos os SIPs desde 2009, sendo o único representante da UFES presente. Devido à quantidade de dias ausente das suas atividades docentes num departamento com poucos professores da área e com dois cursos nos três turnos (Licenciatura e Bacharelado em Composição) outros colegas da UFES se viram impossibilitados de participar, não obstante o seu manifesto interesse para tal. Questões logísticas como impossibilidade de pagamento de diárias para cobrir as despesas de hospedagem e alimentação durante a semana também foram relevantes para este quadro, pois também os recursos aprovados no Plano de Trabalho Anual da UFRGS, com os quais minha passagem e minhas diárias sempre foi garantidas, se reduziam a um único professor da UFES. E apenas eu tinha atuação direta no projeto. Contudo, durante as visitas mensais de rotina, foi possível conduzir quatro docentes da UFES para conhecer o polo.

Outras ações, como a integração entre presencial e EAD foram experimentadas com bastante sucesso. Um dos docentes da UFES, Marcus Vinícius Marvila das Neves, que conheceu o polo e se inteirou do projeto pedagógico, implementou como conteúdo em sua disciplina de práticas pedagógicas o estudo da EAD, realizando videoconferência entre os seus alunos presenciais no campus Goiabeiras (Vitória) e a coordenação em Porto Alegre/RS. Outro docente, Darcy Alcântara, fomentou a utilização da plataforma *Moodle* pelos seus alunos do presencial (utilização esta recomendada e incentivada pelo núcleo de computação da UFES, a Reitoria e o NE@AD). Tivemos a possibilidade de fornecer a estrutura logística e ceder dois docentes para as defesas de Trabalho de Conclusão de Curso de seis discentes de Linhares no Campus de Goiabeiras, discentes estes que estavam impossibilitados de realizar a defesa na data prevista em

Linhares. Por fim, tivemos a oportunidade de providenciar uma visita de dois docentes a UFRGS, em outubro de 2011, para discutirmos a possibilidade de nova oferta para os próximos anos. E quanto às semanas de atualizações, realizadas entre janeiro e fevereiro em Porto Alegre/RS, tive como representante da UFES a oportunidade de discutir cada vez o projeto pedagógico, as mudanças operacionais e pedagógicas que deveriam ser implementadas nos cursos, desenvolver atividades com os tutores presenciais e virtuais. Foram enriquecedores momentos, onde analisamos o desempenho de praticamente cada discente individualmente, diagnosticando e propondo soluções para a melhora do processo de aprendizagem.

Em suma, podemos constatar, que o processo de parceria ocorreu na mesma medida que as atividades integradoras – como os SIPs, as Semanas de Atualização e as Webconferências Semanais – permitiram um maior conhecimento do projeto pedagógico e dos objetivos, que ele almejava. Entende-se, que essa parceria pode acontecer também apenas na mesma medida que cada universidade parceira pode se sentir como uma autora colaborativa, sujeito de sua história na EAD. No caso da UFES operei como único representante por diversos motivos já elencados, mas recorro aqui do maior deles: ausência de previsão de bolsa FNDE e/ ou apoio logístico para deslocamento, pois havia previsão orçamentária de apenas um representante da UFES, deslocando-se no próprio Estado. Outros poderiam ter participado como professores de interdisciplinas, porém nesta edição do curso isso não foi necessário. Apenas eu participei como orientador de Estágio Curricular Supervisionado, Recital de Formatura e Trabalho de Conclusão de Curso. Especificamente no PROLICENMUS, entretanto, busquei, apesar destas adversidades, em nome da IES que represento, contemplar todos os três níveis de parceria, integração e envolvimento com o curso tal qual elencamos anteriormente. Professamos a opinião de que seja de suma importância que a parceria ocorra, da forma mais integrada possível. Todos participantes devem se envolver, sentindo-se parte do curso e não parte de parte do curso, o que seria uma parceria fragmentária, não propiciando crescimento para a IES parceira. A UFES não contribuiu com material didático para o início do curso, mas disponibilizou a estrutura do NE@AD e do próprio Departamento de Teoria da Arte e Música, assim como participou em todos os SIPs, Semanas de Atualização e contribuiu para material didático dentro da interdisciplina que eu fui convidado a participar, a de Seminário Integrador – Teclado. Lá, não só participamos da elaboração das unidades de estudo, principalmente a partir da semana 90, mas também da produção de trabalhos científicos apresentados em diversos eventos, com destaque para o Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 2011. Ainda destaco a participação integrada dos discentes dos

curso presencial e a distância no XX Congresso Anual da ABEM, que tivemos a oportunidade de realizar em Vitória/ES. Como fui coordenador geral deste evento em conjunto com meus colegas Diretor da FAMES Edílson Barboza, Representante da Prefeitura de Vitória Ademir Adeodato e a Presidente da ABEM Magali de Oliveira Kleber, desde cedo vislumbramos a oportunidade de contemplar os discentes do Estado com facilidades de inscrição no Congresso. Isso viabilizou uma presença quase integral do grupo de Linhares no evento, participando de cursos palestras e apresentando trabalhos. Também acusamos a presença de alunos de polos distantes.

Equipamentos

Além do acordado em convênio com os municípios, que era oferecer e manter a infra-estrutura básica para o funcionamento do curso, estabelecendo um laboratório com mobiliário para dez computadores, dez pontos de Internet e uma midiateca, por sua vez, com um aparelho de CD um aparelho de DVD, um aparelho de vídeo, e uma televisão, tivemos os instrumentos musicais e aparelhos de projeção e câmeras que são necessárias para o registro das avaliações. No que diz respeito aos equipamentos entregue ao polo de Linhares, seguem o padrão estabelecido. Temos então os seguintes instrumentos e aparelhos que foram entregues: um projetor multimídia, onze microcomputadores, dez violões, dez fones de ouvido, dez teclados midi de cinco oitavas com sensibilidade de toque, dez suporte para teclados, dez estantes dobráveis para partituras, dez câmeras filmadoras tipo *webcam*, um *switch* de 24 portas conexão RJ45, tudo num valor total de R\$ 20.845,12. Este foi aproximadamente o material entregue a cada polo (kit-polo) por ocasião do início do curso. Tal material está patrimoniado como pertencente à UFES, e após o término das atividades do curso no polo deverá ser decidido o seu destino.

Considerações Finais

Podemos nos referir à experiência da UFES sob a condição de parceira neste projeto como um grande aprendizado. O fato de participar como coadjuvante nos credencia, a partir de agora, a sermos candidatos a protagonista. Esse protagonismo não é no sentido das vaidades, mas no sentido de ser líder, como a UFRGS foi e continuará sendo, uma vez que já tramita naquela instituição de ensino um processo para nova oferta deste mesmo projeto pedagógico, a ser oferecido agora pela UAB. A UFES sai deste passo inicial sentindo-se encorajada e apta a propor um novo foco de liderança deste modelo inédito

e profundamente identificado com o Brasil, para formação de professores de Música na modalidade a distância. Ser líder de um projeto como esse é extremamente complexo e difícil, pois exige ter a capacidade de saber ouvir, saber se colocar, fomentar o trabalho em grupo, enfim, tudo o que buscamos implantar em nossos discentes através dos conceitos de aprendizagem autônoma, perfil do egresso e demais conceitos, e que, frequentemente, não conseguimos realizar em nossa vida acadêmica. A introdução ao PPC do PROLICENMUS mostra claramente esse pensamento, alçando-o na condição de paradigma e fundamento essencial para a sobrevivência na contemporaneidade, pois afirma:

A modalidade EAD no mundo virtual implica quebra de paradigmas que transcendem tecnologias surpreendentemente ágeis e tutoriais sofisticadamente detalhados. O que aparentemente está sendo posto em cheque é um ser humano com inteligências ampliadas, disposto a transitar pelo inusitado e capaz de tolerar tempos e espaços relativizados, apto assim a sobreviver feliz no mundo do século XXI. Características como autonomia, iniciativa, versatilidade, capacidade cooperativa, autoria colaborativa, domínio sobre si mesmo e aceitação do outro passam assim a serem exigências concretas e não mais belas palavras (UFRGS, 2010b).

É válido apontar a necessidade de um maior entrosamento entre as IES parceiras. Estas devem buscar promover o debate, a mobilidade de docentes e a troca de materiais didáticos, pois, da mesma forma que ganhamos ao participar deste programa, ganharíamos muito mais e teríamos muito a oferecer a eventuais outras parcerias. Um belíssimo momento ocorreu na Semana de Capacitação Presencial de 2011, com caráter integrador. Naquela ocasião, um representante do curso de Licenciatura em Música EAD da UFSCAR, o vice-coordenador Eduardo Conegundes, esteve presente como convidado, debatendo e observando o evento. Na mesma forma, por ocasião da formatura, também vieram o ex-coordenador do curso da UFSCAR, Gláuber Santiago, e o coordenador do curso da UNB, Paulo Marins, os quais participaram de uma mesa redonda para avaliar resultados obtidos por suas respectivas instituições ao longo dessa fase inicial de implantação de um modelo de ensino de Música a distância.

