

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

WELINGTON TAVARES DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

CURITIBA

2006

WELINGTON TAVARES DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Elizete Lucia Moreira Matos.

CURITIBA

2006

WELINGTON TAVARES DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Curitiba, _____ de _____ de 2006.

À Prof^a Ms Mônica Lopes, que na graduação
inspirou-me a compor e buscar novas melodias
para o texto, o contexto e a vida docente.

AGRADECIMENTOS

Aos deuses que me permitiram transpor os portais do Olimpo e aos mestres que encheram de luzes o meu caminho.

De forma muito especial agradeço a três grandes mulheres, que analogamente me fazem recordar as três graças de Rafael

Minha orientadora que paciente e insistentemente motivou-me neste percurso.

Minha esposa, que me acompanhou durante todo o tempo de estudo e pesquisa.

Minha mãe, que me concedeu o privilégio da vida, com uma educação humilde, digna e honesta.

“Viver, e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz.”

Gonzaguinha

RESUMO

Nesta pesquisa elegeu-se como tema de estudo, Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação do Professor de Música. A formação do professor de arte continua sendo feita de modo precário, desarticulada, tanto em relação à teoria e a prática como em relação ao conhecimento da arte e ao conhecimento pedagógico. Assim, ao investigar a formação do professor de arte, especificamente o licenciado em música, foco deste trabalho, considerando o uso das TIC durante o processo de ensino aprendizagem, buscou-se resgatar algumas questões pertinentes às abordagens atuais do ensino universitário. Com base em instigantes reflexões traçou-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar a utilização das TIC no processo de formação do professor de música, tendo como elementos norteadores objetivos específicos como: Analisar os fundamentos legais e curriculares para a formação do professor de música; Identificar como se efetiva a formação universitária do professor de música em uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul; Verificar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor de música; Analisar comparativamente, a partir de documentos legais o currículo proposto pela Instituição e o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos do curso de Licenciatura em música. A metodologia utilizada está fundamentada nos princípios da pesquisa quantitativa, o que proporcionou um relevante suporte para a pesquisa de campo. Iniciou-se a pesquisa no mês de novembro de 2005, ocasião dos primeiros contatos com a Coordenação do Departamento de Licenciatura em Música, e conversas informais com professores dessa área. A aplicação do questionário ocorreu no primeiro semestre de 2006. Responderam ao questionário os alunos do 1º, 3º e 4º ano da Licenciatura em Música e alguns de seus respectivos professores. Para sustentar essa pesquisa, buscaram-se como referenciais teóricos os trabalhos de Behrens; Masetto; Moran (2004), que tratam da formação de professores, novas tecnologias e mediação pedagógica. Mello (2004) que reúne uma série de reflexões sobre a educação escolar brasileira no século XXI, discutindo conceitos, dificuldades e possibilidades das TIC. Sancho; Hernández (2006); cujos textos, tratam da combinação e análise prática de diferentes propostas de utilização das tecnologias com o estabelecimento, e a exploração de problemáticas que a educação enfrenta atualmente. Brito e Purificação (2006) que investigam as relações entre tecnologias e educação, na tentativa de redefinirem as práticas pedagógicas escolares. Em sintonia com os dados obtidos na pesquisa de campo, atinge-se parcialmente os objetivos da pesquisa, devido a ausência de entrevistas com os envolvidos na pesquisa, a fim de proceder com maior rigor a análise dos dados quantitativos. O presente estudo foi cauteloso no sentido de não se configurar uma avaliação do Curso de Licenciatura em Música da Instituição pesquisada, mas conforme os objetivos estabelecidos apenas um instrumento que se propõe refletir e analisar o uso das TIC no processo de formação do professor de Música.

Palavras-chave: Música, Educação, Tecnologia, Formação de professores

ABSTRACT

Information and Communication Technologies in music teacher formation is the topic of this research. Art teacher formation has been offered with no consistency and in a way which has no articulation between theory and practice and between Art and Pedagogy. While investigating art teacher formation in this research, the focus was to recover some teaching procedures related to the use of Information and Communication Technologies (ICT) in graduation courses. From instigating reflections, the main goal of this work was established: to make an analysis of the use of ICT in the process of music teacher formation, considering legal and curriculum foundations for music teacher formation; chosen procedures in graduation courses for music teachers in one high education institute in the South of Brazil; and a comparison between what is stated in the curriculum of the institution and the documents produced from pedagogic work with students of music teacher graduation course. The chosen methodology for this study is based on the principles of quantitative research and it gave a good support for the field research. In November 2005 the first arrangements with the Coordination of Music Graduation Courses and talks with music teachers occurred. In the first semester of 2006 questionnaires were applied to 1st, 3rd, and 4th grade students and their teachers. The theoretical basis of this research comes from Behrens, Masetto and Moran (2004) for teacher formation, new technologies and pedagogical mediation; Mello (2004) for reflections about Brazilian school education in XXI Century, concepts, difficulties and possibilities of ICT; Sancho Hernandez (2006) for different ways to use ICT in teaching and problems education has been facing; and Brito and Purificação (2006) for the relationship between technologies and education as an opportunity to redefine school pedagogic practices. This study took special care to avoid being considered as an evaluation of the graduation course where the data came from and to consider the data as an instrument for reflection and analysis of the use of ICT in music teacher formation.

Key-words: Music, Education, Technology, Teacher formation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	18
2.1 Revendo posturas, ampliando conceitos.....	18
2.2 Conceituando TIC.....	26
2.3 Antigos desafios e novas possibilidades para a prática pedagógica.....	27
2.4 TIC, produção do conhecimento e prática pedagógica.....	31
3. MÚSICA E TECNOLOGIAS.....	34
3.1 Acordes iniciais.....	34
3.2 Arte, educação e tecnologia: compondo novas melodias.....	36
3.3 Formação do professor de Arte: algumas modulações históricas.....	42
4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	49
4.1 Orquestrando saberes.....	49
4.2 Compondo possibilidades.....	53
4.3 Compassos e descompassos.....	57
5 NOVOS ACORDES DOCENTES.....	63
5.1 Tipo de pesquisa.....	63
5.2 Amostra.....	66
5.3 Análise de dados.....	73
6 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS.....	92
6.1 Ponto e contraponto.....	92
6.2 Voltando à melodia principal.....	96
6.3 Continuando a música: trabalhos futuros.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho dissertativo está espelhado na forma musical denominada *sonata*, cuja palavra vem da expressão italiana, *canzone de sonar*, que literalmente significa, canções que soam. A sonata possui em geral quatro movimentos, *allegro*, *adágio ou andante*, *minueto* e *rondó*. Verifica-se ainda a existência de uma *coda* ou cauda, uma parte final com elementos dos temas ou de um tema anterior, em geral uma espécie de despedida que serve para concluir o movimento e fechar a forma da sonata. Com base em cada um desses movimentos estruturaram-se os capítulos dessa dissertação.

É necessário acentuar o caráter ousado desta pesquisa, talvez mais em vista da forma que em conteúdo, se considerarmos a notoriedade dos temas a serem tratados. A estrutura desta dissertação procura atender cuidadosamente ao rigor das orientações para trabalhos científicos, mas aventura-se em organizá-lo de forma análoga a uma composição musical.

De maneira geral pode-se comparar a linguagem musical à linguagem escrita, considerando que a notação em música em seus mais diversos elementos, corresponde a letras e palavras. Para se chegar ao sentido de sentenças, precisa-se dar atenção aos princípios da composição musical, ou seja, a organização dos sons a partir de elementos básicos e técnicos sem os quais não se pode compreender nem interpretar uma música. Trein (1986, p. 9) revela que “sons isolados, por mais interessantes que sejam, não significam música”. O próprio termo composição já nos diz que se trata de unir elementos; uma canção, por exemplo, é uma melodia, que por sua vez significa uma organização de sons sucessivos.

Uma melodia não existe sozinha, ela possui ritmo - algo muito importante para os músicos em geral - e não raramente, ela também possui outras melodias que a acompanham, desta forma, a combinação de sons que soam de maneira simultânea nos leva à harmonia; porém, a melodia não contém sons colocados arbitrariamente uns ao lado de outros, mas sim dispostos segundo uma ordem.

Quanto à estrutura de uma obra musical, essa ao contrário do que se possa imaginar não é simples fruto da inspiração do autor, no processo é fundamental um bom projeto de pesquisa e estudo, o que igualmente acontece com a elaboração e desenvolvimento de qualquer proposta de pesquisa acadêmica.

Melodia, harmonia e ritmo são três elementos fundamentais que determinam as composições em música. Da mesma forma, este trabalho de pesquisa procura reunir Música, Educação e Tecnologias, elementos essenciais na composição desta dissertação.

A sonata, forma musical representativa do século XVII, utilizada por compositores como Chopin, Schumann, Beethoven e Mozart dentre outros, inicia-se com a apresentação do material temático e na seqüência seu desenvolvimento; musicalmente falando é nessa parte que se trabalham os elementos do tema.

Em seguida a essa parte, encontramos a reexposição ou reprise, em que se volta à mesma música apresentada na exposição, mas com os elementos do tema já modificados, devido às transformações sofridas na fase de desenvolvimento.

Com base nisso, apresenta-se a seguinte estrutura para este trabalho de pesquisa; a exposição do tema, em que se revelam a justificativa, problematização, objetivos e metodologia, localizado no capítulo primeiro. Nesta fase inicial, tem-se uma idéia geral dos encaminhamentos dados a proposta de dissertação, comparável ao *allegro* ou rápido, primeiro movimento da sonata.

Depois desse andamento, é freqüente, na obra musical, seguir-se um movimento mais lento, o adágio ou andante. Surge o *Lied*¹: uma melodia central intercalada com partes intermediárias, ou seja, no conceito moderno, seria uma canção com estrofes e refrão. Dessa forma organizou-se os capítulos dois, três e quatro. Note-se que educação, música e formação de professores, estarão sempre intercalados, ou melhor, ligados ao tema central - TIC, como refrão e estrofes de uma canção.

No percurso da composição musical o desenvolvimento que segue após a exposição do tema, tem como característica realizar modulações, transição de uma tonalidade para outra, no caso desta pesquisa acadêmica, pode-se dizer que a mudança tonal surge sempre que é iniciado um novo capítulo.

Quase sempre o trecho que se modula termina no tom original, e raramente em um tom diferente. Analogamente, o tom principal desta dissertação de Mestrado faz referência às TIC, com as seguintes modulações, TIC e educação, TIC e música, TIC e formação de professores, observa-se que apesar das modulações, ou seja, das diferentes temáticas, todas estarão relacionadas ao tema central, ou como descreveu-se acima, ao tom principal.

¹ Termo alemão que significa canção, pronuncia-se Li-d [...] (TREIN, 1998, p. 54)

A mudança de tonalidade é um dos pontos essenciais e mais relevantes para a forma musical *sonata*, mas historicamente esse esquema foi aperfeiçoado pela introdução de um segundo tema, como contraste, que entra em espécie de luta dramática com o primeiro, originando um tipo de conflito que é resolvido no movimento seguinte.

Na estrutura desta dissertação de mestrado, o capítulo sobre a pesquisa de campo, quinto capítulo, terá a finalidade de promover um contraste com as reflexões desenvolvidas em capítulos anteriores. Nesse capítulo serão apresentados os passos da pesquisa de campo, amostra, coleta de dados e tipo de pesquisa, para à luz da análise de dados, verificar a relação teoria e prática, encaminhando-se para as considerações finais.

O quarto movimento da *sonata* é chamado de repetição ou reprise do primeiro, mas esse desfecho pede uma atitude diferente em relação ao tema principal, que é apresentado mais *cantabile* ou com bastante virtuosismo, ou seja, volta-se aos elementos apresentados inicialmente, mas com as transformações sofridas no terceiro movimento, resolvendo-se o conflito que se estabeleceu nessa fase.

Na perspectiva do sexto capítulo deste trabalho, retomam-se algumas reflexões à luz dos objetivos propostos e do problema que motivou-nos nesse percurso. Sem a pretensão do virtuosismo previsto na obra musical, essa fase da pesquisa se contenta em poder apresentar algumas contribuições para enriquecer o debate sobre as tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de música.

A *coda*, parte final da *sonata tem* a finalidade de retomar alguns elementos do tema a caminho de uma conclusão ou fechamento da forma musical. No caso desta pesquisa, a última parte ao invés de propor um *finale*, apresenta algumas perspectivas de estudos futuros tendo em vista as reflexões desenvolvidas no decorrer desta pesquisa.

Nessa primeira parte da introdução, procurou-se esclarecer em linhas gerais, a forma como se estruturou o trabalho dissertativo, na seqüência apresentam-se outras informações de igual importância quanto ao projeto de pesquisa.

Nesta pesquisa elegeu-se como objeto de estudo, dentre as várias linguagens artísticas, a formação do professor de música, por entender que a música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e

conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação de professores, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem.

Para melhor tratar esta questão, talvez seja necessário resgatar o valor aqui atribuído a educação musical, aprofundando a temática a partir de algumas reflexões, cuja gênese está pautada no pensamento Platônico, que reconheceu haver na produção musical estreitas relações com o sistema social e político, pois “[...] não se poderia mudar a música se não mudasse primeiro a constituição do Estado.” (D’OLIVET, 2002, p. 20).

Considera-se pertinente essa concepção porque de acordo com a postura platônica, ao invés de situar a perfeição da música em sua faculdade de afetar prazerosamente a mente, ressalta a primazia da razão e da verdade para compreender essa complexa trama de sons e significados, portanto, a beleza da música consiste, na verdadeira beleza da virtude. (D’OLIVET, 2002)

Definiu-se como tema: **Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação do Professor de Música**, melodia e harmonia, reunidas numa composição que procura analisar **como as TIC são utilizadas no processo de formação do professor de música?**

Por uma questão de princípios éticos não será revelada nesta pesquisa o nome da Instituição onde se desenvolveu a pesquisa de campo, ao invés disso, utilizaremos a expressão genérica Instituição de Ensino Superior – IES.

Na contemporaneidade, a música mais do que em qualquer outro período histórico propõe um despertar para consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética (KOELLREUTTER, 1998), movidos por essa tônica, iniciou-se um trabalho de pesquisa e estudo na busca de maior clareza sobre questões pertinentes à formação do professor de música.

Com base nestas instigantes reflexões traçou-se como objetivo geral, **analisar a utilização das TIC no processo de formação do professor de música**, tendo como elementos norteadores os objetivos específicos:

- Analisar comparativamente, a partir de documentos legais o currículo da IES e o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos do curso de Licenciatura em música, dessa mesma instituição.

- Analisar os fundamentos legais e curriculares para a formação do professor de música;
- Identificar como se efetiva a formação universitária do professor de música na IES;
- Verificar a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor de música na IES.

Ensinar com as TIC será um ato revolucionário se for acompanhado por uma postura docente também inovadora, distante do pensamento linear cartesiano, o que significa dizer que o bom uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, podem ajudar a rever, ampliar e muito provavelmente modificar as formas atuais de ensinar e aprender.

Para ALMEIDA (2000, p. 23)

(...) é preciso que os formadores de professores favoreçam a tomada de consciência dos professores em formação sobre como se aprende e como se ensina; que os levem a compreender a própria prática e transformá-la em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional, e em benefício do desenvolvimento de seu aluno.

Neste sentido, os programas curriculares precisam ser reestruturados, de maneira a permitir que o futuro professor tenha oportunidades concretas de conhecer, compreender e intervir em diferentes contextos, de modo reflexivo, crítico e responsável, assumindo o compromisso de transformação social, político, cultural e educacional.

Do ponto de vista pessoal, a preocupação com a formação do professor de música, que também está em evidência nas Instituições de Ensino Superior surge com o amadurecimento da minha prática pedagógica, após anos de atuação no ensino público, nos níveis Fundamental e Médio.

Como um maestro que chama a atenção da orquestra com o som de sua *batuta*² sobre as partituras na estante de música, daremos continuidade a regência desta pesquisa no capítulo dois, **Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação**, onde foram apresentadas algumas reflexões sobre as diversas posturas docentes, frente ao uso das TIC no processo de ensino aprendizagem.

² Varinha utilizada pelos regentes, para marcar o andamento musical, por meio de movimentos do braço direito.

Nessa fase inicial viu-se a necessidade de destacar alguns conceitos de TIC; buscou-se por questões de coerência metodológica aquele que melhor atendesse aos objetivos específicos deste estudo. Ousou-se também, apresentar algumas idéias preliminares sobre TIC, produção do conhecimento e prática pedagógica, por entender que se faz necessário desvelar o conceito de ensino e aprendizagem que por sua vez, podem acenar para uma possível e talvez necessária mudança da prática pedagógica, pois no contexto em que se relaciona TIC e formação de professores, há que se superar antigos desafios frente às novas possibilidades pedagógicas que surgem.

O segundo movimento, capítulo três desta investigação, **Música e Tecnologia**, retoma os acordes iniciais deste estudo ao tratar da possibilidade de compor novas melodias, ao discorrer sobre as possíveis relações entre os temas propostos. Ao considerar a necessidade de repensar a formação do professor de arte, no sentido de possibilitar um conhecimento capaz de promover a totalidade do ser, apresentaram-se também algumas modulações históricas deste percurso. Com base nisto, apresenta-se de forma crítica e objetiva uma análise sobre a Licenciatura em Educação Artística e mais especificamente sobre a formação do professor de Música, considerando os fundamentos legais apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música.