Ações como essa permitem o diálogo, pois por mais distintos que objetivos específicos e metas possam ser entre as IES, o objetivo final geral é o mesmo de todas, em seus cursos de Licenciaturas: formar professores e cidadãos, educar. Então, a propósito do protagonismo almejado pela UFES, podemos interpretá-lo ainda como aprimoramento de sua capacidade colaborativa. Se houver uma nova oferta de curso (processo que já tramita na UFES) este deverá ser ainda

em parceria com a UFRGS. Da mesma forma, professores da UFES continuarão colaborando no curso da UFRGS, e a ideia é mantermos não apenas as interdisciplinas da matriz curricular, mas as próprias unidades de estudo similares, tanto quanto possível idênticas, inclusive resultando de processos de autoria colaborativa. Mesmo titulando, entendemos que podemos colaborar com um número maior de docentes e com ações ainda mais concretas de discussão dos conteúdos e do projeto pedagógico. É assim que devemos agir, colaborando umas com as outras. Afinal, se é assim que desejamos formar nossos discentes, como não lhes dar o exemplo?!

Formação de Professores de Música no Além-Mar

Lúcia Cardoso¹²⁴

O Cabo Verde, país africano constituído por dez pequenas ilhas no Atlântico, formou-se por imigração, na época das grandes navegações europeias. Guarda grandes semelhanças com o Brasil, tão bem expressas por ocasião de uma homenagem prestada à embaixadora do Brasil, Maria Dulce Barros, que se despedia do país, no final de 2011:

Brasil sempre foi e será referência para Cabo Verde, ponto para uma partida com regresso marcado, e escala de abraço fraterno ao seu irmão, mais pequeno, *Brasilin* de Carnaval e futebol para uns, progresso, cientificidade, perseverança rumo ao melhor, para outros. . . . Neste Cabo Verde de dez grãozinhos de terra, os brasileiros tem-se destacado cada vez mais nos projectos de cooperação científica, humanitária e cultural. No Brasil, país de dimensão e complexidade continentais, caboverdianos são recebidos e integrados por, apesar da norma mais europeizada, trazerem à flor da pele os ecos seculares da mestiçagem (FERNANDES, 2011).

E foi esta identidade que levou José Carlos dos Anjos, professor caboverdiano atuando como docente na UFRGS, a procurar contato com a coordenação do PROLICENMUS, no sentido de verificar as possibilidades de um trabalho conjunto, pois um curso de Música para formação de professores para a educação básica estava se evidenciando como prioridade na Universidade de Cabo Verde (UNI-CV, 2012c). Com base no Artigo 4º, D.L. n. 53/200 (UNI-CV,

¹²⁴Licenciada em Música (UFC, 2008). Coordenadora do Núcleo de Música da Universidade de Cabo Verde.

2006), a Uni-CV é regida por um conjunto de valores baseados em: (1) Liberdade, na criação e circulação de ideias; (2) Excelência, na busca incessante do conhecimento e em métodos modernos de ensino-aprendizagem; (3) Autonomia acadêmica e, enquanto Universidade Pública, na gerência e geração de receitas; (4) Qualidade nas dimensões de Relevância, Equidade social e Abordagem por competências; (5) Empreendedorismo em educação e cultura; (6) Sustentabilidade, buscando equilíbrio financeiro e capacidade gerencial própria; (7) Internacionalidade, tanto no sentido de sua inserção mundial como na atração de estudantes e docentes de diversas proveniências nacionais e linguísticas.

Integrado à Uni-CV, encontra-se em fase de constituição seu Núcleo de Música, visando a realizar formações na área de Música nesta Universidade. Este Núcleo está sob a responsabilidade de seus atuais três professores especializados na área, todos graduados no Brasil: Alcides Lopes (violão), Ricardo de Deus (piano) e Lúcia Cardoso (canto), essa última também coordenadora dos atuais projetos musicais desta Universidade. Voltado para a busca de soluções próprias e para a situação particular da educação musical em Cabo Verde, o Núcleo pretende criar estratégias para viabilizar a formação musical em Cabo Verde. Seus objetivos são: (1) estudar a música e a situação da educação musical em Cabo Verde; (2) criar soluções para a formação musical técnica e superior; (3) contribuir para a consolidação de um programa de educação musical de base; e (4) contribuir para fomentar o mercado cultural/musical. Buscando lançar os fundamentos para uma formação musical de qualidade no país, escolhemos trabalhar de forma simultânea e integrada, em quatro vertentes: (1) Sensibilização e consciencialização, alertando a população para a importância do estudo da Música e para a valorização do profissional músico através da realização de várias actividades culturais e formativas, na sua maioria, gratuitas; (2) Educação musical de base ou musicalização, ao trabalhar na formação de professores; (3) Formação Técnica, promovendo a formação de profissionais músicos performers; e (4) Formação Superior de profissionais músicos pesquisadores, professores e performers.

Já foram iniciadas ações que atendem o cumprimento dos três primeiros objetivos; o quarto deles, espera-se atender em parceria com a UFRGS, no âmbito de um projeto que vem se desenhando, pois por intermédio de um convite oficial da Reitoria da Uni-CV (FORTES, 2011), Helena de Souza Nunes, da UFRGS, visitou Cabo Verde, no âmbito de um convênio já existente entre as duas universidades. O objetivo de tal visita, que ocorreu entre os dias 11 e 18 de dezembro daquele mesmo ano, era “colaborar com a Uni-CV no estabelecimento de vínculos acadêmicos capazes de darem suporte à implementação de cursos em Musica na modalidade a distância mediada pela Internet” (UNI-CV,

2012b). Justificou tal expectativa diante do “excelente histórico” de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV, que dentre outros projectos, já permitira o desenvolvimento de três cursos de Mestrado interinstitucionais. Neste contexto, a equipe de professores e alunos de Música, neste momento, está tentando consolidar vários projectos, que serão fundamentais para todas as possibilidades futuras.

A Casa da Música da Uni-CV (UNI-CV, 2012a) funciona como um espaço cultural e artístico aberto ao público e nele, são realizadas várias actividades formativas e culturais. O edifício da Casa, que se localiza na Praça António Lereno (pracinha da Escola Grande), na cidade da Praia, foi cedido pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Cultura no primeiro trimestre de 2010. Nele já se desenvolvem diversas actividades culturais: (1) “Na nha voz”, um espaço para apresentações musicais de jovens talentos; (2) Um chá com... programa de conversas informais com artistas reconhecidos, enquanto se aprecia um “chá d’mót” com ervas aromáticas de Cabo Verde; (3) Tocatina, espaço para convívio e cultivo do repertório local; (4) Korpuson, promovendo vivências musicais e corporais facilitadas por artistas convidados; (5) Audiacção, sessões temáticas de audição musical seguidas de debate sempre moderadas por um convidado; (6) Infantil, vivências artísticas e actividades destinadas a crianças; (7) Dia di filmi, com exibição de filmes e documentários com temáticas relacionadas à música, arte e educação; (8) Oficinas, com ateliers de formação prática com carga horária de 2h a 12h/aula; e (9) Palestras e apresentação de trabalhos académicos. Todas estas actividades são gratuitas e abertas ao grande público.

Também já foram realizados diversos Projectos de Sensibilização e Consciencialização: (1) duas edições de Cursos Livres de Música, com o objectivo de despertar o interesse das pessoas pelas Artes, incluindo palestras, apresentações artísticas, exposição dos trabalhos feitos nas oficinas práticas, exibição de filmes, shows, cortejos, e debates, etc; (2) Ano da Percussão, em 2011, dando destaque ao estudo do ritmo e sua importância, contribuindo assim para a valorização dos ritmos cabo-verdianos e a Percussão, com o percussionista brasileiro Sami Tarik; e (3) Educação Básica – Música na Escola, trabalhando com professores de Música da Rede Pública de Escolas de Ensino Básico através do canto, da percussão corporal, dos jogos e brincadeiras rítmicas e de improviso. Constata-se que tudo isto aplica tendências pedagógicas modernas, que defendem o lúdico como recurso principal na relação ensino-aprendizagem. Mas foi mesmo com a recente abertura do Curso de Estudos Superiores Profissionalizantes (CESP) de Performance Musical, que foi dado o passo mais ousado. Com dois anos e 1800 horas de duração, e enfoque no fazer musical prático, o CESP vem ocorrendo desde o final de 2011, cuja aula inaugural aconteceu em

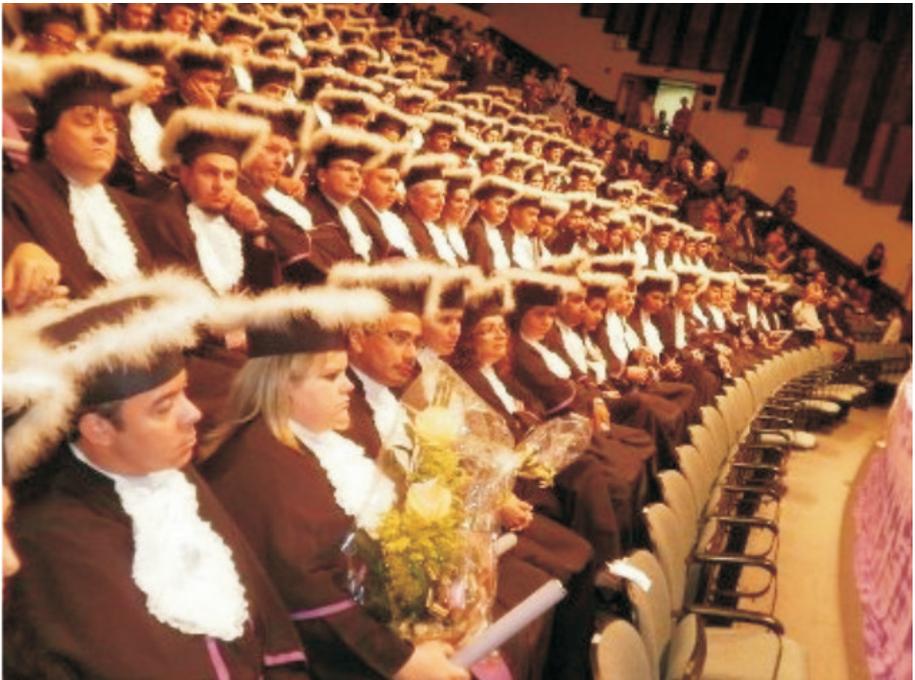
05 de dezembro. Este curso está direccionado para as necessidades e exigências do mercado musical moderno e também atenderá demandas do país. A partir dele, se buscará criar um Curso Superior previsto para 2013 .

Assim, o CESP de Performance Musical é a primeira formação técnica profissional em música da Uni-CV, prevista em dois anos e com cerca de 1800h de carga horária. O sucesso desse curso será determinante para a posterior abertura de uma Licenciatura em Música. O caminho, que tem sido seguido, resumidamente, é trabalhar, ao mesmo tempo, em frentes diferentes: (1) Extensão, onde em 2010 abrimos o coral e em 2011 o grupo de violões, com a proposta de trabalhar a música popular de Cabo Verde; (2) Formação Técnica, com o objectivo de formar instrumentistas e cantores, que desejam se lançar no mercado musical e formar pessoas, que se interessem em continuar os seus estudos numa futura licenciatura; (3) Licenciatura, um projecto para formar músicos interessados em executar música e pesquisar, visando já a abertura de cursos de pós-graduação. Cabe aqui lembrar que Licenciatura em Música, devido à herança portuguesa em Cabo Verde, não quer dizer que seja um curso voltado para a docência, mas quer dizer simplesmente uma formação de Undergraduate em Inglês, ou Bacharelado, no Brasil. Contudo, a nossa principal questão aqui se refere, justamente, a uma Licenciatura no sentido que o termo possui no Brasil, cuja principal necessidade é a abertura de uma proposta em Educação Musical para formar professores que irão para a escola básica caboverdiana. A situação actual no país é que existe uma disciplina, chamada Expressão Musical, que é obrigatória na escola, mas não há professores com formação para ensiná-la. Então, este primeiro curso viria mesmo actuar enquanto medida emergencial, em carácter de formação de docentes. Para isso, será necessário sistematizar os conteúdos, pesquisar o enquadramento legal do mesmo junto ao programa escolar do Ministério de Educação, produzir métodos de trabalho e capacitar professores formadores na Uni-CV.

Recentemente, todas essas iniciativas alcançaram alguma notoriedade através da mídia local, pois a atual coordenadora do curso, Lúcia Cardoso, participou em várias entrevistas e programas de televisão e, com isso, conseguiu sensibilizar o público para a importância da educação musical das crianças e de toda a população desse, que é um país musical por excelência. Diante disso, observou-se que as altas autoridades da Uni-CV se sentiram ainda mais encorajadas e investirem num curso de graduação em Música, e o Ministério do Ensino Superior vem demonstrando estar realmente mobilizado para atender este anseio da população. A equipe da Casa da Música da Uni-CV está entusiasmada, acreditando que abrir-se-ão muitas portas e que novas parcerias e projetos serão firmados, entre elas, com o Brasil, por intermédio da equipe

do PROLICENMUS da UFRGS. Avalia-se, que o projeto que vem sendo desenhado, embora ainda tímido, contribuirá para estreitar ainda mais e tornar institucionalmente perenes as parcerias entre essas duas Universidades.

AVALIAÇÃO



Fotografia dos 189 alunos já formados, tirada no dia 25 de maio de 2012, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, em Porto Alegre/RS, durante a solenidade de Colação de Grau do PROLICENMUS. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)



Figura 19.41: Vonizete da Silva Machado e Edimilson André Tressoldi, oradores da turma de formandos do PROLICENMUS. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)



Figura 19.42: Helena de Souza Nunes, paraninfa da turma de formandos do PROLICENMUS. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)

Primeiros Resultados e Considerações Finais

*Helena de Souza Nunes*¹²⁵
*Annamaria Piffero Rangel*¹²⁶
*Rodrigo Schramm*¹²⁷

Este capítulo apresenta uma avaliação preliminar do curso Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução CD/FNDE 034/2005), com aula inaugural em 22 de abril de 2008 e formatura de 189 novos profissionais em 25 de maio de 2012. Dados recolhidos ao longo da experiência são aqui analisados de maneira abrangente, para fins de subsidiar decisões operacionais urgentes em junho de 2012, em particular, pertinentes à oferta de uma nova turma em regime de PEG deste mesmo projeto pedagógico. Estes mesmos dados ainda serão sistematizados para arquivamento e disponibilização a futuras pesquisas, as quais poderão oportunamente servir ao desenvolvimento e à validação de novas metodologias, relacionadas ao ensino de Música e à formação de professores de Música, a distância.

Portanto, trata-se aqui de uma visão parcial e reduzida dos resultados do projeto, embora já representativa. Os instrumentos de avaliação utilizados para as informações aqui prestadas foram: Questionário Virtual Perfil do

¹²⁵Doutora em Música (Musikpädagogik und Ihre Didaktik. Dortmund Universität, 1999). Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do PROLICENMUS no eixo de Execução Musical. Coordenadora do PROLICENMUS.

¹²⁶Doutora em Ciências da Educação (Université Paris Descartes, 1991). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. Professora do PROLICENMUS em Psicologia da Educação.

¹²⁷Mestre em Computação Aplicada (UNISINOS, 2009). Professor Assistente do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Professor do PROLICENMUS em Música e Multimeios.

Aluno 2008/1; Questionário Virtual Perfil do Egresso 2012/1 (161 respostas dadas até 29 de maio de 2012, data da extração parcial de resultados, entre 189 esperados); Ficha de Avaliação dos Seminários Integradores Presenciais entre 2008/1 e 2012/1; Ficha de Avaliação do Encontro Nacional de Licenciatura em Música da UFRGS 2012/1; e relatos por grupos de cinco pessoas em reunião presencial com formandos, tutores e professores para Avaliação do PROLICENMUS, realizada em Porto Alegre, no dia 23 de maio de 2012. Outras fontes de dados consideradas são: depoimentos individuais de alunos encontrados nos Trabalhos de Conclusão de Curso 2012/1; solicitações encaminhadas pelos Formulários de Atendimento Presencial (FAPs) entre 2008/1 e 2012/1; Atas da COMGRAD/PROLICENMUS entre 2008/1 e 2012/1; postagens de alunos, tutores e professores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem do Curso entre 2008/1 e 2012/1; Pareceres de gestores públicos locais, incluídos nos relatórios de Estágio Curricular Supervisionado; e postagens no Espaço da Coordenação no Moodle entre 2008/1 e 2012/1.

A sequência deste texto está organizada a partir dos objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, aprovado pelo Parecer CEPE/UFRGS 128/2006, a saber: como objetivo geral, melhorar a qualidade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras, por intermédio da ampliação das possibilidades de formação de seus professores; como objetivos específicos, oferecer ao educador formação consistente e contextualizada, nos conteúdos de sua área de atuação; defender princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente; proporcionar a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas, que se impõem à escola; ampliar a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais; desenvolver ações afirmativas de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos; e estimular a construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

O objetivo geral do PROLICENMUS foi melhorar a qualidade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras, por intermédio da ampliação das possibilidades de formação de seus professores. Na redação destas considerações finais, parte-se dos resultados obtidos pelos Estágios Curriculares Supervisionados, uma vez que por intermédio deles foi possível documentar não apenas o desempenho dos alunos, mas também o que seus alunos e gestores locais pensavam sobre tais desempenhos. Para compor os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado, foi solicitado que os alunos procurassem escutar seus próprios alunos e também obter pareceres de seus gestores locais, buscando avaliações sobre a repercussão de seus trabalhos diretamente nas escolas. Dentre

os documentos de Estágio há muitos relatos sobre a manifestação de crianças, solicitando para continuarem recebendo educação musical, assim como diversas descrições de alunos de outras salas se pendurando nas janelas, pedindo para observar as aulas e perguntando se não poderiam entrar para participar delas. Os gestores, por sua vez, se manifestaram favoráveis aos resultados obtidos, e cerca de 90% deles consideraram as ações docentes dos alunos como excelentes ou muito boas, apenas cerca de 07%, bom ou regular, e menos de 03% como ruim. A repercussão positiva do curso tem motivado grande procura por eventual nova turma e, com frequência quase diária, diversos interessados já ligaram para a UFRGS à procura de informações. Se considerarmos a ausência de divulgação neste sentido, essa busca é espontânea, o que a torna ainda mais significativa. Além deste número, tem-se notícia de grandes listas feitas nos polos, que só em Ariquemes/RO, por exemplo, alcança mais de 300 pessoas, e em Irecê/BA, mais de 400. Também a grande quantidade de *e-mails* vindos dos Sistemas Públicos de Ensino interessados em se transformarem em polos do curso é relevante como evidência dos bons resultados do trabalho realizado, já que até o momento, esta lista, em posse da SEAD da UFRGS já contém dezenas de municípios, localizados em mais de uma dezena de Estados do país. Tal demonstração de interesse espelha resultados positivos.