O terceiro movimento, situado no capítulo quatro deste estudo, intitulado **Formação do professor de Música**, desafiadoramente buscou apresentar alguns saberes que, no processo de ensino aprendizagem, podem contribuir na formação de um profissional consciente e comprometido, agente responsável pela elaboração e construção do próprio conhecimento, um pesquisador disposto a compor novas possibilidades frente aos compassos e descompassos da prática pedagógica. Desta forma, buscou-se também aprofundar algumas reflexões sobre o eixo da ação docente, tendo como foco a possibilidade de no futuro próximo, efetivamente, ao invés de espectadores, preparar investigadores; ao invés de pessoas passivas e mudas, cidadãos decididos e politizados. Neste sentido, encaminharam-se algumas questões referentes a inserção das TIC no processo de formação de professores.

No quarto movimento desta pesquisa, capítulo cinco, **Novos acordes docentes**, está o ponto alto desta composição, pois com base nos dados da pesquisa realizada na IES, tornou-se possível visualizar, a atual conjuntura do curso de Licenciatura em Música. Neste capítulo inicialmente serão apresentadas

algumas informações sobre o tipo de pesquisa realizada, com seus pressupostos e encaminhamentos metodológicos; uma minuciosa descrição das questões apresentadas aos professores e alunos no questionário para coleta de dados. A análise de dados, foi ilustrada através de gráficos cujo indicativo percentual, faz referência ao número de vezes que a questão proposta foi assinalada por aqueles que participaram do processo de pesquisa.

No quinto movimento, sexto capítulo, encaminham-se as **Considerações circunstanciais**, nesta fase da pesquisa, algumas questões foram retomadas à luz dos objetivos propostos e do problema que motivou-nos neste percurso. A partir das reflexões teóricas e dos dados desta pesquisa, confrontaram-se idéias, para desta forma apresentar e sugerir outras possibilidades, que talvez possam compor novos cenários e, novas melodias frente à utilização das TIC no processo de formação do professor de música. As sugestões dadas neste capítulo, apontam para a possibilidade de estudos futuros, ou seja, a música continua, com algumas contribuições que resultaram de intensas horas de trabalho, estudo e dedicação sobre a problemática inicialmente posta neste texto. Note-se que a IES tem dado passos significativos para promover adequada formação profissional dos atuais e futuros professores de música. Destaca-se que o presente estudo foi cauteloso no sentido de não se configurar uma avaliação do Curso de Licenciatura em Música, mas conforme os objetivos estabelecidos apenas um instrumento que se propôs a refletir e analisar o uso das TIC no processo de formação do professor de Música.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 Revendo Posturas, Ampliando Conceitos

Considerando que a preocupação central neste estudo é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, no processo de formação do professor de música, entende-se ser relevante esclarecer o conceito de TIC que norteará alguns apontamentos da pesquisa.

Contudo, convém ressaltar que durante muito tempo, em torno da temática educação e tecnologias surgiram mitos geradores de posturas pouco reflexivas. De acordo com Mello (2004, p. 159, grifo do autor), “[...] a relação entre a escola e as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vem gerando mitos considerados muitas vezes, como verdades absolutas e inquestionáveis”.

Neste sentido, optou-se também por apresentar algumas reflexões sobre diferentes posturas docentes frente ao uso das TIC, que podem inclusive desvelar concepções de educação. Contudo, destaca-se que não raramente, associa-se a idéia de modernização à incorporação de TIC na escola. Entende-se que tal postura resulte de uma noção reducionista do conceito de TIC.

Segundo Litwin (2001, p. 24)

Pareceria que incluir as produções recentes no mercado (leia-se informática, telemática, correio eletrônico, videodiscos interativos, hipertextos, multimídia, CD-ROM, realidade virtual, etc.) eleva a escola ao status de “moderna” e é motivo suficiente para alguma reforma curricular. Esta associação que se apresenta para nós como natural está arraigada em nossos preconceitos e é histórica.

Neste sentido, vale lembrar que as mudanças tecnológicas sinalizam muitas vezes, decisões políticas, ideológicas e pedagógicas no contexto da Instituição educacional, portanto, além do acesso às TIC, talvez seja importante que a comunidade acadêmica, ou seja, professores, alunos, e gestores tenham clareza sobre a importância da tecnologia na busca e seleção de informações que permitam a cada pessoa compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto, norteados pelos valores da ética, da cidadania e da responsabilidade social.

O encantamento que as TIC trazem para o sistema educacional é muito grande, considerando as possibilidades pedagógicas durante o processo de ensino aprendizagem. Atividades que podem unir textos, som e imagem, de forma dinâmica, divertida e eficaz; as possibilidades de troca de experiências, pesquisas e divulgação de trabalhos em ambientes da *Web*, ultrapassando os limites espaciais, rompendo as barreiras geográficas; a possibilidade de utilização das diferentes mídias TV, vídeo/ DVD, computador, *Internet* e filmadora dentre outros.

Contudo, o professor deve dar maior atenção ao processo e não somente à produção final do trabalho pedagógico, pois a integração das TIC deve ocorrer de forma contextualizada a partir de um planejamento que envolve discussões com outros professores e reflexão sobre os conteúdos e objetivos do ensino com a tecnologia.

Concorda-se com Brito e Purificação (2006, p.40) “[...] quando se fala em tecnologias na escola, têm se preocupado muito com questões técnicas, relativas aos equipamentos, deixando de lado o elemento central de qualquer ato pedagógico, que é o professor”.

Surgem, portanto, novos desafios para o educador do século XXI, sobretudo com a popularização da tecnologia digital, o que proporcionou um impasse entre os responsáveis pelo processo de formação de professores, já que as tecnologias digitais, propriamente ditas, não foram incorporadas pelo sistema educacional na mesma velocidade em que surgiram.

Neste contexto questiona Valente (2005, p. 23)

Será uma outra revolução que os educadores terão que enfrentar (...) E a questão fundamental é recorrente: sem o conhecimento técnico será possível implantar soluções pedagógicas inovadoras e vice-versa; sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis serão adequadamente utilizados?

Observa-se que a preocupação do autor deixa transparecer dois aspectos importantes, o domínio técnico e pedagógico das TIC, sendo que ambos deveriam estar integrados, pois se considera falsa a idéia que postula a necessidade de um especialista em informática ou em mídia digital para transpor tais conhecimentos para as atividades pedagógicas.

Nesse sentido, a dimensão técnica é entendida como uma exigência necessária para uma efetiva ação pedagógica, pois “[...] as possibilidades técnicas

criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica” (VALENTE, 2005, p 23). O autor afirma que o domínio técnico e pedagógico, não deve acontecer de modo separado, mas simultaneamente, para que haja uma maior eficácia do processo de ensino aprendizagem.

Destaca-se que o professor, dispõe de uma grande quantidade de atividades que podem ser desenvolvidas com o uso da TV, vídeo, computador e multimídia entre outros materiais. Mas a utilização de tais recursos podem também impedir um aprendizado significativo, caso falte ao professor uma sólida formação para realizar criteriosas avaliações do que as TIC, com os seus mais variados recursos, ferramentas e meios, têm a oferecer nas diferentes situações educacionais.

Para Valente (2005, p. 23)

O aluno pode estar fazendo coisas fantásticas, porém os conhecimentos usados nessas atividades podem ser o mesmo que o exigido em uma outra atividade menos espetacular. O produto pode ser sofisticado, mas não ser efetivo na construção de novos conhecimentos. Por exemplo, o aluno pode estar buscando informações na rede Internet, na forma de texto, vídeo ou gráficos, colando-as na elaboração de um multimídia, porém sem ter criticado ou refletido sobre os diferentes conteúdos utilizados. Com isso o multimídia pode ter um efeito atraente, mas ser vazio do ponto de vista de conteúdos relevantes ao tema.

Com isso o autor manifesta uma crescente atitude de sacralização ou tecnolatria, ou seja, a mitificação e supervalorização dos diferentes meios de comunicação.

Exige-se atualmente dos professores um compromisso redobrado, em que a prática pedagógica esteja cada vez mais voltada para o desenvolvimento de habilidades tais como relacionar, verificar, desmembrar, separar, reunir, diferenciar, o que segundo Mello (2004, p. 160), significa dizer que o papel do professor “passa a ser de estabelecer roteiros cognitivos para a busca e a construção do conhecimento, de orientar a crítica e a análise, bem como de estimular o cotejamento dos pontos de vista.”

Neste ponto e em consonância com o acima descrito, convém apresentar uma outra postura muito comum, em que o valor da atividade docente é estritamente relacionado à ferramenta ou artefato utilizado no processo de ensino

aprendizagem, deslocando a responsabilidade pedagógica do professor para o equipamento.

Tal perspectiva, “supõe um modelo de tecnologia autônoma nas quais as produções são alheias ao contexto, à mão e às aspirações do homem.” (SANCHO, 1994 apud LITWIN, 2001, p.26).

Considera-se mais o produto que o produtor, suprimindo a condição do sujeito em relação ao objeto. Tal concepção, própria de ávidos consumidores de inovações tecnológicas, justifica uma noção reducionista que associa o êxito da prática de ensino, sinônimo de aprendizagem significativa ao conjunto de ferramentas, consideradas de última geração empregadas no processo de construção do conhecimento.

No contexto educacional, entende-se que o docente também pode abandonar a condição de consumidor de produtos tecnológicos, e assumir uma nova postura, a de produtor de tecnologias. Convém lembrar que os gregos concebiam a técnica – *techné* não apenas como “as matérias-primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos”, considera-se relevante também o produtor, “um sujeito altamente sofisticado do qual se origina todo o resto.” (LITWIN, 2001, p.25).

Para Mello (2004), durante o processo de formação de professores, também se destaca como importante, o incentivo à pesquisa e desenvolvimento de novos meios tecnológicos para o processo de ensino aprendizagem, incentivando a criatividade capaz de subverter a condição de simples usuários, para o árduo exercício da construção colaborativa, rumo a autonomia cidadã, ao invés da dependência tecnológica.

O uso das TIC, no processo de formação de professores, nas instituições de ensino superior, também podem não ser garantia de inovações pedagógicas. Um grande desafio é re-pensar o papel e a ação docente nos cursos de graduação, considerando a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação, pois com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ele por meio de inúmeros recursos tecnológicos, todas as profissões se vêm na obrigação de rever as características de seus profissionais bem como a sua formação.

Hentschke e Del Ben (2003) destacam a importância das instituições governamentais e de ensino investirem não somente na aquisição de máquinas e equipamentos, mas também na formação dos professores, já que, como observa Kenski (2002, p. 255) “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por

extensão a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores alunos e a informação”.

Corroborando com essa postura, Masseto (2003) também considera importante a capacidade de saber usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida da população e a promoção do desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

A conjuntura social, política, econômica e cultural globalizada e informatizada, deste século, traz consigo características dinâmicas, interativas e complexas, logo, os processos pedagógicos envolvidos na produção do conhecimento devem ser igualmente abertos, dinâmicos e criativos, busca-se então, outros referenciais para o campo educacional, a fim de melhor atender a tais exigências.

De acordo com Behrens (2000, p. 60)

a exemplo de cientistas, físicos e intelectuais, alguns educadores também *buscam* desenvolver uma prática pedagógica que supere a visão dualista, autoritária e fragmentada de mundo e do próprio ser humano. Valorizando em contrapartida, a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico e atitudes de questionamento por parte do sujeito cognoscente.

Esses educadores, citados pela autora, procuram superar uma visão tradicional de ensino, centrada na figura do professor, “aquele que detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula” (MIZUKAMI, 1986, p. 4).

Na modernidade novas reflexões foram e são propostas para superar tal concepção, no entanto, o desafio da pós modernidade é “[...] enfrentar a comunicação em rede que questiona a própria estrutura do conhecimento e como a escola trabalha.” (MELLO, 2004, p. 159).

Apesar das expectativas do contexto educacional, as TIC não mudam necessariamente a relação pedagógica ou garantem efetivamente a inovação no processo de ensino aprendizagem, pois o mau uso das tecnologias pode reforçar uma visão conservadora de educação. Um professor autoritário, por exemplo, poderá perfeitamente utilizar os meios que as TIC dispõem para sustentar sua postura tradicional e linear frente ao processo de construção do conhecimento.

Na medida em que houver por parte do docente uma maior preocupação e compromisso com uma educação de qualidade, certamente ele fará uso diferenciado das tecnologias da informação e comunicação.

Por outro lado, algumas concepções sobre a reformulação do sistema educacional atribuíram às TIC um efeito determinante na melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Mello (2004, p. 160) é um grande equívoco “[...] condicionar a melhoria da educação à introdução das TIC, antes que na escola e na sala de aula elas estejam plenamente disponíveis em quantidade e qualidade satisfatórias [...]”.

Ressalta-se que a eloqüente afirmação que o professor não está preparado para uso pedagógico das TIC, é criteriosamente discutida por Mello (2004); segundo a autora qualquer ação, inclusive, a atividade pedagógica só é possível graças à utilização de algum tipo de tecnologia. Pontua-se ainda que se tomada pelo senso comum, a afirmação acima, desconsidera alguns fatores históricos, econômicos, sociais e até mesmo culturais, responsáveis por atitudes de extrema cautela frente ao uso de determinados artefatos tecnológicos.

Mello (2004, p. 160) acrescenta que “[...] em principio, ninguém está preparado para mudanças de paradigma; porém, a dificuldade inicial, se vista como uma oportunidade pode trazer saltos qualitativos.”

Segundo a autora é próprio da natureza humana atitudes de estranhamento frente ao novo, ao desconhecido, contudo, a superação desta fase pode trazer para o processo pedagógico significativas mudanças, e, neste caso, o sistema educacional só tem a ganhar com posturas de constante avaliação, busca e renovação dos métodos e conceitos de ensino aprendizagem.

Uma outra questão importante, que pode ecoar com certa freqüência nos corredores de algumas instituições de ensino, e pontuada pela autora é a afirmação que “[...] os professores perderão a autoridade junto aos alunos por não saberem lidar com o computador” (MELLO, 2004, p. 160). Não se pode deixar de questionar tal absurdo, visto que não há relação entre a perda de autoridade do professor em sala de aula e sua pouca ou nenhuma habilidade no manuseio de aparatos tecnológicos. Dentre outros fatores, afirma a autora, a falta de clareza metodológica e habilidade ao lidar com os conteúdos da própria disciplina, são em geral, causa de indisciplina em sala de aula e conseqüente perda de autoridade do professor.

A resistência de alguns professores frente às novidades tecnológicas de mercado pode ser por falta de oportunidade para usar tais ferramentas em seu cotidiano profissional tanto no período de formação inicial ou continuada como na estrutura de suas próprias aulas.

Mello, (2004, p. 161). acrescenta que

É preciso, portanto, utilizar intensivamente as TICS para melhorar a qualidade da educação continuada e inicial dos professores para lhes ensinar a ensinar melhor, tendo ou não no futuro, recursos tecnológicos no quais apoiar a prática de sala de aula

A autora sugere um programa de formação continuada em que os docentes, inseridos num processo de formação inicial ou continuada, vivenciem a experiência do trabalho com as TIC.

Com isso, usa-se as TIC como um meio importante e significativo no próprio processo de formação docente, e a partir da vivência, o professor poderá compreender como avaliar, selecionar e integrar às suas atividades de prática de ensino os mais variados recursos das tecnologias da informação e comunicação ao processo de formação docente.

Como complemento da afirmação acima, em que o professor não está preparado para utilização das TIC, usa-se o argumento de que os alunos sabem mais sobre estes meios porque tem mais acesso a eles.

Apesar desta postura geralmente, fazer referência ao uso de aparelhos digitais, programas de computação, *Internet* e os diversos ambientes da *web*, há que se tratar a questão explicitada com maior propriedade.

Segundo Mello (2004, p.25),

[...] a grande maioria dos alunos da escola pública não está inserida digitalmente. Eles são assediados pelo mundo digital em seu cotidiano, porém a efetiva utilização, muitas vezes, depende da utilização dos computadores da escola.

Segundo uma pesquisa realizada nas grandes capitais brasileiras, pelo IBOPE Mídia, em parceria com a *Kantar Media Research*, no período de julho a dezembro de 2005 cerca de 78% dos jovens brasileiros têm acesso à internet em suas casas. Neste universo, 63% dos adolescentes utilizam e-mail e 52% aplicações de mensagem instantânea. Constatou-se também que os jogos *on-line* e as páginas

de humor e piada são os temas prediletos dos mais jovens na rede, com 55% e 43% da preferência, respectivamente. (IDG NOW, 2006)

Para Mello (2004) é mito dizer que os jovens usam a tecnologia melhor que os adultos, pois a ousadia, curiosidade e destreza no uso de botões e rapidez no domínio técnico, são insuficientes para atestar o uso qualitativo desta ferramenta.

De acordo com Dowbor (2001, p. 13),

As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros.

Para o autor, a educação tem um importante compromisso quanto ao uso que se fará dos meios tecnológicos que surgem na contemporaneidade, além do fato da educação não ser uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes e significados entre as mais variadas instituições de ensino e o universo a sua volta.

Dowbor (2001, p. 11), adverte que “[...] não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia, mas a própria concepção de ensino que tem de repensar os seus caminhos”.. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do professor como mediador deste processo.

A mudança de postura por parte do professor, no processo de ensino aprendizagem pode ser considerada, como uma questão primordial, pois a crescente insatisfação dos alunos, que não raramente comparam os diversos recursos que as TIC podem disponibilizar com as entediadas práticas docentes, na maioria das vezes, limitadas às apostilas, aulas expositivas, anotações no caderno e uso de quadro e giz. (MELLO, 2004).