No que se refere ao desempenho discente, constatou-se que estudaram menos do que o estipulado como o mínimo necessário, de quatro horas diárias, incluindo trinta minutos de prática instrumental. No início do curso, 58% declararam dedicar-se até três horas e apenas 17% informaram dedicar-se quatro horas diárias ou mais. Ao final do curso, não se pode dizer que estes percentuais tenham se tornado mais adequados, passando para 48% e 12%, respectivamente. As maiores dificuldades apontadas pelos discentes foram: falta de tempo (inicialmente 30% e ao final do curso 48%), grau de complexidade das tarefas propostas (inicialmente 16% e ao final do curso 35%) e pouca compreensão dos textos e materiais explicativos (inicialmente 12% e ao final do curso 16%). Pode-se interpretar tais dados como um crescimento da autocritica, pois certamente os alunos não ficaram menos capazes ao longo do curso; contudo, o grau de exigência frente ao que lhes era proposto, sim. Por outro lado, o acesso às unidades de estudo e aos demais recursos dos ambientes virtuais foi apontado como problemático no início do curso por 26% dos alunos e apenas por 9% deles, ao final, indicando que as condições locais das redes de comunicação melhoraram. Por fim, sempre apontado como grande problema na primeira fase do curso, a seu final, 0% dos alunos assinalou falta de familiaridade com recursos digitais e Internet, quando foi perguntado sobre fatores de entrave aos estudos.

Com relação aos objetivos específicos, procurar-se-á explicitar minimamente parte de seus resultados, um a um. O primeiro deles era oferecer ao educador formação consistente e contextualizada nos conteúdos de sua área de atuação. Com base na criação em autoria colaborativa sob a responsabilidade de professores pesquisadores, foram publicadas no ambiente virtual do curso 628 unidades de estudo, originais e inéditas, em formato virtual. Dessas, 539 abordam conteúdos e atividades correspondentes a quatro horas de estudo diário, no âmbito das Interdisciplinas; e 28 contêm orientações gerais referentes à totalidade dos conteúdos previstos em Tópicos Especiais em Música (10), Estágio Curricular Supervisionado (08), Atividades Complementares (01), Projeto Individual Progressivo (08) e Trabalhos de Conclusão de curso (01). Juntas, essas unidades de estudo sistematizam e estabelecem conexões entre tópicos referentes à totalidade dos conteúdos necessários a um curso de Licenciatura em Música completo, numa carga horária total de 2895 horas. No Moodle Institucional, todas elas foram publicadas, abertas a cada dia uma nova e permanecendo todas ao acesso dos alunos até o final do curso. Juntas, elas se constituem num fato inédito no país, à medida que compreendem assim todo o conjunto de conhecimentos pertinentes a um curso de Licenciatura em Música, devidamente articulado em cada um de seus componentes, no âmbito de cinco diferentes Eixos de uma Matriz Curricular com proposta transdisciplinar. Tais publicações, que atenderam a integralidade das horas de ensino do projeto, foram consideradas com ótimo conceito por 97% dos formandos, tendo sido baixadas da Internet por grande parte dos estudantes. Os conhecimentos veiculados, respeitando as Súmulas previstas no Projeto Pedagógico do Curso e devidamente acrescidas de atualizações na área ao longo do tempo do curso, foram sistematizados em três níveis distintos de complexidade, partindo daquele mínimo obrigatório, correspondente a um aluno conceito C, passando pelo recomendável, correspondente a um aluno conceito B, e chegando a um nível sofisticado, correspondente a um aluno conceito A.

Explicações correspondentes à lógica de construção das Unidades de Estudo e sua decorrente arquitetura pedagógica foram incluídas na capacitação de professores e tutores desde o primeiro encontro sobre criação do material didático, em fevereiro de 2007. Anualmente, em final de janeiro ou início de fevereiro, acontecia um Encontro Presencial para Capacitação, sempre em Porto Alegre/RS; e semanalmente, nas segundas-feiras entre 10h30min e 11h45min, se realizava uma webconferência aberta a todos os polos e equipes de sede, também para esclarecimentos de dúvidas referentes à abordagem pedagógica e procedimentos didáticos do curso. Este investimento resultou em 96% de aprovação por parte dos alunos para o desempenho da coordenação e 88% para o da Comissão de Graduação própria (COMGRAD/PROLICENMUS), a qual

precisou tomar as decisões mais difíceis. Com relação ao índice obtido pelos tutores e professores foi de 99% de aprovação. Mesmo tendo recebido plena aceitação por parte dos alunos, no âmbito interno, contudo, nem sempre foi fácil para esses profissionais compreenderem, aceitarem e/ou implementarem formatos previstos para o PROLICENMUS, por serem bastante diferenciados em relação ao ensino presencial. Sobretudo o modo de avaliação, que buscava por intermédio de procedimentos inovadores encontrar modelos mais adequados à EAD, passou por conflitos. Incertezas temporárias, próprias de processos ousados e criativos, continuamente em fase de ajustes, como foi o caso aqui tratado durante todo seu tempo de realização, foram muitas vezes surpreendentes e causaram, em alguns momentos, instabilidades, levando alguns alunos reprovados a manifestarem descontentamentos por intermédio de comportamentos agressivos e a fazerem acusações injustas. Houve reclamações junto à Ouvidoria da UFRGS, denúncias ao Ministério Público Federal e até mesmo um Mandado de Segurança, o qual continha, inclusive uma solicitação não concedida pela Justiça para suspender a solenidade de formatura, as quais foram utilizadas no intuito de garantirem supostos direitos. Entende-se, todavia, que a consistência do modelo e de seus recursos didáticos e tecnológicos, desenvolvidos e sustentados pelos integrantes das equipes, superou e superará todos os entraves.

Por outro lado, na maioria das vezes, manifestações espontâneas de alunos, tutores, professores, gestores e comunidade em geral evidenciam o grau de satisfação de todos. Resultados efetivamente já alcançados pelos alunos atestam a qualidade da formação recebida: em recente concurso para professor do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, houve 92% de reprovação entre os candidatos, enquanto o único aprovado como professor de Música em toda a região metropolitana de Porto Alegre é egresso do PROLICENMUS; 25% dos egressos já estão aprovados em concursos públicos realizados em suas regiões de origem, apenas aguardando o Diploma para fins de contratação; 20% dos egressos já foram aprovados em outros processos seletivos, como professores de Música. Tem-se conhecimento também de quatro casos de alunos aprovados em concursos públicos, que não conseguiram se diplomar, devido a reprovações no curso. Sabe-se de seis alunos premiados em festivais regionais de canção, como compositores e/ou intérpretes; um aluno vencedor de concurso para escolha de Hino Municipal; quatro alunos beneficiados pela aprovação de projetos culturais encaminhados para financiamento, inclusive junto a instituições de renome como a FUNARTE, a Petrobrás e o MinC; enumera-se diversos alunos vencedores em campeonatos nacional, estaduais e municipais de bandas e fanfarras; lista-se inúmeros, que realizaram apresentações escolares com seus alunos integrantes de bandas, fanfarras e/ou corais; e dezenove alunos já tive-

ram textos aprovados em eventos científicos e produziram publicações para a área. Tais números atestam que, a despeito de eventuais percalços, o objetivo de oferecer ao educador formação consistente e contextualizada nos conteúdos de sua área de atuação foi atingido.

O segundo objetivo específico era defender princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente. O modelo PROLICENMUS é inédito e inovador, seguindo as políticas públicas nacionais para inclusão do Brasil na Sociedade da Informação, por intermédio da formação de seus professores. Seus conteúdos de estudo e sua qualidade acadêmica precisavam atender exigências do MEC e serem os mesmos do curso presencial equivalente, na UFRGS; apenas organizados de forma a atender a metodologia do ensino a distância. Concomitantemente, para contemplar o público-alvo em questão, a Matriz Curricular não poderia basear-se em estruturas rigorosamente sequenciais, dependentes de pré-requisitos. Então, o modelo pedagógico foi organizado em forma dinâmica, que associava Eixos, paralelos e de cumprimento obrigatório, a Interdisciplinas, que embora também obrigatórias, internamente e na medida da flexibilidade possível, eram escolhidas pelos estudantes de acordo com suas condições individuais, resultando num quadro pluridirecional. Pelo PPC original, essas escolhas seriam livres para o aluno e homologadas pelos professores orientadores, com a responsabilidade de vigiar para que, ao cabo dos nove semestres máximos de duração do curso, este mesmo aluno tivesse cumprido todas as exigências do programa do curso. Por uma questão de praticidade e adaptabilidade aos sistemas informatizados da Universidade, foi necessário fixar seis seqüências de interdisciplinas, uma para cada turma. Tais turmas foram organizadas em decorrência do nível de conhecimentos musicais de seus integrantes e eram transversais aos polos, em abrangência nacional, de tal forma, que num mesmo polo conviviam representantes de todas elas. Tal fato implicava a repetição de mesmos conteúdos por seis vezes seguidas, à medida que sempre algum aluno estava matriculado em alguma das interdisciplinas, favorecendo o aprofundamento dos estudos de todos e ampliando progressivamente o saber acumulado no polo.