“Frente às transformações que varrem o planeta, o mundo da educação permanece como que anestesiado, cortado de boa parte do processo de pesquisa e desenvolvimento [...]” (DOWBOR, 2001, p. 12) neste contexto, pontua que ao mesmo tempo em que a educação se torna um instrumento estratégico da reprodução social e de promoção da cidadania, surgem as TIC que permitem dar um grande salto nas formas, organização e conteúdo da educação.

Informática, multimídia, telecomunicações, banco de dados, vídeo e tantos outros elementos se generalizam rapidamente. Neste contexto uma atitude

defensiva frente às TIC pode talvez, terminar por acuar-nos a posições em que os segmentos mais retrógrados da sociedade se apresentam como arautos da modernidade.

2.2 Conceituando TICS

Uma questão muito importante, que permeará as reflexões desenvolvidas nos capítulos desta pesquisa, diz respeito ao conceito de TIC, já que o uso freqüente do termo faz referência, na maioria das vezes, a tudo que pode ser desenvolvido na área de informática, especificamente em ambientes da *Web*.

Por não concordar com esse conceito aprofundaremos melhor a questão proposta, por entender que as TIC, estão integradas à realidade cotidiana através de uma série de instrumentos ou procedimentos utilizados desde tarefas simples até às mais complexas.

A título de ilustração citam-se as canetas esferográficas com suas variadas cores e modelos; os diversos formatos, texturas e tamanhos de papéis; os quadros de giz ainda muito utilizados nas escolas, juntamente com os cadernos, cadernetas, agendas, calendários, projetores de *slides*, retroprojetor, rádio gravador CD e toca-fitas, *walkmans* e *discmans*; fones de ouvidos, microfones, megafones, amplificadores de som e gravadores multimídias, máquinas fotográficas, filmadoras, computadores, a *internet* e seus infindáveis recursos.

Ao longo da evolução, o ser humano desenvolveu ferramentas conceituais e tecnológicas que lhe permitiram dominar o meio ambiente, ampliando assim seus sentidos. Sendo assim, pode-se dizer que a tecnologia é própria do ser humano.

Para Litwin (2001, p. 13),

Entendemos a Tecnologia Educacional como o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significados.

Conforme a autora o uso de tecnologias, enquanto meios com vista a determinados fins, é uma postura muito comum no âmbito educacional, em que o

uso que se faz das TIC é limitado e não contribui significativamente para melhoria na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Para outros autores, como Almeida (2005, p. 40) “Tecnologia é o estudo do emprego das ferramentas, aparelhos, máquinas, dispositivos, materiais” supondo uma ação efetiva e análise de seus efeitos, envolvendo uso de diferentes técnicas para alcançar um determinado resultado o que inclui as crenças e os valores subjacentes às ações, estando, portanto, relacionada com o desenvolvimento da humanidade.

Ressalta-se, porém, a necessidade de um olhar mais atento quanto a utilização das possibilidades técnicas que as TIC trazem para uma efetiva ação pedagógica, o que não significa desconsiderar a interação humana e os valores éticos envolvidos neste processo.

Neste sentido a tecnologia poderá ser considerada, também, enquanto instrumento de mediação entre o homem e o mundo, entre o homem e a educação, promovendo assim a redescoberta e reconstrução do conhecimento no processo de ensino aprendizagem. (NISKIER, 1993)

Conforme Brito e Purificação (2006, p. 18),

Estamos conceituando aqui tecnologias como um conjunto de conhecimentos especializados, com princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando, aprimorando os ‘produtos’ oriundos do processo de interação dos seres humanos com a natureza e destes entre si.

Com o conceito acima, ampliam-se os horizontes ao tratar do uso das TIC no processo de formação do professor, foco desta dissertação, evitando a limitada referência aos recursos eletrônicos, digitais ou impressos. Pois as TIC no contexto educacional obrigam a repensar muito seriamente a dimensão individual e coletiva dos processos de ensino aprendizagem, a estrutura do curricular, as formas de estruturar a informação para a construção de conhecimento, os procedimentos didáticos e a própria formação de professores.

2.3 Antigos desafios e novas possibilidades para as práticas pedagógica

Nos dias atuais, quando a tecnologia da comunicação e informação está revolucionando os modos de produzir e distribuir o conhecimento, há uma grande expectativa quanto à sua aplicação para melhorar a qualidade do serviço educacional. De acordo com Mello (2004) exige-se hoje novas habilidades intelectuais para a construção do conhecimento, sem falar que a organização do currículo e do saber compartimentado em disciplinas dificulta o desenvolvimento de propostas abrangentes.

É necessário tratar de algumas questões importantes, primeiro melhor definir o conceito de aprender, e segundo, fazer uma breve reflexão do papel do aluno e do professor com a inserção da tecnologia no processo de ensino aprendizagem.

Masetto (2004) chama atenção para o uso dos termos, processo de aprendizagem ou processo de ensino como se ambos tivessem o mesmo significado.

Para esse autor

O conceito de ensinar está mais diretamente ligado a um sujeito (que é o professor) que, por suas ações, transmite conhecimentos e experiências a um aluno que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir as informações recebidas. O conceito de aprender está ligado mais diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento [...] Este conceito de aprendizagem tem a ver com o conceito de desenvolvimento do ser humano como um todo, em suas diferentes áreas de conhecimento, de sensibilidade, de competências e de atitudes ou valores. (2004, p. 138-9)

Para Masetto (2004), o docente deveria atuar como mediador entre o aluno e sua aprendizagem, um facilitador e incentivador, pois neste sentido, exime-se o professor da responsabilidade de ser o único detentor do saber e responsável pelo ensino, inaugurando uma nova relação, a de cúmplices e responsáveis pelo processo, já que tal concepção “[...] toma-nos a todos de tal maneira que nos faz continuamente aprendizes, ou seja, continuamente em processo de evolução e desenvolvimento.”. (ibid., 2004, p. 140).

Neste contexto, o uso de tecnologias não se reduz a privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou mais modernos, que é usada para transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas.

Masetto (2004, p. 143) adverte:

Não se trata simplesmente de substituir o quadro-negro e o giz por algumas transparências, por vezes tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num *power point* ou começar a usar um *datashow*.

Convém lembrar que o processo de ensino aprendizagem, tem uma relação intrínseca com o conceito de totalidade que preside a realidade do ser humano em qualquer momento de sua existência. Pois bem: o uso das tecnologias, conforme Masetto (2004, p. 143), “[...] precisarão estar coerente como os novos papéis tanto do aluno, como do professor: estratégias que fortaleçam o papel do sujeito da aprendizagem[...].” Evitando-se desta forma ações ingênuas e despreocupadas.

Uma nova postura é exigida dos sujeitos responsáveis pelo processo de construção do conhecimento, pois “As pessoas devem estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários.” (BERHENS, 2000, p. 68).

Desta forma a prática docente torna-se extremamente desafiadora, pois o professor é convidado a abandonar antigas posturas – de detentor do saber – e instaurar uma nova relação em que ambos, professor e aluno, firmam um pacto e se tornam parceiros e cúmplices no processo de construção do conhecimento.

Prates (1996), afirma que duas grandes obras contribuíram para a nova relação com a produção do conhecimento, uma delas foi A Estrutura das Revoluções Científicas (1962), na qual Thomas Kuhn (1922-1996), físico e historiador apresentou e conceituou o termo paradigma, que hoje é largamente utilizado entre os teóricos da educação; a outra obra é O Tao da Física de Fritjof Capra (1985), que trata das correlações entre as descobertas da Física Quântica e os postulados da milenar sabedoria oriental.

Pontua também que um grupo de físicos contemporâneos, na primeira metade do século XX, liderados por Geoffrey Chew, construíram um modelo de interpretação física do universo chamado teoria *bootstrap*. Segundo essa teoria, o mundo é visto como uma teia dinâmica de relações configurada por *hadrons*, partículas de alta energia e caráter auto gerativo, presentes em todo o universo.

Para quem nunca teve contato com essas teorias, pode parecer que o mundo pensado pelos físicos é ligeiramente confuso, louco, incoerente e completamente afastado daquilo que estamos acostumados a ver e a pensar.

Contudo, Behrens (2000) afirma que inspirados por cientistas, físicos e intelectuais, alguns educadores também buscaram, ultrapassar uma visão paradigmática presa no século XIX, e dessa forma desenvolver uma prática pedagógica que supere a visão dualista, autoritária e fragmentada de mundo e do próprio ser humano, “[...] valorizando em contrapartida, a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico e atitudes de questionamento por parte do sujeito cognoscente.” (p.60).

Aprender a agir a partir de um novo referencial teórico não é uma tarefa fácil e cômoda, especialmente se considerarmos a maneira rígida como fomos formados. Inovar também é atuar pedagogicamente em novas bases, isso exige profunda mudança de mentalidade, o que é difícil, especialmente para aqueles cuja prática docente está a-fundada em teorias ultra-passadas. (BEHRENS, 2000).

Segundo Moraes (1996, p. 21)

Em favor da criação de uma nova situação educacional, estimulando o diálogo, a expressão e a autonomia do indivíduo, num processo de construção e reelaboração do conhecimento, o docente é desafiado a abandonar práticas pedagógicas que enfatizam a transmissão de verdades inquestionáveis, em que conteúdos e informações são passadas diretamente do professor para o aluno, mediante um processo reprodutivo.

Diante disso e em oposição à educação bancária³, domesticadora, circunscrita ao espaço escolar, deseja-se uma educação que supere o ensino livresco e conservador, que se fundamente na consciência de inter-relação e interdependência dos fenômenos a partir do reconhecimento dos processos de mudança, renovação contínua, criatividade natural e complementaridade, não apenas dos hemisférios cerebrais, mas também entre as ciências, artes e tradições. (BEHRENS, 2000)

Contudo, uma prática docente inovadora, não pode estar à margem dos avanços tecnológicos ou muito menos limitado a ela, há que se promover um equilíbrio, o que significa dizer que o professor, também pesquisador, pode

³De acordo com Paulo Freire é uma educação que se caracteriza por 'depositar', no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos, etc.

preservar atitudes éticas, criteriosas e responsáveis durante o processo de construção do conhecimento.

Na verdade, o professor é convidado assumir uma nova postura frente a este novo tempo, ou seja, apropriar-se dele, pois de todos os movimentos revolucionários e criativos em que a sociedade está inserida neste século, ousa-se dizer, que a educação é o setor que parece ser mais resistente ao novo. E, não por acaso, o setor que mais tardiamente começou a incorporar critérios, conceitos e valores decorrentes do paradigma que coloca em xeque um modelo tradicional de construção do conhecimento.

Em lugar da oposição entre rede e ser, a prática pedagógica possivelmente será o elo que irá viabilizar o encontro de pessoas enquanto sujeitos críticos que constroem a historicidade em vários ambientes e através de vários meios, inclusive *on line*, via *internet*. “A rigidez deu lugar à flexibilidade e o conservadorismo ao movimento de intensa renovação.” (PRATES, 1996 p. 14).

2.4 TIC, produção do conhecimento e prática pedagógica

Educar para a Era da informação ou Sociedade do Conhecimento é extrapolar as questões da didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e coerentes com o momento histórico em que a civilização está vivendo.

Em lugar de uma educação que reforça a separação de realidades insuperáveis, que vê a mente separada do corpo, busca-se uma educação que implica em abertura, em novo diálogo entre mente e corpo, sujeito e objeto, consciente e inconsciente, interior e exterior, indivíduo e seu contexto, o ser humano e o mundo da natureza. (BEHRENS, 2000)

De uma relação professor-aluno, vertical, autoritária, de concordância, para uma relação mais dialética, recíproca, verdadeira, onde o professor além de ensinar, aprende, e o aluno além de aprender, ensina, de acordo com o pensamento de Freire (1921-1997), uma relação mais horizontal.

Em vez de enfatizar conteúdos, resultados, quantidades de noções, informações e conceitos a serem memorizados, repetidos e copiados, acredita-se

que a produção do conhecimento, também deva estar pautada numa metodologia voltada para a qualidade do processo de aprendizagem, que valorize a pesquisa e os trabalhos em grupo, o que implica programas, horários e currículos mais flexíveis e adaptáveis, respeitando-se ainda, o ritmo individual, grupal e o processo de assimilação/ acomodação do conhecimento.

Neste sentido, o professor se torna um pesquisador, responsável pela produção, reelaboração e disseminação do conhecimento, cultivando sempre uma atitude crítica, reflexiva, flexível e dialética frente ao saber.

Opondo-se severamente à metodologia da cópia da cópia, voltada para a dependência intelectual do aluno em relação ao professor, busca-se instaurar uma autonomia intelectual, que deixa o aluno propor os seus projetos, os problemas que deseja resolver, conforme seus interesses.

De acordo com alguns educadores contemporâneos (BEHRENS, 2004; MASETTO, 2004; MELLO, 2006), o processo de ensino aprendizagem também pode se fundamentar na investigação e na solução de problemas, considerados como mecanismo auto-regulador do processo de pesquisa.

Tal metodologia tem como objetivo principal levar professor e aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a aprender a ser, utilizando técnicas adequadas que permitam o estudo de alternativas e tomadas de decisões.

Isto pode significar preparar a pessoa para aprender a investigar, trabalhar em grupo, tecendo diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes (MORAES, 1996).

Todos os aspectos aqui enunciados, sobre o processo de construção ou produção do conhecimento, têm importantes implicações nas práticas escolares, especialmente na educação superior, foco desta pesquisa.

Estamos nos despedindo - mesmo que metafórica e virtualmente -, de um modelo de educação institucional burocrático, hierárquico, dissociado do contexto e da realidade à qual está inserida e, dando boas vindas para um novo modelo, mais flexível, democrático, solidário, humano, transformador e participativo.

Alguns poderão afirmar que tudo não passa de devaneios tolos, coisa de sonhadores e utópicos. Felizmente há uma verdade e uma mentira nessa afirmação, a mentira está no fato de não serem simplesmente tolices ou devaneios, mas sim, uma atitude que caracteriza, ou pelo menos deveria caracterizar, a ação

docente, que é a capacidade de perceber como afirma Alves(1994), a alegria de ensinar. E a verdade está na referência à utopia, capacidade de sonhar.

Ora, todo fazer pedagógico nasce de um sonho e, o primeiro movimento desse sonhar pedagógico é a idealização, possibilidade de imaginar algo novo, denunciar uma realidade - a realidade vivida - tendo em vista uma outra realidade - a realidade projetada, sonhada.

Afinal, se quisermos dar sentido ao que fazemos, antes de qualquer coisa, devemos sentir, e sentir com os nossos sentidos. "A intuição, a emoção, a vivência e a experiência são esse norte que nos guiará com a idéia de construir um futuro a partir da realidade de cada dia." (GUTIERREZ, 1999, p.63).

No próximo capítulo, serão apresentadas algumas reflexões acerca das relações entre música, arte, educação e tecnologia, os acordes iniciais desta investigação docente. Apresentam-se também algumas modulações históricas no processo de formação do professor de Música, motivando assim, novas bases para o processo de ensino aprendizagem.

3 MÚSICA E TECNOLOGIAS

3.1 Acordes Iniciais

O desenvolvimento tecnológico exerceu grande influência na música, tanto nos meios de produção e distribuição quanto em seus estilos e tendências, promovendo novas possibilidades para músicos e compositores, o que torna ainda mais exigente o papel do educador musical na contemporaneidade.

As escolas de música, conservatórios, academias ou os próprios departamentos de música em instituições de ensino superior, iniciam, ainda que de forma elementar, uma reflexão sobre a formação de profissionais nesta área, considerando as mudanças na sociedade atual.

O primeiro efeito da tecnologia na música foi o aperfeiçoamento dos instrumentos, através da melhoria técnica dos *luthiers*, profissionais responsáveis pela fabricação artesanal de instrumentos, já que instrumentos melhores e bem acabados resultam em novas experimentações acústicas e explorações tímbricas.

Ao realizar uma revisão histórica, nota-se que em tempos remotos a única forma de transmissão de uma composição musical entre músicos era a escrita, por meio de cópias manuais de partituras, porém, com o desenvolvimento tecnológico, esta realidade mudou significativamente.

As novas possibilidades de produção e reprodução de diversas cópias de modo quase instantâneo, proporcionaram um primeiro canal de transmissão de informação musical evoluindo até a era do rádio, da televisão, do vídeo e mais recentemente do computador e internet. Todos tiveram um importante significado em suas respectivas épocas de surgimento. (GOHN, 2006)

A facilidade da transmissão de informações, principalmente pela possibilidade de gravar o som e repassá-lo, marcou um novo período em que o acesso à música é extremamente simples. A vivência cotidiana revela uma audição musical desritualizada, desprendida dos espaços de confinamento frutivo, pode-se ouvir quando e como quiser uma mesma peça musical, além de poder executar outras tarefas cotidianas enquanto se escuta música. (RODRIGUES, 2004)

Essa nova realidade para a produção musical põe em questão a idéia de músico virtuoso. “É o fim do estrelismo, do *pop star*. A produção musical não é propriedade de poucos eleitos”. (SOUZA, 1998, p. 135) A música de vanguarda, eletrônica, experimental, com suas novas texturas sonoras, não é aliás,

propriedade de ninguém: os *samplers*⁴ autorizam a cópia e põe um fim à obra intocável, definitiva, única. O que vale é o processo; é aí que reside, no processo, o original, o autêntico. O produto – a música em si – é apenas um elemento do banco de dados de sons disponíveis para nova manipulação, novo recorte, nova colagem, tornando-a uma obra inacabada, rompendo com a ortodoxia da canção tradicional e sua estrutura forma de início-refrão-meio-refrão-fim-refrão. Ela sugere continuidade, infinitude, *mixagem*⁵, novas colagens, novas conexões.

Para Martins (1998) enquanto modalidade do saber, na música realizam-se processos que envolvem possibilidades cognitivas tais como: memória, imaginação, abstração, comparação e generalizações. Tornar acessível o contato com o domínio musical através da exploração de sons e de elaboração de desenvolvimentos musicais, pode significar mais uma possibilidade de leitura do mundo, de atuação e de compreensão desse mesmo mundo em suas múltiplas manifestações.

Nesse sentido buscam-se propostas educacionais que valorizem a liberdade de expressão associada à experimentação e reflexão sobre o fazer musical, para que o estudante de música assuma um papel de investigador e criador aliando seus conhecimentos às possibilidades que as TIC apresentam.

Destaca-se que as TIC podem juntar elementos da educação formal com outros da não formal, trazendo benefícios tanto no aspecto prático para utilização destes meios quanto às teorias mais generalizadas presente no âmbito acadêmico, aproximando desta forma a prática real da performance instrumental com a academia, estimulando talvez um maior número de músicos a tornarem-se também pesquisadores.

Destaca-se que não raramente os músicos na contemporaneidade estão completamente envolvidos com as tecnologias, inserindo-as em sua rotina diária de trabalho, já que entender de equipamentos eletrônicos e digitais passa a ser um requisito básico no processo de produção, criação e divulgação de trabalhos musicais.

A título de ilustração citam-se, dentre outros, os trabalhos da compositora e intérprete Adriana Calcanhoto - Maritmo e Senhas; Zé Ramalho que

⁴ Recurso utilizado em alguns processos de gravação para selecionar amostras de som e copiá-las para serem coladas ou repetidas durante o tempo em que a música for executada.

⁵ Na mixagem estarão à disposição dos envolvidos todos os ingredientes, as partes do corpo sonoro a serem distribuídas e organizadas, oferecendo possibilidades inéditas de acréscimo, substituição ou cancelamento de elementos. (SÁ, 1995, p. 71)

presta um tributo a Raul Seixas no Cd Zé Ramalho canta Raul Seixas, em que os recursos samplers e mixagem, foram belíssimamente utilizados durante o processo de produção musical.

No contexto educacional, essa também pode ser a tendência no ensino da música, em que professores precisarão incluir tais recursos em suas metodologias e sistemáticas, a fim de promover novas experiências que poderão enriquecer a prática pedagógica docente dos atuais e futuros professores de música.

A formação do professor de música, portanto, deve passar por uma reflexão profunda e ampla do seu currículo formal, proposto pelo sistema educacional vigente, considerando-se a necessidade de maior abertura para o leque de opções e recursos no campo da tecnologia musical, facilitando assim o desenvolvimento potencial dos atuais e futuros professores de música.

Tais saberes talvez sejam imprescindíveis, posto que a experiência vivida pelos alunos, futuros professores, têm influência significativa e exerce grande importância na própria ação pedagógica.

Para Silva (2005, p. 5)

Há uma preocupação com a formação intelectual através das disciplinas do curso, no que diz respeito às teorias, textos e conteúdos para o domínio de conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem, indispensáveis para uma boa formação do professor. Mas, apenas o conhecimento teórico não é o suficiente. A necessidade da prática é indiscutível. Porém, a falta de articulação entre a prática e o conhecimento teórico ainda é sentida na preparação e formação do educador, deixando para um segundo momento a experiência e a vivência da arte (observar, experimentar, construir e viver).

Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte. (KOELLREUTTER, 1997)

3.2 Arte, Educação e Tecnologia: compondo novas melodias

A arte, em geral, sempre foi muito importante no processo de desenvolvimento da humanidade.

De acordo com Buoro (2003 p.20)

Para construir imagens o homem não só deve ter sensibilidade para o fenômeno, mas necessita de memória e capacidade de tomar decisões. Até mesmo no caso das imagens nas cavernas, estas já são imagens transformadas a partir de um olhar, com certo domínio do espaço e do tempo. Elas estão ligadas não só ao próprio sustento do homem, mas a experiências coletivas e sociais, advindas de rituais, crenças, gestos e danças, materializadas por meio de sistemas de signos.

A arte enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo é uma forma privilegiada no processo de representação humana, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Buoro (2001, p. 20) afirma ainda que “a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele”, segundo a autora, o conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber.

Ao desenhar nas paredes ou fabricar cestarias e cerâmicas, o homem “primitivo” era impulsionado pelas mesmas questões de sobrevivência que motivaram o homem do Renascimento e o do século XX. A arte, então, aparece no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginação (BUORO, 2003, p. 20). Assim, ela abarca um tipo de conhecimento a partir de universos sensíveis e ideais da apreensão humana da realidade.

É preciso, entretanto, salientar que, embora a questão básica do conhecimento seja a mesma desde o homem primitivo, suas manifestações mudam ao longo do tempo. “Toda obra de arte é filha de seu tempo.”. Diz Kandinsky (1990, p.27 apud BUORO, 2003, p. 24), “[...] e muitas vezes, mãe de nossos sentimentos. Cada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer [...].”

Essas mudanças na arte refletem as transformações que se processam na realidade social. A arte evidencia sempre o momento histórico do

homem, cada época, com suas características, contando o seu momento de vida faz um percurso próprio na representação, como questão de sobrevivência.

Conforme Buoro (2003) entende-se arte como produto de uma relação homem/mundo, em que o homem ao interpretar a própria natureza, constrói formas, ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece.

Nessa perspectiva é preciso repensar a formação do professor de arte, no sentido de possibilitar um conhecimento capaz de promover a totalidade do ser, a fim de contribuir efetivamente na formação de pessoas mais críticas e criativas que, no futuro, atuarão positivamente na transformação da sociedade.

Na educação musical, busca-se conciliar a racionalidade com a emoção. Esse é um dos aspectos importantes a serem considerados no processo de ensino aprendizagem, ou seja, buscar na música a essência da vida. E a música poderia proporcionar ainda, por meio de vivências claras e profundas, experiências expressivas e conhecimentos significativos sobre a sociedade, a cultura e política.

Para Platão (427-347 a.C) citado por D'Olivet (2002, p. 11) "O homem bom [...] é um músico por excelência, porque cria uma harmonia não com a lira ou qualquer outro instrumento, mas com o todo da sua vida".

O benefício que a música, assim como todas as artes de uma forma geral, poderia trazer ao homem não se encontra unicamente no prazer da exaltação dos sentidos ou no prestígio trazido pela habilidade em tocar qualquer instrumento, mas, no desejo de se tornar mais sábio e moralmente melhor através do desenvolvimento das faculdades racionais próprias do ser humano.

"Entender a música como uma linguagem é entendê-la como um discurso que fala da alma, indo muito além do que se imagina" (LOUREIRO, 2003, p. 153) de acordo com a autora, encontrar o caminho que leve à compreensão e ao esclarecimento da objetividade da educação musical é desvelar sua identidade no contexto em que se situa.

Assegurar um lugar para a música no contexto escolar, sobretudo público, não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na escola de educação infantil, com caráter lúdico e recreativo perdendo sua força com a progressão dos anos, até desaparecer por completo.

A educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade em todos os níveis de ensino.

Com o processo de globalização surgem novas influências na produção do conhecimento, e a formação do professor de música, imerso nesse contexto, apresenta novos questionamentos que demandam outros redimensionamentos para os conteúdos curriculares.

A estrutura curricular em algumas instituições de ensino, pode cercar o cotidiano acadêmico, levando o futuro professor, ainda em processo de formação a se tornar mero executor de tarefas, distanciando-o da realidade exterior ao contexto institucional e silenciando-o em sua individualidade.

Segundo Loureiro (2003, p. 164)

A generalização e a uniformização vão desde hábitos, gostos, informações, preferências. Todos passam a fazer parte da massa globalizante e de uma homogeneização cultural, em decorrência da proximidade de certos produtos, até mesmo a música, sabiamente vinculada pelos meios de comunicação.

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, uma nova postura é exigida, um repensar o processo de ensino aprendizagem, o que significa, sobretudo, lançar um olhar mais reflexivo sobre a formação de professores de música.

Para Loureiro (2003), as práticas pedagógicas vêm oscilando entre dois extremos: de um lado, está o modelo tradicional que privilegia a transmissão de conteúdos de modo linear e seqüencial. Professores que o utilizam acreditam que o rigor metodológico seria a única maneira de transmitir o conhecimento, além de combater a falta de interesse, a baixa capacidade de concentração e a superficialidade nos alunos.

Do outro lado; adota-se um procedimento não linear, uma prática pedagógica apoiada em uma nova maneira de apreensão do mundo, propiciando experiências vivas e variadas, tão mutantes quanto curtas e diversas, em conformidade com o imediatismo da música.

A música vem desempenhando, ao longo da história um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral ou social, contribuindo para aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.

Segundo Schön (1992), a sociedade contemporânea atravessa um processo cíclico de reforma educativa, o que significa uma nova consciência da inadequação da educação. O autor discute que é necessário buscar novas formas

de considerar o processo de formação de professores, criando oportunidades em que sejam destacados os valores da prática como elemento de análise e reflexão do professor; a formação contínua baseada nas atividades de sala de aula, próxima de problemas reais enfrentados pelos professores; a formação que considera a dimensão participativa, flexível e investigadora do professor no processo de formação do aluno.

É importante resgatar no processo de formação do professor, sua identidade profissional, pois as inúmeras reflexões sobre a prática pedagógica docente em busca de um maior domínio das ações educativas. Se por um lado, tem-se exigido uma autonomia profissional do licenciado em música, que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar. Por outro lado, há que se cuidar da formação do formador do professor considerando as novas tecnologias da sociedade contemporânea.

Ressalta-se ainda, que um olhar mais atento sobre as Tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de música especificamente, se justifica devido à estreita relação entre a produção artística de maneira geral e o uso das tecnologias.

Pontua-se que os programas de formação de professores ainda estão muito presos, em tecnologias educacionais que ensinam as técnicas de musicalização, indicando métodos e materiais didáticos para esse tipo de ensino, exigindo como avaliação de desempenho, apenas a repetição das técnicas e das informações teóricas.

O processo de formação do professor se reduz à capacitação do mesmo para ser um repetidor de ações pedagógicas dos diferentes educadores musicais com quem ele teve contato.

Os professores que desejam uma reforma no ensino precisam estar sensíveis aos múltiplos aspectos que afetam a qualidade da educação oferecida aos alunos. Um desses aspectos diz respeito às necessidades de formação dos estudantes para que, no futuro, possam assumir profissionalmente o papel de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade.

Para Mello (2004, p. 180)

Vivenciar a experiência de aprender com as novas tecnologias possibilita passar pelo processo de metacognição, isto é, perceber como se aprende e levantar hipóteses pertinentes sobre como seus próprios alunos aprendem.

Nessa perspectiva é importante considerar no processo de ensino aprendizagem, questões significativas para a vida dos alunos, para que os mesmos possam desenvolver a percepção para elaborar conceitos e definições baseados em experiências próprias e saibam fundamentá-las em teorias já desenvolvidas, refazendo e revisando cada ação num movimento contínuo e dialético, com base nas tecnologias e informações da sociedade contemporânea.

De acordo com Barbosa (2003, p. 114)

Pode-se dizer, mesmo que, algumas vezes, foi a arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento.

Desta forma, os artistas oferecem situações sensíveis com as tecnologias, pois percebem que as relações do homem com o mundo não são mais as mesmas depois que revolução da informática e das comunicações nos coloca diante da robótica, da inteligência artificial, da realidade virtual e de outros inventos que vêm se destacando no limiar deste século. (DOMINGUES, 1997)

Hoje, tudo passa pelas tecnologias e a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes de uma nova configuração da realidade, em que campos da atividade humana, estão utilizando intensamente as redes de comunicação e a informação computadorizada.

Convém destacar que em comparação com outros países, como Estados Unidos, França, Noruega, ainda são escassas as pesquisas brasileiras sobre a criação de tecnologias educacionais para música. Igualmente, não tem sido possível identificar um aumento expressivo de sua utilização na educação musical em geral. (KRÜGER; LOPES; FICHEMAN; DEL BEN, 2003)

Tal questão possivelmente poderá ser sanada, se os cursos superiores de licenciatura em música, promoverem a familiarização dos professores com as novas tecnologias, em termos de possibilidades e limites para a educação musical. Por outro lado, também se entende que é simplista pensar que o uso mais

freqüente destes recursos na licenciatura podem contribuir significativamente durante o processo de ensino aprendizagem do acadêmico.

Corroborando com esta reflexão afirma Biasoli (2004, p. 8)

Pensar como acontece a formação do professor de arte na universidade é, de certa forma, ir ao centro do problema de como se dá esse ensino na escola, com concepções e posicionamentos acerca da arte e da educação.

A formação do professor de arte, de acordo com Biasoli (2004), continua sendo feita de modo precário, desarticulada, tanto em relação à teoria e a prática como em relação ao conhecimento da arte e ao conhecimento pedagógico. Assim ao investigar a formação do professor de arte, especificamente o licenciado em música, foco deste trabalho, considerando o uso das TIC, durante o processo de ensino aprendizagem, busca-se resgatar algumas questões pertinentes às abordagens atuais do ensino universitário.

De acordo com Hentschke (2003, p 123)

Uma das condições primordiais para alguém dedicar-se à delicada tarefa de ensinar, de acordo com Gainza (1964), é sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino. Esse sentimento, diz, ela, quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse.

Contudo, a paixão se não estiver acompanhada pelo conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e uma sólida preparação pedagógica, pouco contribuirá para um ensino de qualidade.

De acordo com Hentschke (2004), quanto mais completa e abrangente for a cultura geral e musical do licenciado em música, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois música e cultura são elos importantes no processo de ensino aprendizagem.

Para Loureiro (2003), o momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e dos profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir.

3.3 Formação do professor de arte: algumas modulações históricas

Os cursos de formação de professores de arte, também chamados Cursos de Educação Artística, surgiram na década de 1970. Foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de arte na escola brasileira. A Lei 5692/71 incluiu a atividade de educação Artística no currículo escolar e só depois providenciou a criação das licenciaturas para suprir a necessidade implantada.

Para suprimir o mais rápido possível o mercado com o profissional de educação artística, exigia-se das instituições superiores a formação e a capacitação desse profissional, habilitando-o para exercer a nova tarefa. Determinou-se então, em 1973, a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, curta e longa duração, em educação musical e artes plásticas.

Conforme Penna (1994, p. 20),

Completo-se a adoção da licenciatura curta: curso superior com a duração mínima de 1.500 h (contra as 2.500 h da licenciatura plena) que pode ser integralizado em até um ano e meio, pretendendo fornecer ao aluno embasamento em todas as áreas artísticas, suficientes para sua atuação no 1º grau.

Note-se que as licenciaturas em Educação Artística, têm uma proposta de formação do profissional polivalente, ou seja, o professor deverá atuar nas áreas de música, teatro e artes plásticas, dentro de um curto período de tempo para suprir a demanda do mercado.

Neste contexto, o ensino da música durante muito tempo se restringiu às práticas recreativas e lúdicas que fugiram totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais.

Na década de 1980, questões referentes às licenciaturas curtas e a polivalência das aulas de educação artística, foram amplamente discutidas pelos professores de arte em seus encontros e associações na tentativa de buscar

soluções viáveis, para reformulação curricular, para melhor atender às demandas daquele momento.

Os cursos de licenciatura em arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores.

De acordo com Coutinho (2003), após um demorado processo de avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino das Artes – CEEARTES - das comissões do MEC e da própria Federação de Arte educadores do Brasil – FAEB -, quase todas as licenciaturas em arte do país vêm buscando adequar-se à nova LDB 9394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998.

Contudo, a mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. (COUTINHO, 2003) Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos, talvez fosse necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo, um compromisso coletivo com a transformação.

A autora afirma ainda (ibid. idem, 157)

A formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter peculiar, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, futuro professor, e das transposições das suas experiências com a arte para a sala de aula com seus alunos. Além dessa peculiaridade inerente ao objeto do conhecimento, é preciso, também, propiciar situações para que o futuro professor possa conhecer os outros sujeitos do processo: as crianças, os jovens, seus alunos. Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural. Como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as linguagens e expressões. Enfim, como aprendem?

Um dos desafios dos cursos de formação de professores de arte, especificamente em música é propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas ao conhecimentos implicados no processo.

No entanto, o ensino da Arte ainda apresenta uma atuação centrada, principalmente, no fazer artístico, provável conseqüência e resquício de uma proposta de formação polivalente, generalista que não corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica.

Considerando-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, observa-se que as estruturas curriculares dos cursos superiores, as licenciaturas, apresentam lacunas teórico metodológicas para formar professores entrosados com as novas perspectivas contemporâneas.

Após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, a área de Educação Artística nas Universidades e escolas regulares de ensino é substituída pelo termo ensino da arte, música, artes visuais, teatro e dança, conforme estabelece o artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A Resolução nº 2 do CNE/CES⁶ (2004) anexo V, apresenta para a organização curricular do curso de graduação em Música, orientações quanto aos componentes curriculares, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, monografia como componente opcional da instituição, sistema de avaliação, perfil do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares e duração do curso.

O processo de mudança curricular e pedagógica sugerido pela atual legislação educacional, tem ainda um longo caminho pela frente, sobretudo, porque não é apenas uma mudança de procedimentos, exigindo inclusive uma revisão da própria cultura escolar brasileira. Em concordância com Mello (2004) por mais completo que seja o quadro normativo é possível observar um grande descompasso entre os princípios da reforma pedagógica e a prática docente.