As interdisciplinas dos eixos Execução Musical e Estruturação Musical foram oferecidas procurando respeitar as distintas velocidades do processo de musicalização de cada uma das turmas. Por isso, os Seminários Integradores, as Atividades Complementares, e algumas interdisciplinas como as do Eixo Pedagógico e os Projetos Individuais Progressivos (PIP), dentro de características próprias a cada um e tendo em comum o fato de não dependerem tanto de pré-requisitos, desempenharam uma função reguladora para o modelo proposto, a fim de equilibrar o atendimento concomitante das seis turmas com

níveis distintos de conhecimentos musicais. Ao longo das Unidades de Seminário Integrador foram propostos, executados e avaliados os Projetos Individuais Progressivos, para os quais concorreram os conteúdos organizados pelas diferentes unidades de estudo das interdisciplinas cursadas em cada semestre, e cujos resultados mais significativos foram selecionados para comporem o Trabalho de Conclusão de Curso de cada aluno, a partir da interdisciplina Tópicos Especiais em Música, atendida por todos os professores do curso. Existiu uma relação direta entre o PIP, versão papel e digital, e o TCC, pois os documentos do primeiro buscavam conduzir à reflexão sobre a fusão entre processos e produtos nos percursos individuais, os quais foram sendo avaliados e progressivamente aprimorados ao longo do curso por cada aluno sob orientação de um professor de sua escolha, subsidiando a elaboração do segundo. Enquanto artefato, o PIP mostrou ao próprio aluno, por intermédio de seus planejamentos, relatórios e documentos comprobatórios, as realizações de seu percurso acadêmico. Em contraposição, o TCC foi o seu produto final, pressupondo as escolhas individuais de cada aluno, inclusive para além do curso.

Como prática avaliativa foi utilizado um modelo processual, que culminou com uma utilização maximizada de um olhar individual por parte do aluno sobre si mesmo, permitindo mobilizar e organizar seus conhecimentos, suas práticas, suas vivências profissionais, e suas competências, certificados ou não, que foram por ele consideradas fundamentais durante sua formação e para seu exercício profissional. Qualquer que tenha sido a natureza de cada percurso, ele funcionou como referência para aplicação de soluções e propostas em situações concretas do ensino de música na escola. A atuação profissional, que requer reconhecer, esclarecer e organizar saberes e habilidades como passos, que permitem verificar, quais são as áreas que exigem investimentos ou não, resulta de um nascer de dentro de si mesmo. Buscou-se, então, potencializar a pedagogia da sala de aula e os entendimentos sobre a escola, partindo de um “aprender, fazendo e se observando fazer”, por parte do cursista, junto com sua inserção no próprio contexto da comunidade escolar e da educação básica. Os resultados apontam para elevados índices de satisfação: a universidade se modernizou; as comunidades dos polos ampliaram suas propostas tecnológicas, educativas e culturais; e as aprovações dos egressos e ex-tutores em concursos públicos já são evidentes. Espera-se que, por sucessivos processos avaliativos e impulsos autônomos na busca por formação continuada, cada integrante continue descobrindo seus próprios caminhos, interesses e talentos específicos, aprofundando conhecimentos que lhes permitam estabelecer conexões com suas práticas e vislumbrarem novas questões e possibilidades de investigação, tendo na Música a principal linguagem. Assim sendo, princípios políticos e éticos pertinentes

à profissão docente foram abordados ao longo dos estudos, entendidos como suportes da formação docente inicial e continuada.

O terceiro objetivo específico foi proporcionar a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas, que se impõem à escola. Principalmente nos Estágios Curriculares Supervisionados e por intermédio dos Recitais de Formatura, os alunos tiveram a oportunidade de interagirem diretamente com a sociedade local, constatando lacunas, oferecendo soluções e avaliando repercussões de suas ações na escola. Mas ao ofertar um curso, não apenas os alunos, mas também seus professores e tutores devem ser lembrados como pessoas em desenvolvimento e transformação. Assim, considerando o caráter temporário do projeto e do próprio programa Pró-Licenciaturas, cabe aqui salientar aspectos de empregabilidade relativos aos integrantes das equipes de trabalho (tutores, músicos de mídias digitais e *webdesigners*), profissionais que fizeram sua formação em serviço e acabaram possuindo um perfil diferenciado, privilegiado e com valorização crescente no país. Durante o curso, tais pessoas submeteram-se a processos seletivos e concursos públicos, nos quais obtiveram aprovação com destaque. Assim sendo, dentre os primeiros, três tutores foram aprovados como professores substitutos na Universidade Federal da Bahia (1), na Universidade Federal de Santa Catarina (1) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1). Com relação aos concursos públicos para docentes, oito tutores foram aprovados: na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2); na Universidade Federal da Bahia (1), na Universidade Federal do Ceará (1) e na Universidade Federal de Rondônia (2); nos Institutos Federais de Educação do Rio Grande do Sul (2) e de Rondônia (1); e um tutor foi aprovado como técnico em Música na Universidade Federal da Bahia. Ainda entre importantes conquistas pode-se mencionar que vários integrantes das equipes de trabalho foram aceitos em cursos de pós-graduação, podendo dar seguimento a seus estudos em cursos de Mestrado (6) e Doutorado (4). Entendendo que, por um lado, mirando-se no exemplo de seus tutores e professores, e por outro também integrados junto deles a projetos acadêmicos bem-sucedidos, os alunos acreditem cada vez mais em si mesmos, sentindo-se a cada dia mais capazes de superar barreiras e de promover as transformações necessárias à escola.

O quarto objetivo específico foi ampliar a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais. A este respeito, constatou-se que os municípios e regiões, onde estiveram localizados os polos, cresceram após a criação do curso, identificando na escola a fonte de suas melhorias. Segundo relatos informais de alunos, tutores de polo e gestores públicos, pode-se apontar alterações ocorridas nestas localidades. Em Cristópolis, pequena cidade loca-

lizada no Sertão da Bahia, não havia recebimento de sinal de Internet nem de celular antes do início do curso; com a possibilidade de ser polo deste projeto, a administração municipal conseguiu justificar tal aquisição. Ariquemes, localizada na Região Amazônica, conseguiu recursos públicos municipais e federais, para construção de uma escola de Música e um Teatro associado a um Centro Cultural, respectivamente. Em São Félix, pouco mais de 100 Km da capital baiana, a Prefeitura Municipal estruturou um centro de apoio à prática musical em sede própria, vinculado à Filarmônica e às escolas municipais. Em todos estes espaços, não apenas os alunos do PROLICENMUS puderam ser atendidos, mas principalmente alunos das escolas da região, que ali passaram a receber aulas de Música ministrada por eles, gratuitamente. Esses e outros acontecimentos semelhantes, envolvendo reformas em prédios para alojar os polos, aquisição de equipamentos e instrumentos musicais, e promoção de projetos e eventos educativos e culturais também disponibilizados às respectivas comunidades podem ilustrar a importância que esta iniciativa teve nestas localidades, em especial aquelas localizadas em regiões distantes dos grandes centros urbanos, ampliando a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais.

O quinto objetivo específico foi desenvolver ações afirmativas de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos. Na matriz curricular, duas disciplinas de primeiro ano promoveram a inclusão digital inicial de todos os alunos, Acesso à Informação e Instrumentalização para EAD; contudo, tal processo não se esgotou aí, tendo tido continuidade em todas as demais ações desenvolvidas e culminando na criação de objetos virtuais de aprendizagem, produzidos em grupo. Nesses, foi solicitada aos alunos uma aula em formato virtual, construída pelo emprego do *software* ViA para criação de videoaulas interativas. Tal aula deveria partir de uma canção original e inédita, com coreografia, composta em autoria colaborativa pelo próprio grupo de alunos, gravada em arquivo áudio finalizado com o uso de *softwares* específicos, e em arquivo de vídeo editado com o uso de *softwares* próprios. Tal canção deveria ser registrada em partitura musicografada em editor de partituras, incluindo linha melódica, texto, cifras e roteiro de arranjo; e também vir analisada em ficha específica, finalizada por *softwares* gráficos. Por fim, tudo deveria ser postado no servidor da UFRGS. Os conhecimentos necessários à produção e veiculação desses objetos virtuais de aprendizagem foram sendo adquiridos ao longo do curso. Obviamente, nem todos chegaram ao mesmo grau de competência, mas os resultados, de uma forma geral, foram impressionantes, posto que 65% dos alunos, ao ingressarem no PROLICENMUS, não tinham Internet em casa, 77%, sequer computador, e hoje esses percentuais são de 94% e 99%, respectivamente. Além dessas evidên-

cias de ações afirmativas para inclusão digital dos alunos, no âmbito interno do projeto e sob a responsabilidade da própria equipe, foram desenvolvidas iniciativas para produção de novas tecnologias para ensino de Música EAD, como dois livros eletrônicos para ensino de instrumento musical acompanhador (Teclado e Violão); um website para ensino de teoria e percepção musical, decorrente de um método próprio para musicalização de adultos (MAaV); um *software* para criação de videoaulas interativas (ViA); e foi dado início a dois *softwares* específicos, um editor de partituras e outro para avaliações colaborativas, a serem futuramente integrados ao ViA. Quase todas as atividades das UEs conduziam o aluno a procurar informações em sites de busca, na Internet e, por fim, cada interdisciplina, atividade curricular obrigatória e instância administrativa teve seu próprio ambiente virtual na plataforma, levando os alunos a transitarem com desenvoltura em ambientes virtuais e a se utilizarem com familiaridade de recursos digitais.