Para Magalhães (2003, p. 164-5)

Em vista disso, urge a necessidade de re-significar os currículos escolares de maneira geral e, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. Como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando o professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC?

Uma possibilidade de nova significação na formação de professores é o aumento de horas destinadas às práticas pedagógicas para os cursos de

⁶ Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior

licenciatura. A Lei 9.394/96 estabelece um mínimo de trezentas horas, seguida da Resolução CNE/CP⁷ 2, de 19 de fevereiro de 2003, que institui quatrocentas horas tanto de prática quanto de estágio supervisionado. (MATEIRO, 2003).

A autora também apresenta três fatores a serem superados frente à aplicação da nova lei, “a organização do saber, a relação e a aproximação entre a formação acadêmica e a realidade e o quanto de música o professor deve saber” (Ibid., 2003, p. 6).

No tocante a organização do saber, concorda-se com a autora quando a mesma pontua que nos cursos de formação de professores, as disciplinas específicas, continuam precedendo as pedagógicas, essas muitas vezes são ministradas por professores da faculdade de educação enquanto as outras ficam a critério dos professores do departamento de música, tal dinâmica segundo a autora, pode levar à desarticulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas.

Tais disciplinas organizadas num nível crescente de complexidade estão separadas entre opcionais e obrigatórias. A organização dessa estrutura corresponde ao pensamento linear e prescritivo característico do paradigma técnico, que está presente nos programas curriculares de nossas universidades. Faz-se necessário buscar uma formação integradora que vise o desenvolvimento da compreensão e da reflexão, pois a partir dessa perspectiva é possível formar profissionais mais críticos e responsáveis por processos de transformação social, cultural e educacional.

Uma outra questão muito importante observada, que merece ser amplamente discutida, é a presença das tecnologias no *rol* de orientações para a graduação em Música. Nos artigos 3º, 4º e 5º da Resolução CNE/CES (02/2004) - anexo V - o documento apresenta respectivamente as características de um perfil desejado para o graduando em música, as competências e habilidades e tópicos de estudos ou conteúdos interligados.

Quanto ao perfil desejado para os alunos da graduação orienta-se que o curso na área de Música deve contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo “[...] na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas”. (CNE/CES, 2004, art. 3º). Essa mesma assertiva também é apresentada no campo

⁷ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

das habilidades e competências, artigo 4º, inciso II, “viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento”. (Ibid., 2004, art. 4º).

Tais orientações estão fundamentadas no artigo 43, inciso III, capítulo IV da LDB (1996, p.7) que trata da finalidade do ensino superior, ou seja, “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia [...] e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Os tópicos de estudos ou conteúdos interligados, artigo 5º, da Resolução 02/2004, coerentemente com o acima citado, pontuam no inciso III, a importância da integração teoria e prática, no contexto de estágio curricular supervisionado, prática de ensino, iniciação científica e utilização de novas tecnologias. (Ibid., p. 2).

Observa-se que o documento propõe uma abertura para a pesquisa científica e tecnológica em música, citada inclusive, como um dos elementos estruturais do projeto político pedagógico do curso de graduação, parágrafo único inciso IX (CNE/CES, 2004, p. 56) “incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica”.

O processo de formação do professor de música é motivado a enfrentar os desafios apresentados pela atual legislação, pois o estudo, análise e avaliação do impacto das tecnologias sobre o ensino e a inovação pedagógica é um aspecto problemático, tratado com grande interesse por pesquisadores contemporâneos.

É primordial e necessário entender que a iniciação científica e tecnológica e as práticas educativas do professor de música, precisam estar presentes nessa etapa de formação, a graduação, extrapolando o simples domínio técnico da linguagem musical. A LDB, também destaca a importância da relação orgânica entre teoria e prática na formação, instituindo o princípio do aproveitamento da experiência profissional, sugerindo novas estruturas para a formação docente no sistema de ensino superior.

Com base nas orientações apresentadas pela LDB, convém observar que a integração e uso das tecnologias no processo de ensino

aprendizagem, na graduação, é exigente e complexo, dependendo de variáveis de natureza política, educativa, econômica, infra-estrutural, cultural e organizativa curricular.

Para Sancho e Hernández (2006, p. 167)

Da experiência de anos anteriores e das políticas desenvolvidas em numerosos países, aprendemos que a mera dotação de recursos tecnológicos às escolas (computadores, impressoras, scanners, internet, projetores multimídia, telas digitais) é uma condição necessária, mas insuficiente.

Para os autores essa perspectiva pedagógica, comumente associada à idéia de melhoria no rendimento escolar e inovação de prática pedagógica é ingênua, pois não considera a diversidade de fatores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, reduzindo a problemática a uma mera mudança ou substituição de meios e tecnologias.

A inovação tecnológica, se não for acompanhada pela inovação pedagógica, representará uma mera mudança superficial dos recursos docentes, o que não altera substancialmente a natureza das práticas culturais nas instituições de ensino. Mais importante que a utilização de vários equipamentos tecnológicos durante as aulas de música é transformar as formas e conteúdos do que se ensina e aprende. É dotar de novo sentido e significado pedagógico a educação musical.

Uma política para a inovação educacional precisa assumir que é, entre outras coisas, um projeto de intervenção sociocultural e, em conseqüência, tornar público o modelo educacional e de aprendizagem que devem desenvolver os professores e alunos com a tecnologia. (SANCHO e HERNANDEZ, 2006). É necessário dispor de um projeto pedagógico que permita dar sentido e guiar o trabalho pedagógico dos professores quando empregam as TIC com a finalidade de que seus alunos aprendam.

Não basta um fazer espontaneísta, faz-se necessário pensar criticamente na elaboração dos planejamentos e na sua realização, considerando-se o valor de uma prática docente que alia os conhecimentos pedagógicos e musicais, teóricos e práticos, que o subsidiem a planejar e tomar decisões nos diferentes contextos da prática docente.

No próximo capítulo retomam-se algumas questões superficialmente apresentadas neste texto, para melhor abordar a temática proposta, formação do professor de música que orquestrando saberes reclama o resgate de proposições fundamentais pouco consideradas no processo de ensino aprendizagem.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

4.1 Orquestrando saberes

Frente às inúmeras mudanças às quais a sociedade contemporânea tem passado muitos teóricos preocupados com a prática docente, buscam por novas possibilidades metodológicas para atender às especificidades da sociedade globalitária e informatizada.

Tais mudanças no campo sócio, político e econômico, exigiram um outro olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois, “as pessoas devem estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários”. (BEHRENS, 2000, p. 68)

Um dos grandes desafios da educação como um todo, é formar cidadãos autônomos, dispostos a promover sua auto-formação ao longo da vida, mantendo uma atitude de pesquisador e responsável pelo próprio aprendizado.

Desta forma, busca-se por meio de inúmeras propostas metodológicas, ampliar o eixo da ação docente, tendo como foco principal o aprender a aprender (BEHRENS, 2000), isto pode significar um futuro rico em possibilidades, pois no lugar de espectadores se formarão investigadores, no lugar de pessoas passivas e mudas, teremos cidadãos decididos e politizados, pessoas que saberão que além do acesso às informações, também é importante saber como analisá-las para então, organizar novos saberes.

No Estado do Paraná, especialmente, alguns projetos da Secretaria de Educação, buscam incentivar e divulgar atividades de produção voltadas para arte, a título de ilustração cita-se o projeto FERA, Festival de Arte da Rede Estudantil, que considera o incentivo a arte como parte integrante do processo educacional, ampliando as possibilidades da formação integral do cidadão e propiciando também a integração com a comunidade local.

Conforme a versão preliminar, REDE... (2004, p. 2, grifo do autor)

A **REDE ESTUDANTIL CULTURAL** propiciará a revitalização do tempo e do espaço da escola paranaense, através de projetos que estimulem e desenvolvam habilidades de alunos e professores, e incentivem a

sociedade a participar efetivamente do processo de formação pedagógica complementar e, sobretudo, da formação do convívio social através de atividades culturais e artísticas.

A Rede Estudantil Cultural, através do projeto FERA, conta com a participação de alunos e professores da Rede Pública Estadual da Educação, que engloba o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Escolas Conveniadas, Educação Especial e Educação Indígena, Educação Profissional e a Educação do Campo. Enfim, trata-se da produção e mobilização de uma rede estudantil de realização contínua e autônoma para e com a sociedade em geral. A realização deste evento será em conformidade com a gestão da SEED do Paraná, no período de 2003 a 2006.

Durante o evento além de apresentações artísticas e exposições de trabalhos são oferecidas oficinas pedagógicas a professores e alunos, da rede pública estadual de ensino. A participação é obrigatória e a seleção é feita pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), distribuindo os selecionados, de acordo com as suas opções de escolhas, em turmas diferentes, totalizando 21 oficinas para alunos e 5 oficinas para professores nas diferentes linguagens artísticas, de acordo com o número de vagas disponibilizadas.

Iniciativas como essa, apesar de significar um avanço para o fortalecimento da identidade dos professores de arte na escola pública estadual, parece-nos que pouco contribui para uma efetiva mudança no processo de ensino aprendizagem, contudo, para atestar a repercussão e influência qualitativa de tais atividades na prática pedagógica docente, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto, o que foge aos objetivos deste trabalho de pesquisa.

Ao tratar especificamente da educação musical, entende-se que esta transcende os limites dos muros da escola, inserindo-se no próprio contexto cultural onde está, já que, numa perspectiva mais abrangente, “educar é o processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo”. (DUARTE, 1981, p.15)

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização; na Grécia, por exemplo, a música era a expressão de um homem livre, fonte de sabedoria e conseqüentemente indispensável para a educação. Educar para os gregos era mais que a simples

transmissão de conhecimentos, pois o objetivo maior era a formação do caráter da pessoa.

D'Olivet (2002, p. 11) afirma:

Para os gregos a música possuía um caráter formativo, uma maneira de pensar, de ser, de educar e civilizar. Dizia Platão que o homem bom é um músico por excelência, porque cria uma harmonia não com a lira ou outro instrumento, mas com o todo da sua vida.

Por isso, o ensino da música acompanhava o da ginástica, o primeiro, associado a tudo que fizesse referência à inteligência e o último ao desenvolvimento físico. Buscava-se uma educação plena, equilibrada, que harmonizasse corpo e mente.

A música é um importante meio de comunicação, expressão e controle, portanto, estando a serviço de uma ou outra política, consciente ou inconscientemente, ela oferece canais para que o pensamento ideológico seja transmitido, pois, quando associada a outras formas de expressão, tanto verbais como visuais é capaz de gerenciar comportamentos, idéias e sentimentos.

De acordo com o professor Koellreutter (1998, p. 189) “a função da arte varia de acordo com as intenções da sociedade”, dito de outra forma, a música é uma linguagem artística fundamentada e organizada culturalmente, portanto, é uma prática social, cujos valores e significados a ela atribuídos, são reflexo do meio ao qual está inserida.

Schafer (2001), escritor e compositor canadense afirma que as mudanças ocorridas no conceito de música no decorrer do século XX estão intimamente relacionados à idéia de paisagem sonora, ou seja, um conjunto de sons que fazem parte de um determinado ambiente.

Com o acelerado processo de industrialização, o mundo sofre uma superpopulação de sons, convivemos cotidiana e passivamente com uma imensa quantidade de informações sonoras, o que tem chamado a atenção de cientistas em várias partes do mundo. Neste sentido importantes pesquisas são realizadas para primeiro entender a relação entre a pessoa e os sons de seu ambiente e, em segundo lugar, perceber quais as conseqüências para o ser humano quando os sons se modificam.

Schafer (2002, p. 18), conclui em seus escritos:

Com a sociedade aprendemos como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento. Com as artes, e particularmente com a música, aprenderemos de que modo o homem cria paisagens sonoras ideais para aquela outra via que é a da imaginação e da reflexão psíquica.

Observa-se que o homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente sonoro completamente diverso de períodos históricos anteriores, haja vista que muitos sons naturais e humanos foram drasticamente sufocados pela multidão de novos sons que a revolução industrial e elétrica introduziu.

Leite (1990, p. 01) descreve

A existência de uma estreita veiculação entre o ser humano e a música, deve-se a uma estrutura comum que ambos possuem. O ser humano tido em sua plenitude, é aquele que vive de forma harmoniosa, cujos aspectos afetivos, intelectual e psico-motor são equilibrados. A partir disso, se estabelece uma relação com a música – tornando impossível avaliar qual é o mais importante, visto que todos se completam - em que o ritmo é componente físico, a melodia o afetivo e a harmonia a intelectual.

Neste contexto, nos é apresentado pelo autor uma noção que amplia e alarga as fronteiras do que é música e sua importância na constituição do próprio ser, pois o homem é atingido diretamente em sua subjetividade ao estar em contato não somente com a música mas a arte em geral.

Complementando a reflexão a professora Hentschke (2003 p. 114) afirma que cada “cultura ao organizar o conjunto de sons presente em seu ambiente, desenvolve um meio de comunicação e expressão de sentimentos, emoções, sensações, percepções e pensamentos.”

A educação musical, neste sentido, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento do indivíduo, além, de também estimular o ressurgimento, o estudo e a valorização de culturas regionais, globais ou planetárias.

Torna-se importante relatar que numa concepção tradicional de ensino da música, a ênfase recai sobre a reprodução de conteúdos, não sendo valorizado a experimentação ou o trabalho de construção do conhecimento.

A música, na maioria das vezes, é considerada no processo de ensino como algo pronto, acabado, sendo reservado ao educando, a função de intérprete, no sentido mais estrito do termo. O processo de educação musical fica limitado a decorar regras, sinais e símbolos.

Por outro lado existem posturas educacionais que procuram valorizam a liberdade de expressão do educando, por meio da experimentação e reflexão sobre o fazer musical. Inclusive no campo da tecnologia já existem ferramentas sofisticadas na área de música que podem contribuir e muito para o aprendizado musical.

Contudo, pode-se dizer que a criação de tecnologias educacionais para a música ainda é pouco expressiva, pois não temos de forma sistemática nos cursos de licenciatura uma tradição de pesquisa, estudo e reflexão crítica sobre essa temática.

4.2 Compendo Possibilidades

“[...] a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes das tecnologias” (DOMINGUES 1997, p. 17). Neste contexto, o artista, sensível às mudanças presentes em seu meio, utiliza como recurso de criação os instrumentos que a nova era lhe oferece, ou seja, *computadores, softwares, sensores, CD-ROM, sintetizadores* e a própria *internet*, que é um indicativo de mudança no próprio conceito de arte e de produção do objeto artístico.

Denota-se que “a arte tecnológica⁸ também assume essa relação direta com a vida, gerando produções que levam o homem a repensar sua própria condição humana.” (DOMINGUES 1997, p. 17).

⁸ A reflexão sobre o processo criativo relacionado às tecnologias, pode ser encontrada nas pesquisas de Paulo Laurentiz (1991) em “A holarquia do pensamento artístico”, e Mônica Tavares e Julio Plaza(1998) em “Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais”

Convém ressaltar, que as exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade contemporânea. O que justifica a preocupação de muitos docentes em rever sua prática pedagógica.

Observa-se o surgimento de um discurso preocupado com a relação homem e tecnologia, mas o processo de formação do educador em arte, especialmente o professor de música, ficou à margem destas discussões, que aqui consideramos um desafio a ser superado pelos docentes na educação superior.

A formação dos professores de música não pode mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, a internet, os processadores e sintetizadores de som que dentre outros são veículos de informação, comunicação, aprendizagem e lazer; há tempos o professor e os livros didáticos deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento.

Os meios de comunicação social, mídias e multimídias, fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino; como tais, são portadores de idéias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Nesse contexto, para que cada docente encontre uma forma adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos, é importante que o mesmo além de aprender a dominar as formas de comunicação interpessoal/ grupal, durante sua formação docente, também tenha oportunidades de utilizar as TIC.

As possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação permitem criar e difundir música de forma antes inimaginável e põem, aparentemente, em questão a necessidade de uma educação musical atrelada aos métodos tradicionais de ensino, no fornecimento dos instrumentos considerados básicos para produção artística.

Verifica-se que tradicionalmente no contexto musical, a ênfase está na simples reprodução de conteúdos, ou seja, a atuação do aluno é reduzida, na maioria das vezes, à memorização de regras e sinais para decodificação de partituras, técnicas de execução ou movimentos necessários para se tocar corretamente um instrumento. (MARTNS, 1998)

Convive-se ainda, com posturas que pouco valorizam a expressão e experimentação durante o processo de ensino aprendizagem, tratando a música

como um domínio separado das demais atividades pelas quais se conhece a realidade.

Para Martins (1998, p. 234)

Tornar acessível o contato dos indivíduos com o domínio musical, através de exploração de sons e de elaboração de desenvolvimentos musicais, significa apresentar aos mesmos mais uma possibilidade de leitura do mundo, de atuação e de compreensão desse mesmo mundo em suas múltiplas manifestações.

Diante dessa abordagem surge a preocupação com a formação de professores, que é uma constante nas universidades que desenvolvem trabalhos relacionados ao uso das TIC em educação. Segundo Almeida (2000, p. 162), “Isso implica mudanças de atitude não apenas nos alunos do curso, que são também professores, mas mudanças também nos docentes”, ou seja, formadores e formandos precisam passar por um processo de mudança que pressupõe um novo paradigma na própria prática pedagógica estabelecendo novas relações entre teoria e prática, entre aprendizagem, pesquisa e ensino e entre ação e reflexão.

Pontua-se que a estrutura organizacional do currículo exige uma nova concepção para tratar dos conteúdos que se consideram fundamental na formação dos professores de música. Desta maneira, as instituições formadoras preocupadas com um perfil profissional mais adequado à exigente sociedade contemporânea, têm desenvolvido algumas ações de reforma curricular que buscam ultrapassar os limites burocráticos e administrativos, visando efetivas mudanças de concepção educacional a médio e longo prazo. (MATEIRO, 2003).

Assim, o processo de formação do professor de música, é duplamente desafiador, pois além de uma imersão na linguagem artística específica, inicia-se ao mesmo tempo uma reflexão crítica sobre a própria condição de educador.

O aluno, futuro professor de música, também deveria ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Esses contatos podem propiciar elementos para estudo e análise dos

sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que os envolve. (COUTINHO, 2003)

Frente à diversidade musical que a contemporaneidade apresenta o educador muitas vezes se encontra confuso e perdido, contudo, as diferentes preferências musicais podem propiciar uma grande oportunidade de enriquecimento do aprendiz.

Tal desafio é poeticamente abordado por Demo (1995, p.17), segundo ele “[...] o contato pedagógico legítimo somente é aquele em que se trava a relação de sujeitos, o que exige atitude (re) construtiva em ambas as partes, professor e aluno.”

Neste momento histórico de inquietações nos diversos setores da sociedade, interagem Música, Educação e Tecnologia numa relação dialógica e convidam os sujeitos a re-aprenderem, a assumirem o papel de agentes transformadores e responsáveis pela elaboração do próprio saber, construtores de sua própria realidade.

Torna-se necessário um maior envolvimento do corpo docente nos processos de mudança na educação, embora tais mudanças passem pela ação do professor, tal ação – mesmo quando transformada e transformadora – não é suficiente para mudar a educação.

Talvez seja preciso desencadear um movimento que envolva todo o sistema educacional, da escola ao poder central, iniciado por professores que se engajem em ações transformadoras e passem a constituir uma força que pode assumir dimensões imprevistas e provocar as mudanças necessárias. (ALMEIDA, 2000).

Tal problemática está inserida em um contexto de profundas mudanças culturais, devido à revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas.

Para Sá (2003, p. 15)

Estamos vivendo um momento da história da música tão importante quanto o seu próprio surgimento – a tecnologia musical existente abre-nos as portas da criatividade. Podemos, então, mais que nunca, definir a música como a arte de combinar sons.

As possibilidades que as pesquisas contemporâneas oferecem em termos tecnológicos, permitem encarar a performance, a composição e a audição musical de forma completamente diversa do passado.

Tais avanços têm um reflexo significativo também na forma como os jovens se relacionam hoje com a música. Aliás, a vitalidade dessa ligação é algo que não pode ser ignorado em qualquer debate sobre a Educação Musical.

Com as reformas no sistema de ensino - Lei 9.394 de 1996, que estabelece novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB),- à educação compreende os processos de formação que acontecem nos diversos contextos da sociedade, apresentando um currículo flexibilizado que pretende respeitar os diferentes perfis das inúmeras instituições brasileiras.

4.3 Compassos e descompassos

A contribuição da LDB para o ensino da música consiste na inserção do ensino das artes como componente obrigatório na educação básica.

De acordo com Cereser (2003, p. 18)

Ensino das 'artes' substituindo a 'Educação artística' foi um dos grandes avanços que a LDB trouxe para a área da Educação Musical,. Surge, assim, uma oportunidade para a área valorizar e legitimar as aulas de música nos currículos escolares.

Contudo, a autora pontua em seus trabalhos que ainda existem profissionais licenciados em educação artística, herdeiros de uma formação polivalente na área das artes - artes visuais, música, teatro e dança o que impossibilita um maior aprofundamento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, resultando muitas vezes em práticas questionáveis como atividades lúdicas e ações descontextualizadas, promovendo desta forma, entre os alunos uma visão ingênua do trabalho artístico, limitado a um fazer espontâneo, destituído de maiores significações.

De acordo com os PCNs - ARTE (1997, p. 29)

A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas,

desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Um outro agravante nesta condição de polivalência do professor de arte está relacionado ao fato de não raramente, privilegiar atividades que pretensamente trabalham a linguagem visual, ou melhor, as artes plásticas, infeliz herdeira de vários manuais que ensinam trabalhos artesanais com materiais diversos, pinturas em tecidos e desenhos entre outras ações.

Historicamente o ensino das artes sempre ficou relegado a uma posição menor no processo de ensino-aprendizagem, e dentre as várias linguagens artísticas a presença do educador musical no ensino regular sempre foi pouco expressiva e essa condição é praticamente nula se fizermos referência ao ensino da dança na educação.

Para Almeida (2003, p. 72),

Em decorrência dessa proposta polivalente e na impossibilidade de o professor atuar nas três áreas artísticas, o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais.

Neste contexto, o ensino de música foi paulatinamente sumindo do currículo escolar, quando muito, a manifestação pedagógico musical ficou reduzida aos ensaios de canções para eventos festivos ou apreciações musicais utilizando desenhos e trabalhos artesanais, entre outras.

Contudo, ressalta-se a importância de uma prática pedagógica que promova uma reflexão crítica sobre as relações entre música e sociedade, assegurando assim, uma educação musical significativa e relevante.

Conforme afirma Loureiro (2003, p. 49)

É preciso dar a educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos devem ser adaptados às suas capacidades e interesses específicos. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical. Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e

diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola mas refletem, mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Portanto, a educação musical também pode considerar a vivência do aluno fora do âmbito escolar, pois, em consonância com o processo de ensino/aprendizagem dentro da escola, efetiva-se através da troca de experiências musicais um importante diálogo entre professor e aluno.

Trata-se de uma relação que ultrapassa largamente o poder da Educação Musical no contexto da educação formal. Surge como um meio categórico de construção da identidade e da autonomia através do qual os jovens, procuram de maneira independente as suas próprias formas de expressão musical.

De acordo com Cereser (2003, p. 19)

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares [...] É preciso formar e inserir os licenciandos nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo.

A preocupação da autora pode ser somada à de muitos educadores que se dedicam ao estudo e discussão sobre a formação dos professores de música, destaca-se que a grande preocupação neste contexto são os programas curriculares dos cursos de licenciaturas.

Para Hentschke (2000, p 85) “é necessário que os cursos de licenciatura em música desenvolvam nos licenciandos capacidades críticas e reflexivas, e não atitudes passivas de meros consumidores de saberes.”

Considerando que não há uma concepção de educação musical, e sim a coexistência de múltiplas concepções que não são excludentes entre si, o professor de música, segundo Cereser (2003 p. 18), “necessita desenvolver competências que ultrapassem os conhecimentos desenvolvidos atualmente nos cursos de formação de professores.”

Se por um lado, alguns autores defendem que a formação de professores de música deve ser realizada em instituições, por outro, há aqueles que defendem que a transmissão de conhecimentos e habilidades musicais pertence a

qualquer pessoa que os possua. Para Kraemer (2000 apud Cereser, 2003, p 51) faz parte do processo de construção do conhecimento em música “[...] compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.”

Neste contexto e em meio a tanta discussão, o mais importante é poder compreender que a prática pedagógico-musical pode acontecer tanto em espaços formais como em não-formais, pois o conhecimentos específico desta área artística não está só nas instituições, mas fortemente presente em diversas situações do cotidiano.

Kramaer (2000, p. 53) esclarece

Educação musical escolar e extra-escolar, processo de impregnação músico-cultural na família, nos jardins de infância, escola de música, escola, escola superior, escola popular, instituições de formação continuada, aulas particulares, em corais, conjuntos, organizações comunitárias, através da influência dos meios de comunicação, dos da mesma idade e outros

Entende-se que o conhecimento pedagógico-musical está presente em diferentes espaços, contudo, apenas um profissional habilitado e bem preparado, poderá desenvolver um trabalho com qualidade suficiente para que o sujeito do processo consiga atribuir significados ao universo musical que o envolve.

Por outro lado, os cursos superiores de formação de professores de música durante anos têm sido orientados de acordo com um modelo de profissional formado a partir da seguinte premissa: antes de tudo, o professor de música precisa ser um excelente músico, se considerarmos o fato da formação começar com a imersão do estudante nas ciências musicais.

Para Gómez (1998, p. 25)

Os princípios da racionalidade técnica se estendem aos processos de ensino e aprendizagem de modo que, o futuro docente, muito provavelmente transmita aos seus alunos os conhecimentos acadêmicos, adquiridos sem considerar as situações controvertidas e complexas, capazes de se produzir no âmbito da realidade concreta da sala de aula.

Tais conhecimentos são fundamentais para prática pedagógica do professor de música, mas a formação do professor de música deve ir além da aquisição de conhecimentos e habilidades musicais, pois também requer uma preparação cultural e pedagógica, a fim de ampliar saberes fora de âmbitos especializados.

Não há dúvida que a estrutura organizacional do currículo implica uma nova concepção para tratar dos conteúdos que se consideram fundamental para a formação dos professores de música.

Desta maneira, as instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil do profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências legais e demandas sociais.

Pode-se afirmar, que as reformas curriculares também deveriam ultrapassar os limites burocráticos e administrativos, visando mudanças de concepção educacional a médio e longo prazo.

Sendo assim, uma consistente reflexão sobre a prática pedagógica, também pode ajudar a perceber o valor da educação musical no contexto escolar.

De acordo com Loureiro (2003, p. 3)

Para que o ensino da música venha a ser um veículo de conhecimento e contribua para uma visão intercultural e alternativa frente à homogeneização da atual cultura global e tecnológica é necessário partir de uma idéia clara, concreta, que viabilize ações conectadas à vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com o universo de alunos pode levar a integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, novas experiências e vivências.

Nota-se que a educação pela música, pode despertar a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética, ou seja, desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador. (KOELLREUTTER 1998).

As instituições de ensino enquanto espaços privilegiados para a construção, reconstrução e sistematização do saber, são desafiadas a instaurar uma prática pedagógica que esteja atenta às mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, para cumprir efetivamente seu papel de formar sujeitos éticos.

Pessoas capazes de assumirem uma postura crítica, responsável e construtiva frente às diferenças culturais ou sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, tendo o diálogo como princípio básico para a resolução de conflitos.

Convém lembrar Alves (1994, p. 3) que afirma ser o ato de ensinar um exercício de imortalidade, pois o professor viverá de alguma forma “[...] naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo.”

A ação docente, não pode ser um ato irresponsável, pois se assim o for, as conseqüências serão terríveis. A função do educador de um modo geral, e em especial o educador musical, parece ser duplamente desafiadora, pois precisam ser consideradas, durante o processo de ensino/aprendizagem, as complexas questões da subjetividade de cada homem e mulher, co-participantes na árdua tarefa de reconstruir os caminhos da própria sensibilidade, emoção e intuição.

Afinal, esses olhos são os que imortalizarão não apenas nomes, mas acima de tudo atitudes de solidariedade, harmonia, paz, ética justiça e humanidade.

No próximo capítulo, apresentaremos o resultado da pesquisa de campo, realizada com alunos e professores em uma Instituição de Ensino Superior na Região Sul. Para coleta de dados, professores e alunos do 1º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música, responderam um questionário de múltipla escolha.

5 NOVOS ACORDES DOCENTES

5.1 TIPO DE PESQUISA

Neste estudo optou-se pela metodologia quantitativa para apoiar as investigações realizadas durante a pesquisa de campo. De acordo com Sanches e Minayo (1993), do ponto de vista metodológico não há contradição entre as abordagens quantitativa e qualitativa, da mesma forma também não existem continuidades, por serem de natureza diferente.

Conforme Sanches e Minayo (1993, p. 239-262, apud, Paulilo, 2005, p. 4).

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica que a outra. Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa não se torna 'objetiva' e, portanto, 'melhor'. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade de um determinado fenômeno. [...]

Neste sentido, pontua-se que ao adotar o método quantitativo, tem-se consciência que apesar de sua relevância, algumas questões que aqui serão apresentadas carecerão de um maior aprofundamento, o que exigirá estudos futuros de cunho qualitativo para melhor analisá-los.

Para Neves (1996, p. 4)

São diversas as formas de avançar no conhecimento de um fenômeno: pela sua descrição, pela medição, pela busca de nexos causais entre seus condicionantes, pela análise de contexto [...] dentre outras. Diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo geram formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto pesquisado que não se opõem nem se contradizem.

Destaca-se, que as diferenças entre os métodos qualitativos e quantitativos podem ser empregadas em benefício da pesquisa, a favor do estudo proposto; nesta dissertação a abordagem quantitativa proporcionou um relevante suporte para a pesquisa de campo, por ocasião da coleta de dados, juntamente com as observações e conversas individuais.

Dentre outros instrumentos para a coleta de dados, optou-se por aplicar um questionário com questões de múltipla escolha referentes ao processo de

formação do professor de música, na tentativa de obter elementos esclarecedores sobre a utilização das TIC durante o processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior na Região Sul, que atualmente oferece na graduação cursos de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Música, Dança, Artes Plásticas e Artes Cênicas; além do Bacharelado em Artes cênicas, Música Popular Brasileira, Dança e o curso de Musicoterapia.

Iniciou-se a pesquisa no mês de Novembro de 2005, ocasião dos primeiros contatos com a Coordenação do Departamento de Licenciatura em Música, e conversas informais com professores dessa área. A aplicação do questionário ocorreu no primeiro semestre de 2006.

Coletados os dados, procedeu-se a tabulação dos mesmos, organizando-os e registrando o número de opções assinaladas por alunos e professores envolvidos na pesquisa. Para facilitar o registro e controle das respostas obtidas com o questionário, identificaram-se os colaboradores envolvidos, genericamente pela situação acadêmica, ou seja, “alunos do primeiro, terceiro e quarto” anos do curso de Licenciatura em Música. Essa mesma convenção é utilizada para os professores.

A análise e interpretação dos dados quantitativos, oriundos dos questionários respondidos, foram realizadas utilizando os recursos da estatística descritiva, cujos resultados foram apresentados na forma de tabelas de distribuição de frequência simples e cruzadas cujos gráficos são um recurso auxiliar para facilitar a visualização.

Consideram-se como colaboradores dessa pesquisa os professores e acadêmicos do 1º, 3º e 4º ano do curso de licenciatura em música. O motivo que nos levou a definir essas etapas da formação, surgiu do fato de considerar como ponto norteador as disciplinas obrigatórias, Recursos Digitais Aplicados à Música, Didática da Música e Fundamentos do Ensino da Música, que compõem o núcleo pedagógico e a disciplina eletiva, Música e Tecnologia.

Identificados os colaboradores da pesquisa considera-se relevante uma breve descrição da Instituição onde se realizou a pesquisa de campo. De acordo com o regimento interno, a finalidade da Instituição pesquisada é de promover o ensino, a pesquisa e a extensão na área de Arte, da Educação e da Ciência, com o objetivo maior de formar pessoas habilitadas ao exercício profissional

técnico-artístico-pedagógico-científico, na área da educação, da arte, da musicoterapia e outras áreas afins.

Neste sentido corrobora-se com o Parecer do CNE/ CES³ nº 2 (2002, p. 5 grifo do autor)

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento.

Com base na afirmação acima, destaca-se haver uma notória preocupação com a formação acadêmica a ser oferecida no ensino superior, que também está contemplada no regimento da instituição, em que a promoção e valorização da cultura regional e nacional, é entendida como um dos meios para assegurar a plena liberdade de pesquisa, ensino e abertura a todas as correntes artístico/ científicos, além de promover o espírito crítico e a liberdade de expressão.

A grade curricular do curso de Licenciatura em Música, conforme anexo IV, está dividida em núcleos específico, reflexivo e pedagógico com suas respectivas disciplinas obrigatórias, das quais se destacam Semiótica da Música e Fundamentos do Ensino da Música para o 1º ano; Recursos Digitais Aplicados à Música, para o 2º ano; Didática da Música para o 3º ano; Música Contemporânea e Musicalização pela MPB, para alunos do 4º ano.

Os conteúdos destas disciplinas, em sintonia com as transformações da sociedade atual, apresentam para o futuro professor bases teóricas e práticas que podem contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem, considerando-se oportunamente o foco desta pesquisa, o uso das TICs na formação do professor de música.

Convém destacar as disciplinas eletivas, dentre elas citam-se sociologia da Música, para o 1º ano; Etnomusicologia para o 2º ano; Técnicas de Integração Ritmo-Som-Palavra para o 3º ano; Música e Tecnologia ofertada para o 4º ano. Destas, destaca-se a última, cujo objetivo principal é promover reflexões sobre a presença e influência das tecnologias no processo histórico de evolução da música.

Nessa disciplina, busca-se lançar um olhar mais aprofundado quanto à influência que os avanços tecnológicos exerceram sobre a estrutura da música ao longo da história, em seus aspectos, rítmicos, timbricos e sonoros. Do ponto de vista

³ Conselho nacional de educação/ Câmara de Educação Superior

histórico, há registro desta busca por novos timbres para a música com Tchaikovsky (1840-1893), quando o compositor incluiu em sua sinfonia “1812” um tiro de canhão, som ou timbre nada convencional e que transgredia os padrões estéticos da época.

A Instituição dispõe de biblioteca cujo acervo é constituído de livros, jornais, revistas, folhetos, partituras, monografias e pesquisas folclóricas; um setor de audiovisual, que oferece empréstimo de equipamentos, instrumentos, acessórios e serviços; estúdio para gravação e sala de multimeios, que conta com computadores conectados a internet, para utilização de seus usuários conforme regulamento interno.