Por fim, chegamos ao sexto objetivo específico, qual seja, estimular a construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. Verificou-se intensa produção de conhecimento na área de ensino de Música na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, incluindo participações em eventos científicos, publicação de artigos em periódicos especializados, assim como estabelecimento de parcerias, autorias colaborativas e inclusão de tutores em grupos de pesquisa. Cita-se, como exemplos representativos da produção de professores e tutores, algumas vezes também incluindo alunos, em iniciativas como: 9th WCCE · IFIP - World Conference on Computers in Education (Brasil, 2009), Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 2 (Brasil, 2010), XVI Seminário Internacional FLADEM (Equador, 2010), V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares (Portugal, 2010), Encontros Regionais da ABEM (2010, 2011 e 2012) e XX Congresso Anual da ABEM (Brasil, 2011), 1º Congresso Internacional de Educação a Distância da UFPel (Brasil, 2010), I Seminário Diálogos em Educação a Distância / XI Encontro para ações em EaD na FURG (Brasil, 2012) e 30th ISME World Conference on Music Education (Grécia, 2012), VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária (Portugal, 2012). Dentre publicações em periódicos especializados, cabe o registro de uma edição especial da RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação V. 7 n° 2 (2009), especialmente dedicada aos temas do PROLICENMUS. Tais temas foram: seu processo seletivo sem prova específica eliminatória em Música, seu sistema de tutorias, seu modo de produção das unidades diárias de estudo, seu ensino de instrumento musical mediado pela Internet e a distância, e suas tecnologias (inclusive algumas próprias) aplicadas à educação musical. Com relação

à repercussão do projeto, registra-se ainda parceria em construção com a Universidade de Cabo Verde, interessada em implementar o modelo pedagógico do PROLICENMUS naquele país. Refere-se a continuidade das comunidades virtuais Espaço da Coordenação, dedicada ao contato entre professores e tutores, e Licenciatura em Música EAD, dedicada aos alunos agora egressos, ambas até o momento ainda publicadas no Moodle Institucional da UFRGS. Oportunamente, tais comunidades deverão receber novos nomes e endereços; contudo, seus atuais integrantes continuarão participando delas, conforme manifestação documentada na Avaliação Final do projeto (Porto Alegre/RS, reunião presencial gravada em 23 de maio de 2012), na busca do mesmo objetivo, qual seja, o de integrar profissionais ligados ao ensino de Música. Conclui-se, assim, que todos os objetivos do PROLICENMUS foram efetivamente alcançados.

Perguntados em duas ocasiões (em questionário escrito e durante a reunião presencial de avaliação de 23 de maio de 2012), 0% dos alunos apontou falta de familiaridade com recursos digitais e Internet como fator de entrave aos estudos, na fase final do curso. Obviamente, um professor com acesso a sites de busca, *softwares* e ferramentas digitais de apoio aos processos de ensino-aprendizagem é um professor que ampliou sua capacidade pessoal e abriu horizontes em suas possibilidades de formação, evidenciando uma marca de sucesso. Além disso, os conhecimentos compartilhados também possibilitaram que dentre seus alunos surgissem professores capazes de serem selecionados em editais para financiamento de projetos culturais em importantes esferas, de se salientarem em programações artísticas até mesmo do cenário nacional, e ainda de produzirem trabalhos aceitos em contextos especializados da área e no meio acadêmico. Cabe ainda lembrar que tais alunos, em sua maioria, residem em regiões distantes dos grandes centros urbanos e muitos deles nunca tinham feito estudos formais de Música. Por fim, diante da já grande demanda e ainda ampliada pela Lei n. 11.769/2008, e de soluções efetivas encontradas pelo PROLICENMUS para o histórico problema da falta de professores, materiais didáticos e métodos para o ensino de Música nas escolas brasileiras, a despeito de questionamentos e críticas advindas de alunos reprovados por não terem cumprido com seus próprios deveres de estudante, entende-se ser urgente, dar-se continuidade a este projeto.

Com a experiência vivida se pode afirmar, que é possível sim realizar cursos práticos como Música, na modalidade a distância, desde que se tenham alguns cuidados. Em primeiro lugar, é preciso contar com profissionais qualificados: na equipe de apoio na universidade para elaboração do material didático precisará haver *webdesigners*, técnicos de rede e programadores com visão e preferencialmente experiência prévia na criação de *Ebooks* e outros objetos

virtuais de aprendizagem, além de ser capaz de gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem e até desenvolver *softwares*, se necessários e não disponíveis. Além disso, os tutores na universidade, músicos, programadores ou designers, em particular os especialistas (aqui chamados de músicos especializados em mídias digitais) precisam ter também um excelente nível de conhecimento nas matérias curriculares. Em segundo lugar, é preciso que os professores pesquisadores, autores responsáveis pela produção didática e pelo andamento das aulas, mais do que conhecer profundamente o conteúdo pelo qual serão responsáveis, consigam e queiram trabalhar em equipes interdisciplinares, permitindo, por exemplo, que seu texto original seja adaptado, quando necessário, por um *web-designer*, que saberá colocá-lo num formato mais adequado à aprendizagem a distância. Isso, eventualmente, implicará questionamentos sobre seu modo de lecionar e até mesmo sobre suas convicções pedagógicas já constituídas. Este professor precisará ficar horas a fio, trabalhando com programadores e *webdesigners*, para juntos criarem experimentos virtuais, passíveis de servirem como norteadores para as aulas práticas, que ocorrerão nos polos e na plataforma virtual de aprendizagem. Em terceiro lugar, todos os alunos precisarão saber e aceitar, que os estudos não poderão ser realizados somente em sua casa. A ida ao polo é imperativa para as aulas práticas e sobretudo para o convívio com os pares, no sentido de estabelecer conexões profissionais e ampliar visões para além daquelas acessíveis pelo mero estudo de conteúdos disciplinares. Então, também os polos precisarão estar equipados com laboratórios de última geração e os municípios-sede desses polos precisarão criar uma estrutura mínima para recepção e hospedagem de professores e tutores; em especial os tutores de polo, que provavelmente se deslocarão de uma cidade distante e terão que morar no município durante todo o período de realização do curso. Em quarto lugar e por fim, esse todo precisará ser orquestrado por um coordenador geral, que terá a tarefa de articular um grande grupo constituído por centenas de pessoas diferentes entre si, que precisam agir harmoniosamente durante um período de quatro a seis anos, a despeito de todas as suas peculiaridades em relação a experiências anteriores e expectativas de futuro.

Não é uma tarefa fácil e por isso se entende que são imprescindíveis parcerias e suporte financeiro. Garantidas tais condições, e mantido o foco comum, a experiência do PROLICENMUS demonstra que é possível a formação de professores de Música para a Educação Básica do Brasil, na modalidade a distância. A experiência do curso Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras foi trabalhosa e desafiadora; mas hoje podemos afirmar, que também foi, é e sempre será um bem-sucedido passo, rumo à solução de dificuldades relacionadas ao ensino de Música nas escolas brasileiras, existentes há séculos. No projeto, foram atendidas lacunas referentes à produ-

ção de material didático, à formação de professores, à inserção profissional de egressos de cursos de graduação em diversas áreas do trabalho relacionadas à música, à formação continuada em serviço e na academia, a demandas da sociedade relacionadas à prática e à educação musicais, assim como a desafios das atuais políticas públicas referentes à Educação Básica, num Brasil inserido na Sociedade da Informação. Muito há para ser aprendido e vencido; mas de qualquer forma, ao longo dos últimos anos foram reunidos profissionais competentes e que comungam de um mesmo ideal, ampliado também por convicções e vivências de alunos e gestores locais. Assim, como já dito, o projeto não vai acabar; simplesmente porque não queremos que acabe: acreditamos em formação continuada, na forma de canção acompanhada. E por isso segue aqui então um primeiro material didático para esta nova fase, novos tempos, que já podem contar com uma primeira partitura para ser ainda analisada, arranjada, executada e inspiradora de outras muitas mais. Parabéns às equipes nas universidades e polos envolvidos. Parabéns aos egressos agora novos profissionais formados. Parabéns a toda a sociedade brasileira!



Figura 20.43: Coral de formandos, cantando no Concerto Interativo, realizado em 24 de maio de 2012, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, sob regência de Wilson Gavaldão de Oliveira. Ao fundo, partitura das peças projetadas, convidavam o público presente a participar da *performance*. (Foto: Equipe do PROLICENMUS)



Figura 20.44: Cenas do cotidiano do Curso Licenciatura em Música modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras. Imagem do poster apresentado no Encontro Nacional do Licenciatura em Música EAD da UFRGS, realizado entre 22 e 25 de maio de 2012, em Porto Alegre. *(Foto: Alunos, tutores, professores e equipe técnica administrativa do PROLICENMUS)*

Referências

- ALDWELL, E.; SCHACHTER, C. *Harmony and Voice Leading*. New York: Harcourt Brace, 1978.
- BANDURA, A. *Auto-Eficacit e*: Le sentiment d'efficace personnelle. Tradução de Jacques Lecomte. 2. ed. Bruxelas: De Boeck and Larcier S.A., 2007.
- BEHAR, P. A. (Org.). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, P. A.; BERNARDI, M.; SOUZA, A. P. F. de C. Objeto de Aprendizagem Integrado a uma Plataforma de Educação a Distância: a aplicação do COMVIA na UFRGS. In: *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre: CINTED da UFRGS, 2007. v. 5, n. 2. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4gPatricia.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.
- BENJAMIN, T. *The Craft of Modal Counterpoint*. New York: Schirmer Books, 1979.
- BENJAMIN, T. *Counterpoint in the Style of J. S. Bach*. New York: Schirmer Books, 1986.
- BOEHM, B. A Spiral Model of Software Development and Enhancement. *SIGSOFT Softw. Eng. Notes*, ACM, New York, NY, USA, v. 11, n. 4, p. 14–24, ago. 1986. ISSN 0163-5948.
- BOMBASSARO, L. C. Paideia e Humanitas Enquanto Raízes do Projeto Formativo Iluminista. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). *Sobre filosofia e educação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.
- BOYLE, T. et al. An Agile Method for Developing Learning Objects. In: *23rd Annual ASCILite Conference: Who's learning? Whose technology?* Sidney, Austrália: Sydney University Press, 2006. p. 91–99.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Indicadores e Padrões de Qualidade para Reconhecimento dos Cursos de Graduação em Música*. 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/rec_mus.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura*. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. *Edital SEIF/MEC n. 01 de 11 nov.* 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 26 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_047.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. *Portaria MEC n. 4.059 de 10 dez.* 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE n. 034 e seus Anexos*. 2005. Secretaria de Educação Básica do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_ans.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 6.094 de 24 abr.* 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE n. 047 de 20 set.* 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_047.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.788 de 25 set.* 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 26 ago. 2012.

CAEF. *Ebook de Teclado Acompanhamento*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Coordenação 2006-2010: Helena de Souza Nunes. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado>. Acesso em 15 jul. 2012.

CAEF. *Ebook de Teclado Acompanhamento*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Coordenação 2010-2012: Catarina Leite Domenici. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado>. Acesso em 15 jul. 2012.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, A. R. *Contraponto Modal - Manual Prático*. Porto Alegre: Saga Luzzato / Novak, 2000.

CARVALHO, A. R. *Contraponto Tonal e Fuga - Manual Prático*. Porto Alegre: Novak, 2002.

CHEDIÁK, A. *Dicionário de Acordes Cifrados*. São Paulo: Vitale, 1984.

- COSTÈRE, E. *Lois et Styles des Harmonies Musicales*. Paris: PUF, 1954.
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- EST/IECLB. *Projetos-Piloto de Educação Musical do Curso Supletivo de Música da Escola Superior de Teologia. Relatório de Ações*. São Leopoldo/RS: Instituto de Música, 1987.
- FAINHOLC, B. *La Interatividad en la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- FERNANDES, F. *Cabo Verde - Brasil: Relações Interculturais entre Margens da Língua e da Literatura*. 2011. Palestra proferida na Reitoria da Uni-CV, em 13 de dez. 2011.
- FORTES, P. L. *Ofício N/Reja 146/2.11/ Reitor/2011*. 2011. Praia, Cabo Verde, em 04 de nov. 2011.
- FRANCO, L. C. de M. Redes Sociais e a EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 116–124.
- FRANCO, S. R. K. *O Construtivismo e a Educação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FRANCO, S. R. K. *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Brasília, 2006.
- FRITSCH, E. F. *Música Eletrônica - Uma Introdução Ilustrada*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- FRITSCH, E. F. *Documentário Música, Ciência e Tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. DVD.
- FRITSCH, E. F. et al. Software Musical e Sugestões de Aplicação em Aulas de Música. In: HENTSCHKE, L.; BEN, L. del (Org.). *Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRITSCH, E. F. et al. *Museu Virtual do Sintetizador*. 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/mvs>>. Acesso em: 26 ago. 2012.
- FRITSCH, E. F.; VARGAS, G. da S. A Educação Não-Formal na Mostra Música, Ciência e Tecnologia. In: ABEM (Ed.). *Anais do XX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*. Vitória: ABEM, 2006. p. 956–966.
- FUX, J. J. *Gradus ad Parnasum - The Study of Counterpoint*. New York: Schirmer Books (ed. original: 1725), 1971.
- GOMEZ, M. V. *Educação em Rede - Uma Visão Emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

- GROSS, R. Paideia: Educação, Sociedade e Política na Grécia. *Ensaios Pedagógicos*, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <http://www.opet.com.br/revista/Pedagogia/artigos%20n%201/anterior1_renato_gross.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- GUTIERREZ, S. de S. *Professores Conetados: Trabalho e Educação nos Espaços Públicos em Rede*. Tese (Doutorado) — UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- HEIDEGGER, M. *Heráclito*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.
- HINDEMITH, P. *Harmonia Tradicional*. São Paulo: Vitale (ed. original: 1943), 1949.
- IEEE. *Draft Standard for Learning Object Metadata (IEEE 1484.12.1-2002)*. New York, jul. 2002.
- IGLESIAS, E. V.; PIÑÓN, F. *Carta Cultural Ibero-Americana de novembro de 2006*. Montevidéo, Uruguai, 2006. Disponível em: <http://www.mcu.es/principal/docs/novedades/carta_portugues.pdf>. Acesso em: 29 set 2009.
- JAEGER, W. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- JARVIS, J. *Who Says Our Way is the Right Way?* 2010. Disponível em: <<http://buzzmachine.com/2010/11/21/who-says-our-way-is-the-right-way/>> Acesso em 10 jul. 2012.
- JEPPESEN, K. *Counterpoint: the polyphonic vocal style of the sixteenth century*. (ed. original: 1931). New York: Dover, 1992.
- KENNAN, K. *Counterpoint Based on Eighteenth Century Practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1960.
- KERN, F.; KEVEREN, P.; KREADER, B. *Piano Lessons Book 1*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1996. (Hal Leonard Student Piano Library).
- KERN, F.; KEVEREN, P.; KREADER, B. *Piano Solos Book 1*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1996. (Hal Leonard Student Piano Library).
- KERN, F.; KEVEREN, P.; KREADER, B. *Piano Library: Popular Hits*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2005. (Hal Leonard Student Piano Library).
- KOELLREUTTER, H. J. *Harmonia Funcional*. São Paulo: Ricordi, 1978.
- KOSTKA, S.; PAYNE, D. *Tonal Harmony*. New York: McGraw-Hill, 1989.
- LAPOLLI, F. et al. Modelo de Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Baseado em Metodologias Ágeis e Scaffoldings. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 18, n. 2, p. 17–32, 2010.
- LEVINE, M. *The Jazz Theory Book*. Petaluma: Sher Music, 1995.

- LÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARQUES, E. Construção de Materiais Didáticos para a Disciplina Violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância: um relato de experiência. In: ABEM (Ed.). *XIX Congresso Anual da ABEM*. Goiânia: ABEM, 2010. Anais do XIX Encontro Anual da ABEM, 2010.
- MARQUES, E. Construção de Vídeo para o Ensino de Violão à Distância. In: ABEM (Ed.). *XX Congresso Anual da ABEM*. Vitória - ES: ABEM, 2011.
- MARQUES, E.; WESTERMANN, B. Tutoria de Violão em um Curso de Graduação em Música a Distância: Dois relatos de experiência. In: ABEM (Ed.). *IX Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Natal: ABEM, 2010.
- MARQUES, E.; WESTERMANN, B. O Planejamento de Aulas de Violão Através da Educação a Distância no PROLICENMUS. In: *Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Recife: ABEM, 2011.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: Uma Visão Integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- MOTTE, D. de la. *Armonía*. Barcelona: Labor (ed. original: 1976), 1989.
- MOTTE, D. de la. *Contrapunto*. Barcelona: Idea Books (ed. original: 1979), 1998.
- NUNES, H. de S.; RANGEL, A. P. *Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Música na Modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras*. 2006. Programa Especial de Graduação, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução CD/CNE nº 34/2005) e aprovado pelo CEPE/UFRGS pela Decisão nº 128/2006.
- NUNES, H. de S.; WEBER, D. Formação de Professores de Música a Distância: a Proposta do PROLICENMUS. In: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. *Ensino Superior - Inovação e Qualidade na Docência*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.
- NUNES, H. M. de S. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia*, v. 12, n. 1, p. 6–16, 2011.
- NUNES, H. M. de S.; RANGEL, A. P. *PROJETO do Curso Pró-Licenciatura Música da UFRGS. Aprovado pelo parecer CEPE/UFRGS nº 128/2006*. Porto Alegre, 2006.
- NUNES, H. Müller de S.; KREUZ, H. A. *Projeto CDG nas Escolas de Dois Irmãos. Relatório de Ações*. Dois Irmãos/RS: SEMEC, 2004.
- NUNES, H. S. *Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV). Livro do Professor*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.caef.ufgrs.br/produtos>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

NUNES, H. S. *Musicalização de Professores: fundamentos do método empregado pelo CAEF da UFRGS junto à Rede Nacional SEB/MEC para Capacitação Continuada de Professores* – livro do professor. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

NUNES, H. S. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. *Ictus - Periódico PPGMUS/UFBA*, v. 12, n. 1, 2011.