5.2 AMOSTRA

Na Instituição o curso de Licenciatura em Música, funciona somente no período da tarde; existem quatro turmas, 1º, 2º, 3º e 4º anos, que tem em média 80 alunos regularmente matriculados, destes, responderam ao questionário 21 do primeiro ano, 15 alunos do terceiro ano e 10 do quarto ano, tendo atingido um total de 46 graduandos ou 76,66% dos alunos matriculados nas respectivas séries pesquisadas.

Todos os envolvidos na pesquisa concordaram com a divulgação destes dados conforme termo de consentimento livre e esclarecido, anexo I.

Em relação a essa porcentagem acima apresentada, vale destacar que alguns alunos não estavam presentes na ocasião da aplicação do questionário, no entanto, o índice de faltosos, cerca de 20% não compromete a validade da pesquisa.

Também foram envolvidos nesta fase, de coleta de dados, alguns professores do curso de licenciatura, que gentilmente responderam ao questionário proposto, contribuindo para os objetivos deste estudo. Dos que atuavam no 1º, 3º e 4º anos, por ocasião da pesquisa, responderam ao questionário 7 sete dos 14 professores, 50% do corpo docente da licenciatura em música.

O questionário apresentado para os alunos, possui seis questões de múltipla escolha, conforme anexo III, nas quais se buscava primeiramente investigar as principais motivações na opção por um curso de licenciatura em música, na seqüência, a pretensão ou não de atuar na área e em que instância, os recursos

tecnológicos mais utilizados pelos alunos, no dia a dia, algumas habilidades consideradas relevantes para o exercício da profissão e a atual situação profissional, na ocasião da pesquisa.

As questões foram:

1. Por que você escolheu a licenciatura?
2. Pretende atuar profissionalmente na área?
3. Onde?
4. Você freqüentemente utiliza:
5. Em sua opinião um bom professor de música necessita:
6. Atualmente qual é a sua área de atuação profissional?

Após cada questão apresentou-se uma relação de opções para serem assinaladas, os alunos foram orientados para escolher mais de uma opção se assim o desejassem.

Com base nisto, considera-se apropriada uma descrição mais detalhada de cada tópico, apresentado as opções de escolha, para melhor compreendê-los no contexto em que se inserem.

Na primeira pergunta (anexo III, questão 1), por que você escolheu a Licenciatura em Música, apresentavam-se opções referentes às possíveis motivações para a escolha da licenciatura:

- a - a necessidade de um diploma;
- b - querer atuar como professor;
- c - por motivos de satisfação pessoal;
- d - por gostar de música;
- e – outros especifique.

A preocupação inicial era tão somente verificar se o aluno do curso de licenciatura nas etapas envolvidas, possuía clareza da opção profissional que havia feito e que outros motivos poderiam justificar seu ingresso e permanência no curso.

Neste contexto, a questão seguinte, (anexo III, questão 3), tratava especificamente disto, onde atuar profissionalmente enquanto licenciado em música,

caso houvesse a pretensão de exercer a profissão. As opções apresentadas exploravam algumas das inúmeras possibilidades de atuação, como:

- a - o ensino regular público ou privado;
- b - conservatórios ou escolas de música;
- c - aulas particulares;
- d - na produção e/ou promoção artística em estúdios e gravadoras.

Desta forma, buscou-se investigar quais as pretensões profissionais destes acadêmicos, considerando algumas possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Note-se que na alínea “a” (anexo III, questão 1a), é usado o termo ensino regular para fazer referência ao ensino Fundamental e Médio, nestes contextos conforme as Orientações Curriculares da SEED – Paraná (2006), recomenda-se uma prática polivalente do ensino das Artes. Ao passo que na alínea “b” (anexo III, questão 1b), - conservatórios ou escolas de música a atuação docente está voltada basicamente para a prática instrumental solo ou em grupo, teoria musical ou canto.

No item quatro do questionário (anexo III, questão 4), foram apresentados uma série de recursos tecnológicos no intuito de verificar quais seriam os mais utilizados pelos alunos da licenciatura em música. As opções foram:

- a –TV;
- b – vídeo;
- c – DVD;
- d - aparelho de som;
- e - projetor de slides;
- f – filmadora;
- g – computador;
- h - quadro e giz;
- i - máquina fotográfica;
- j – processadores;
- k - mesa de som;
- l - instrumentos musicais;
- m -outros especifique.

Nesta questão a preocupação maior era auferir que tipo de equipamento (s) estes alunos têm acesso em seu cotidiano, tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele.

Na relação apresentada para múltipla escolha dos alunos, selecionou-se propositalmente, aqueles equipamentos que se supõem mais comuns tanto no ambiente de ensino como fora dele. Convém destacar que na alínea “j” (anexo III, questão 4j), – processadores – faz-se referência aos aparelhos que possibilitam novas qualidades (timbre, altura, duração, etc.) a um determinado som original. A alínea “k” (anexo III, questão 1k), – mesa de som – de modo geral pode ser entendida como um equipamento essencial para atividades em estúdio na gravação e produção musical.

No item seguinte (anexo III, questão 5), o enunciado provocava o aluno a revelar sua opinião sobre algumas habilidades tidas como necessárias ao professor de música, como é possível conferir na seqüência abaixo:

- a - dominar habilmente ao menos um instrumento musical;
- b - conhecer métodos e técnicas de ensino;
- c - conhecer as diretrizes e base da educação nacional;
- d - usar os recursos que as tics oferecem;
- e - desenvolver atividades de pesquisa;
- f - estar aberto a críticas e sugestões dos alunos;
- g - manter uma postura ética, crítica e responsável;
- i – outros especifique.

As opções elaboradas fazem referência a diferentes concepções e posturas pedagógicas para a educação musical na contemporaneidade. Desta forma explorou-se a opinião dos alunos sobre os requisitos mínimos necessários a futura atuação profissional.

Na última questão (anexo III, questão 6), tratou-se da condição atual dos alunos do curso de licenciatura, na ocasião em que o questionário foi aplicado, investigando a área de atuação profissional dos mesmos. As opções apresentadas foram:

- a - músico;
- b - ator;

- c - bailarino;
- d - artista plástico;
- e - desempregado;
- f - comerciário;
- g – comerciante;
- h – professor;
- i - outros especifique.

Caso o aluno não se enquadrasse em nenhuma das opções apresentadas no questionário, incluiu-se um campo para que fosse acrescentada uma nova opção.

Quanto ao questionário aplicado para os professores do curso de licenciatura, conforme horário e disponibilidade dos mesmos era composto por cinco perguntas com questões de múltipla escolha (anexo II). Convém ressaltar, porém que o foco estava na prática de ensino. Neste sentido perguntou-se sobre:

1. Formação acadêmica;
2. Recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem;
3. Espaços utilizados para as aulas;
4. Utiliza na prática docente;
5. Em sua opinião um bom professor de música necessita.

Quanto à primeira questão (anexo II, questão 1), as opções apresentadas sobre o nível de formação dos professores, eram:

- a. especialistas;
- b. mestre;
- c. doutor;
- d. pós doutor.

Nesta questão, buscou-se identificar o nível de formação dos professores responsáveis pelo curso de Licenciatura, a fim de verificar a qualificação do corpo docente para as atividades pedagógicas na Licenciatura em Música.

Investigou-se também quais os recursos mais utilizados no processo de ensino aprendizagem (anexo II, questão 4).

As opções foram:

- a –TV;
- b – vídeo;
- c – DVD;
- d - aparelho de som;;
- e - projetor de slides
- f – filmadora;
- g – computador;
- h - quadro e giz;
- i - máquina fotográfica;
- j – processadores;
- k - mesa de som;
- l - instrumentos musicais;
- m -outros especifique.

Neste ponto utilizaram-se as mesmas opções apresentadas para os alunos, acrescidas de alguns procedimentos didáticos como visitas a exposições, concertos, teatros, debates e seminários. Com isto pode-se verificar melhor quais são os materiais, equipamentos ou recursos mais utilizados pelos professores no processo de ensino aprendizagem, considerando as especificidades de cada disciplina.

Na questão três (anexo II), apresentou-se aos professores uma relação de espaços físicos, para que selecionassem o(s) ambiente(s) frequentemente utilizados com os alunos da graduação. Segue abaixo as opções apresentadas:

- a.sala de aula;
- b.auditório;
- c. estúdio;
- d. teatro;
- e. biblioteca;
- f. laboratório de Informática;
- g. outros especifique.

A pertinência desta questão para a pesquisa não se limita a ocupação de diferentes espaços físicos, mas sobretudo, na relação que se estabelece entre os conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos e recursos utilizados durante o processo, adequando-os aos objetivos da formação do professor de música.

Neste sentido, também se perguntou quais os recursos mais utilizados na prática docente (anexo II, questão 4), as opções foram:

- a. *Internet*;
- b. *E-mail*;
- c. Editor de partituras;
- d. Fórum/ *Chat*;
- e. Programas de *MIDI*;
- f. *Softwares* de música.

O termo *MIDI*, citado na alínea “e” (anexo II, questão 4e), é uma abreviatura de *Musical Instrument Digital*, e faz referência à manipulação, combinação e reprodução digital dos sons de instrumentos musicais.

A última questão (anexo II, questão 5), foi a mesma apresentada para os alunos, ou seja, quais os requisitos mínimos necessários para o professor de música. Caso o professor não concordasse com nenhuma das opções apresentadas no questionário, incluiu-se um campo para que fossem acrescentadas novas opções.

5.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise que segue não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de informações obtidas através da pesquisa com alunos e professores do curso de Licenciatura em Música, mas encaminhar algumas questões pertinentes ao tema deste estudo. Optou-se por ilustrar a análise de dados através de tabelas e gráficos com o número de opções assinaladas, seguida da descrição e interpretação das mesmas.

Adotou-se um padrão para a exposição dos dados coletados, como é possível conferir na tabela 1, página 74 deste capítulo. Na primeira coluna

elencou-se as opções assinaladas. Se o aluno escolheu mais de uma opção da questão proposta no questionário, elas aparecerão nesta primeira coluna agrupadas.

Na segunda, terceira e quarta colunas da tabela, respectivamente estará presente o número de alunos que fizeram a mesma opção; na quinta coluna estará a somatória dos resultados, em algumas tabelas também se acrescentou o índice percentual. Utilizou-se gráficos diferenciados para melhor ilustrar os dados organizados em tabelas

Inicia-se caracterizando os colaboradores da pesquisa, para melhor compreender as questões que surgiram com este estudo. Os professores responderam ao questionário em momentos individuais, que proporcionaram alguns debates, permitindo de certa forma, um aprofundamento dos dados coletados. Os alunos responderam ao questionário em sala de aula, minutos antes do intervalo, conforme autorização do professor responsável.

Destaca-se inicialmente que dos professores que participaram desta pesquisa quatro são mestres e três especialistas. O Departamento de Música possui um projeto de incentivo à pós-graduação, *stricto sensu*, demandando uma significativa preocupação com a pesquisa e formação continuada destes professores.

Quanto aos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música, convém apresentar sua qualificação profissional, que por sua vez também pode ser indicativo da escolha do curso superior.

A questão apresentada para essa finalidade é a nº. 6 do anexo III, Questionário para os alunos da licenciatura em música.

Tabela 1 – Área de atuação profissional

Opções assinaladas	1º ano	3º ano	4º ano	Soma
a	6	2	5	13
a, c, h, i	1	0	0	1
a, e	1	1	2	4
a, g	2	0	0	2
a, h, i	0	1	0	1
a, h	4	8	1	13
e	1	1	0	2
e, h	1	0	0	1
f, g, h	1	0	0	1
f, g	1	0	0	1
h	1	1	1	3
i	2	1	1	4
Número de alunos	21	15	10	46

De acordo com a tabela 1, a opção "a" (músico) aparece em evidência entre os alunos da licenciatura, tanto sozinha como também associada a outras áreas de atuação conforme a próxima tabela:

Tabela 1.1 Área de atuação profissional

Opções assinaladas	Soma
a - Músico	13
a, c, h, i - Músico, bailarino, professor, outros	1
a, e - Músico, desempregado	4
a, g - Músico, comerciante	2
a, h, i - Músico, professor, outros	1
a, h - Músico, professor	13

A opção "h" (professor) também aparece com freqüência nas respostas obtidas pelo questionário, observe a tabela 1.2.

Tabela 1.2 Área de atuação profissional

Opções assinaladas	Soma
a, c, h, i - Músico, bailarino, professor, outros	1
a, h, i - Músico, professor, outros	1
a, h - Músico, professor	13
e, h - Desempregado, professor	1
f, g, h - Comerciarário, comerciante, professor	1
h - Professor	3

A opção "i" (outros) faz referência a outras áreas de atuação que não foram contempladas, e posteriormente acrescentadas por alguns alunos que responderam o questionário, conforme a tabela 2, com base nas informação obtidas com a tabulação das respostas do questionário (anexo III).

Tabela 2 – Opções acrescentadas pelos alunos

Alunos	Série	Opção acrescentada
aluno13	1º ano	estudante
aluno16	1º ano	missionário
aluno20	1º ano	administração de empresa
aluno1	3º ano	regente de coral
aluno2	3º ano	igreja - atendimento
aluno1	4º ano	produção - estúdio áudio e vídeo

Dos alunos que responderam ao questionário, 73,89% estão inseridos no mercado de trabalho, desenvolvendo algum tipo de atividade na área de música. Observe o percentual de respostas em relação ao número de alunos que participaram da pesquisa, nos gráficos 1 e 2 com base nas opções apresentadas nas tabelas 1.1 e 1.2.

Gráfico 1 - Área de atuação profissional

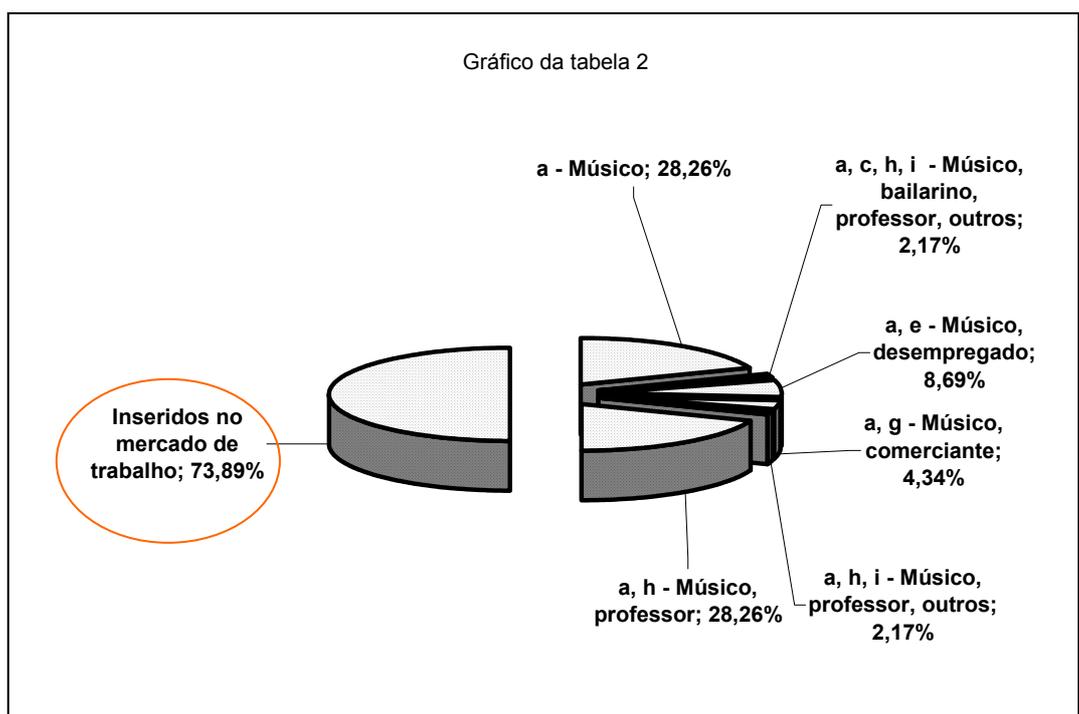
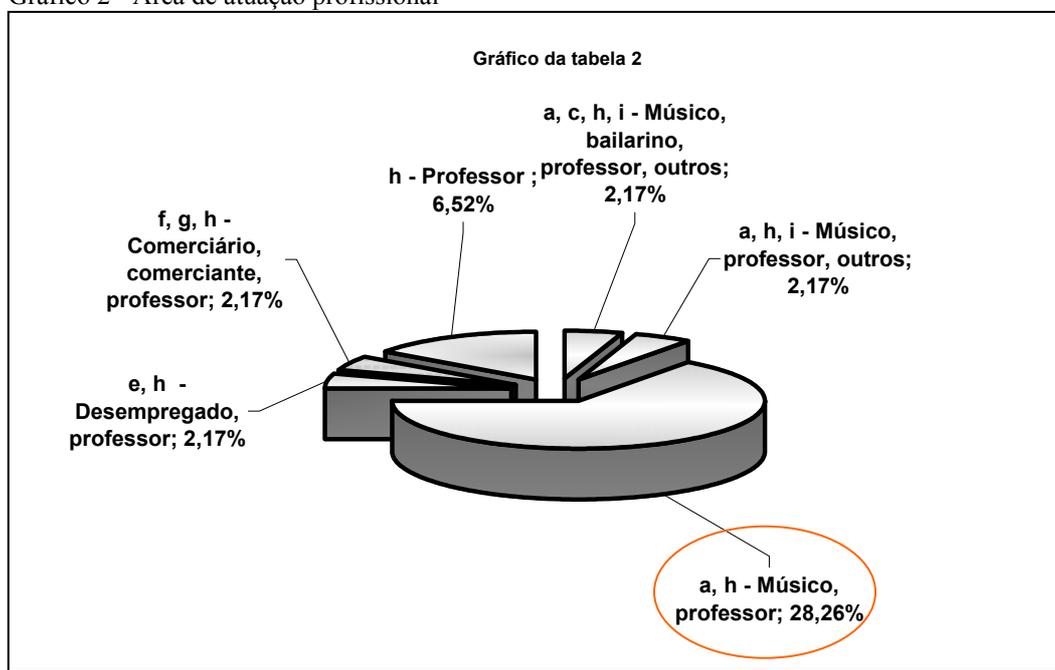
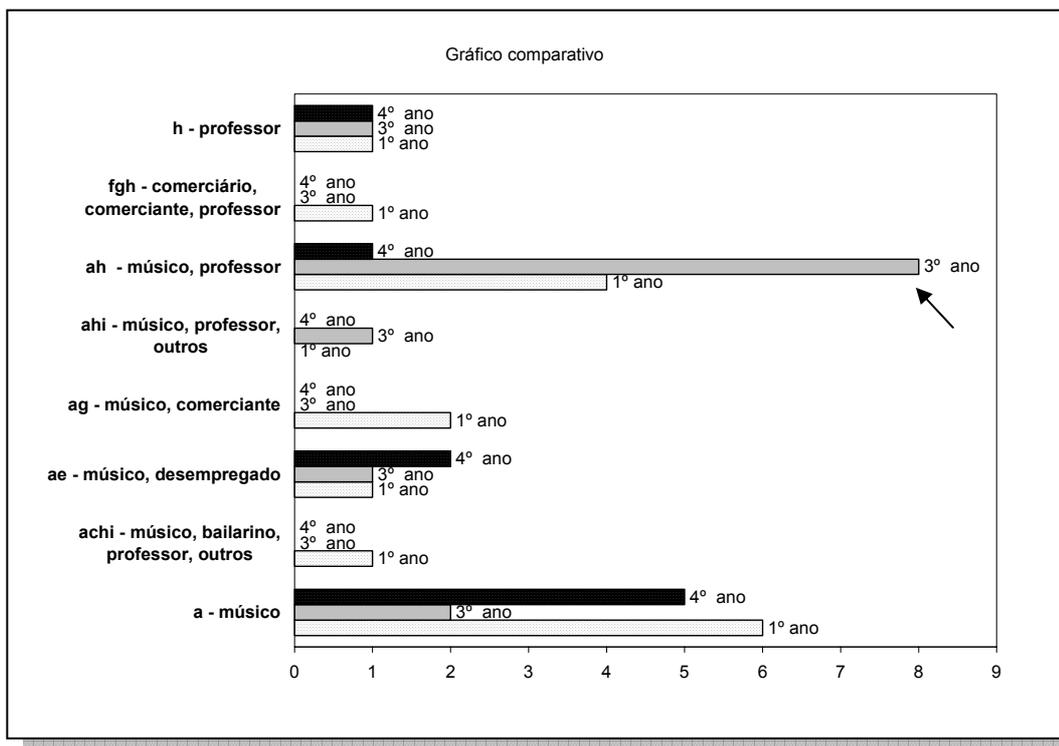