NUNES, H. S.; BORGES, S. *MAaV - Musicalização de Adultos através da Voz*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/maav_prof>. Acesso em: 20 ago. 2012.

PAVIANI, J. A Paideia Grega e a Educação Atual. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Ed.). *Sobre filosofia e educação*. Passo Fundo: UPF, 2009.

PETERS, O. *Didática do Ensino à Distância: Experiência e Estágio da Discussão numa Visão Educacional*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PETERS, O. *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PISTON, W. *Harmony*. New York: Norton (ed. original: 1941), 1987.

PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)*. 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx>. Acesso em: 10 jul. 2012.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. *Lé Education Post Moderne*. Paris: PUF, 2004.

PROLICENMUS. Espetáculos Escolares. In: *Unidades de Estudos do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2008-2012)*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PROLICENMUS. Instrumentalização para a Educação a Distância. In: *Unidades de Estudos do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2008-2012)*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PROLICENMUS. Repertório Musicopedagógico. In: *Unidades de Estudos do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2008-2012)*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PROLICENMUS. Conjuntos Musicais Escolares. In: *Unidades de Estudos do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2008-2012)*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PROLICENMUS. Música Aplicada. In: *Unidades de Estudos do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2008-2012)*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

RAJOBAC, R.; ROMANI, S. Jean-François Lyotard e a Condição Pós-Moderna: perspectivas para os fundamentos da educação. *Signos*, n. 1, p. 09–17, 2011.

- RAMEAU, J. P. *Traité de l'Harmonie Réduite à ses Principes Naturels*. Paris: Ballard, 1722.
- RANGEL, A. P. et al. *Teoria Pedagógica do Centro de Artes e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: fundamentos do método empregado para a Rede de Formação Continuada de professores*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.
- RHEINGOLD, H. *Attention, and Other 21st-Century Social Media Literacies*. jan. 2010. Disponível em: <<http://www.educause.edu/ero/article/attention-and-other-21st-century-social-media-literacies>> Acesso em: 10 jul. 2012.
- RHEINGOLD, H. *Social Media and Peer Learning: From Mediated Pedagogy to Peeragogy*. jan. 2012. Disponível em: <<http://connectedlearning.tv/howard-rheingold-social-media-and-peer-learning-mediated-pedagogy-peeragogy>> Acesso em: 10 jul. 2012.
- ROHDEN, L. Sobre a Atualidade da Paideia Grega. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). *Sobre filosofia e educação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2009.
- ROSAS, F. R. W.; STAROSTA, M. N. O E-book Teclado Acompanhamento no Curso de Licenciatura em Música a Distância. *Revista Renote*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 01–11, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13691/15202>>. Acesso em: 15 fev. 2012.
- ROSAS, F. R. W.; WESTERMANN, B. Método de Teclado e Violão à Distância com a Utilização das Novas TICs. *Revista Renote*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13682/9079>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- ROSSINI, A. M. A Educação e o Mito do Ensino a Distância no Brasil. *Millenium-Revista do ISPV*, n. 29, jun. 2004.
- SCHOENBERG, A. *Harmonia*. São Paulo: UNESP (ed. original: 1911), 2002.
- SCHRAMM, R. MAaV - an Appliance for Adult Musicalization. In: *World Conference on Computers in Education*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. v. 1.
- SCHRAMM, R. *Software ViA: Vídeos Interativos de Aprendizagem*. 2012. Disponível em: <<http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/>>. Acesso em: 09 mai. 2012.
- SCHRAMM, R.; MATTOS, F. L. de. Sistema Computacional Aplicado ao Contraponto Musical. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia*, v. 12, n. 2, p. 29–41, 2011.
- SCHRAMM, R.; NUNES, H. de S. ViA - uma Ferramenta para Produção e Veiculação de Vídeos Interativos de Aprendizagem no PROLICENMUS. In: XIV ENCONTRO

- REGIONAL DA ABEM SUL. *Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino de música na escola*. Maringá: Abem, 2011. p. 246–253.
- SEB/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- SERAFINE, M. L. *Music as Cognition - a Development of Thought in Found*. New York: Columbia University Press, 1988.
- SESU/MEC. *Documento Norteador, Grupo Tarefa da Licenciatura*. 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: Ago. 2012.
- SLOBODA, J. *A Mente Musical: A psicologia cognitiva da música*. Tradução de B. Ilari e R. Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SUAREZ, R. Nota sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural). *Kriterion (online)*, v. 46, n. 112, p. 191–198, 2005.
- SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TAKAHASHI, T. (Coord.). *Sociedade da Informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>.
- TARNAS, R. *A Epopeia do Pensamento Ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo*. Tradução de Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- THOMPSON, C. *Clive Thompson on the New Literacy*. 2009. Disponível em: <http://www.wired.com/techbiz/people/magazine/17-09/st_thompson> Acesso em: 10 jul. 2012.
- TOURINHO, A. C. et al. *Concepções Filosóficas dos Professores e Ambiente de Trabalho Virtual em um Curso de Graduação a Distância de Licenciatura em Música no Brasil*. 2012. Apresentação de Trabalho no Congresso Internacional de Música e Cultura Digital. Salvador.
- TOURINHO, A. C.; WESTERMANN, B. Avaliando a Performance Musical dos Estudantes de Violão em um Curso a Distância: Seis Tópicos em Discussão. In: *I Encontro Internacional de Educação a Distância*. Brasília: UAB, 2009. Anais do I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
- TOURINHO, A. C.; WESTERMANN, B. *Ebook de Violão Acompanhamento*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao>.
- TOURINHO, A. C.; WESTERMANN, B.; MARQUES, E. Estágio Supervisionado em Curso Presencial e a Distância de Estudantes de Licenciatura em Música e suas Relações com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). In: ALBUQUERQUE,

- L. B.; ROGÉRIO, P. (Org.). *Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 41–56.
- TOURINHO, A. C. G. S. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical*. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- TOURINHO, A. C. G. S. Caminhos para Avaliar a Performance Musical do Aluno em um Curso de Licenciatura em Música a Distância. In: *XX Encontro Nacional da ANPPOM*. Florianópolis: UDESC, 2010.
- TRAGTENBERG, L. *Contraponto - Uma Arte de Compor*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- UFES/NE@AD. *Núcleo de Educação Aberta e a Distância*. 2001. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/quem_somos>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- UFRGS. *Resolução CEPE n. 04/2004. Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS*. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res04-04.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- UFRGS. *Resolução CEPE n. 37/2006. Programa Especial de Graduação - PEG*. 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res37-06.htm>>. Acesso em: 10 Jul. 2012.
- UFRGS. *Resolução CEPE n. 31/2007. Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura da UFRGS*. 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res31-07.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- UFRGS. *Plano de Gestão 2008-2012*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/plano-de-gestao>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- UFRGS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010>>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- UFRGS. *Projeto Pedagógico do Curso*. Porto Alegre, 2010. Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II - Modalidade a Distância. Versão resumida para o sistema e-MEC.
- UNI-CV. *D.L. N.º 53/2006, de 20 de novembro de 2006. Boletim Oficial N.º 33, I SÉRIE*. Brasília: Cabo Verde, 2006.
- UNI-CV. *Núcleo de Musica da Casa da Música da Uni-CV*. 2012. Disponível em: <<http://musicasnaunicv.wordpress.com>>. Acesso em: 14 jul. 2012.
- UNI-CV. *Núcleo EaD da Uni-CV*. 2012. Disponível em: <<http://unicvnaed.wordpress.com>>. Acesso em: 14 jul. 2012.
- UNI-CV. *Site da Universidade de Cabo Verde*. 2012. Disponível em: <<http://www.unicv.edu.cv>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

VERHAALEN, M. *Explorando música através do teclado 1 e 2*: Livros-texto e Guias do Professor. Tradução de D. Frederico da Keyboard Dimensions. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 1989.

WESTERMANN, B. Autonomia do Aluno na Educação Musical a Distância. In: *XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina/PR: ABEM, 2009. Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.

WESTERMANN, B. A Autonomia no Estudo de Violão Através da Educação a Distância. In: *VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Mossoró/RN: ABEM, 2009. Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste.

WESTERMANN, B. Modelo de Avaliação em Violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância. In: *XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia: ABEM, 2010. p. 1209–1216. Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.

WESTERMANN, B. Pesquisa em Ensino de Violão através da EAD: descrição de uma metodologia adotada e resultados preliminares. In: *XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Florianópolis: ANPPOM, 2010. Anais do XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

WÖHL-COELHO, H. S. *Cante e Dance com a Gente*: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

WÖHL-COELHO, H. S. N. *Musicalização de Adultos Através da Voz*: uma proposta metodológica de abordagem multimodal. Dissertação (Mestrado em Música) — PPG-Música UFRGS, Porto Alegre, 1990.

ZARLINO, G. *Le Stitutioni Harmoniche. Part III*: the art of counterpoint. New York: Da Capo (ed. original: 1558), 1983.