Gráfico 2 - Área de atuação profissional



As opções “a” e “h”, respectivamente músico e professor, apontam uma significativa busca dos acadêmicos por uma maior qualificação profissional, pois em todas as séries da licenciatura as referidas opções se destacaram, conforme gráfico comparativo abaixo.

Gráfico comparativo 3 Área de atuação profissional



Conforme indicado no gráfico 3 os questionários do terceiro ano, revela que a maioria dos alunos já atuam como professores, ao passo que nas demais séries os alunos estão envolvidos em atividades específicas, como coral, estúdio, dança, etc.

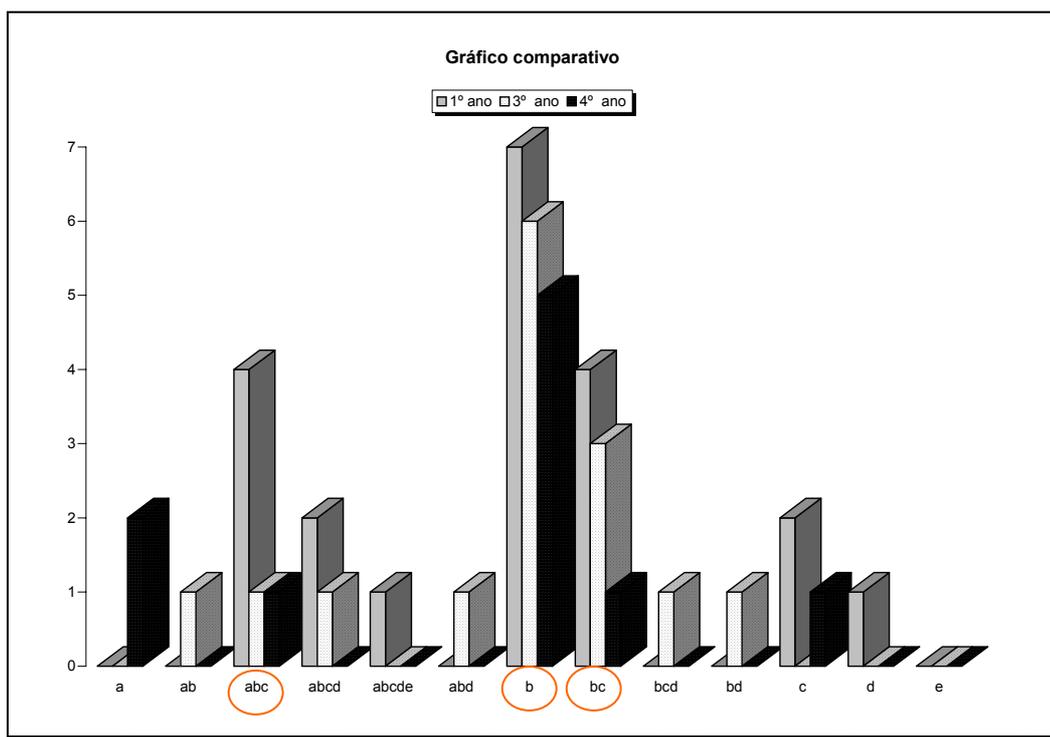
A partir dos dados já apresentados na tabela 1 (página 74), é possível compreender melhor as respostas obtidas na primeira questão do anexo III. Nesta questão investiga-se entre os alunos a principal motivação para a escolha do curso de licenciatura. As opções apresentadas versam sobre a necessidade de um diploma universitário (a), aprofundamento na área musical (b), atuar como professor (c), satisfação pessoal (d) e outros motivos não elencados (e). Observem na tabela 3, os resultados obtidos de acordo com as opções assinaladas pelos alunos da licenciatura.

Tabela 3 – Motivação para escolha do curso de licenciatura em música.

Opções	1º ano	3º ano	4º ano	Soma
a necessita de um diploma universitário	0	0	2	2
b gosta de música e busca um maior aprofundamento	7	6	5	18
c quer atuar como professor	2	0	1	3
d motivos de satisfação pessoal	1	0	0	1
e outros especifique	0	0	0	0
a, b	0	1	0	1
a, b, c	4	1	1	6
a, b, c, d	2	1	0	3
a, b, c, d, e	1	0	0	1
a, b, d	0	1	0	1
b, c	4	3	1	8
b, c, d	0	1	0	1
b, d	0	1	0	1
Total	21	15	10	46

A opção “b” sozinha ou associada às opções “a” e “c” aparece com frequência na maioria dos questionários, como destacado na tabela acima. Isso indica que os acadêmicos apesar de pontuarem a necessidade de um diploma universitário, opção “a” também buscam, por afinidade, um maior aprofundamento na área musical, opção “b”. E clareza quanto a futura atuação profissional, o exercício do magistério. Observe as indicações no gráfico 4.

Gráfico comparativo 4 - Motivação para escolha do curso de licenciatura em música.

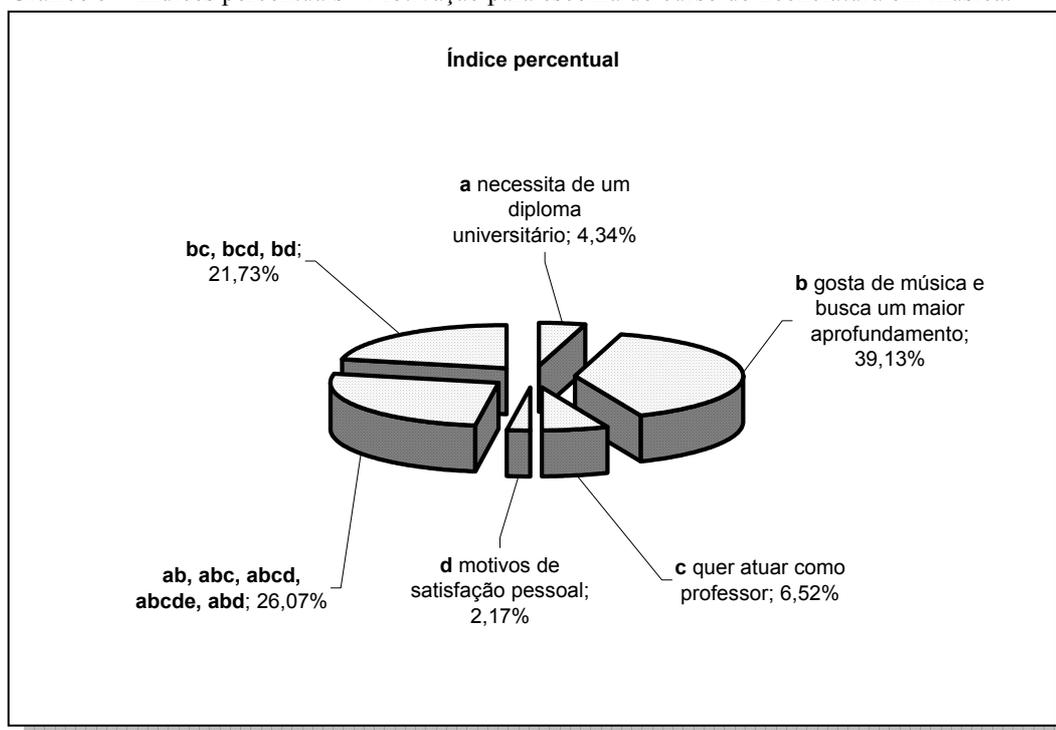


No próximo gráfico são apresentados os índices percentuais obtidos com os dados da tabela 3 (página 78). Os índices demonstram que:

- a) 4,34% dos questionários apresentaram como principal opção a necessidade do diploma universitário – opção a;
- b) 39,13% manifestaram que estão na graduação porque gostam de música e buscam um maior aprofundamento – opção b;
- c) 6,52% querem atuar como professor – opção c;
- d) 2,17% assinalaram motivos de satisfação pessoal – opção d;
- e) 26,07% dos questionários apresentaram respectivamente assinaladas as opções ab, abc, abcd, abcde, abd;
- f) 21,73% associaram as opções bc, bcd, bd.

As questões apresentadas serão melhor visualizadas no gráfico 5.

Gráfico 5 – Índices percentuais - Motivação para escolha do curso de licenciatura em música.



Ao serem questionados onde pretendem atuar após o curso de licenciatura em música, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 4 – Onde pretende atuar?

Opções - 3a. Questão	1º ano	3º ano	4º ano	Soma
a ensino regular (fundamental e médio)	4	1	1	6
b conservatórios ou escolas de música	3	0	0	3
c ensino informal ministrando aulas particulares	0	1	0	1
d estúdios com produção e/ou gravação musical	0	0	0	0
e outros especifique	0	2	1	3
a, b	2	1	1	4
a, b, c	3	1	1	5
a, b, c, d	5	1	0	6
a, c	1	1	1	3
b, c	1	0	1	2
b, c, d	0	4	0	4
b, c, e	0	0	1	1
b, d	2	0	0	2
c, d	0	3	1	4
d, e	0	0	2	2
Total	21	15	10	46

Conforme os dados da tabela 4 verifica-se que as opções “a”, “b” aparecem com frequência nos questionários respondidos, revelando que a maioria dos alunos tem a intenção de atuar nesses níveis de ensino, como é possível visualizar na tabela abaixo.

Tabela 4.1- Onde pretende atuar?

Opções - 3a. Questão	1º ano	3º ano	4º ano	Soma
a ensino regular (fundamental e médio)	4	1	1	6
b conservatórios ou escolas de música	3	0	0	3
a, b	2	1	1	4
a, b, c	3	1	1	5
a, b, c, d	5	1	0	6
a, c	1	1	1	3
b, c	1	0	1	2
b, c, d	0	4	0	4
b, c, e	0	0	1	1
b, d	2	0	0	2
Total	21	9	6	36

Em relação ao número de alunos que responderam o questionário, 21 do primeiro ano, 15 do terceiro e 10 do quarto, os dados da tabela 4.1 (página 80), indicam que no primeiro ano, 19,04% querem atuar no ensino regular - opção

“a” (gráfico 6), ao passo que no terceiro (gráfico 7, p. 82) e quarto anos (gráfico 8, p. 82) esse número é menos expressivo, tem-se respectivamente 6,66% e 10%.” A opção “b” – conservatórios ou escolas de música, foi mais assinalada por alunos do primeiro ano (gráfico 6), por outro lado, observou-se que 26,66% dos alunos do terceiro ano associaram essa opção (b) às opções “c, d”, ou seja, atuar em conservatórios ou escolas de música, ensino informal e estúdios de gravação (gráfico 7).

Destaca-se também que 23,80% dos alunos do primeiro ano (gráfico 6) elegeram as opções “a, b, c, d” como possibilidades de futura atuação profissional.

Gráfico 6 – índice percentual/ dados da tabela 4

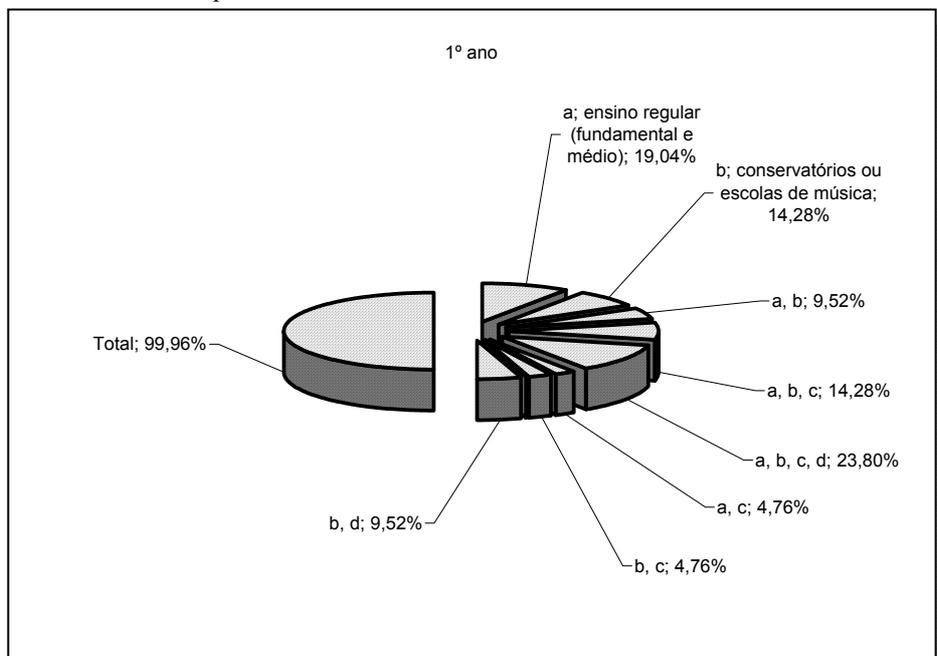
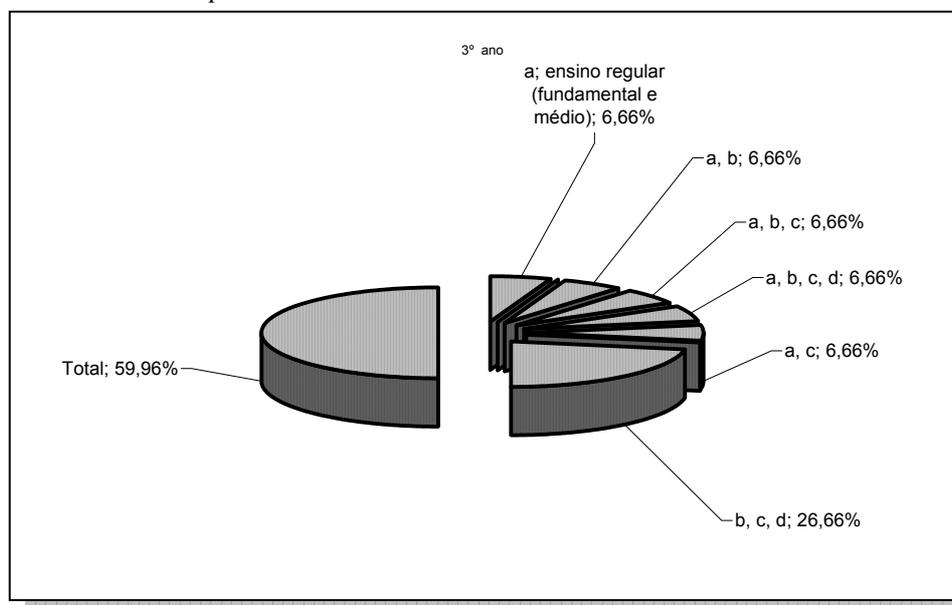
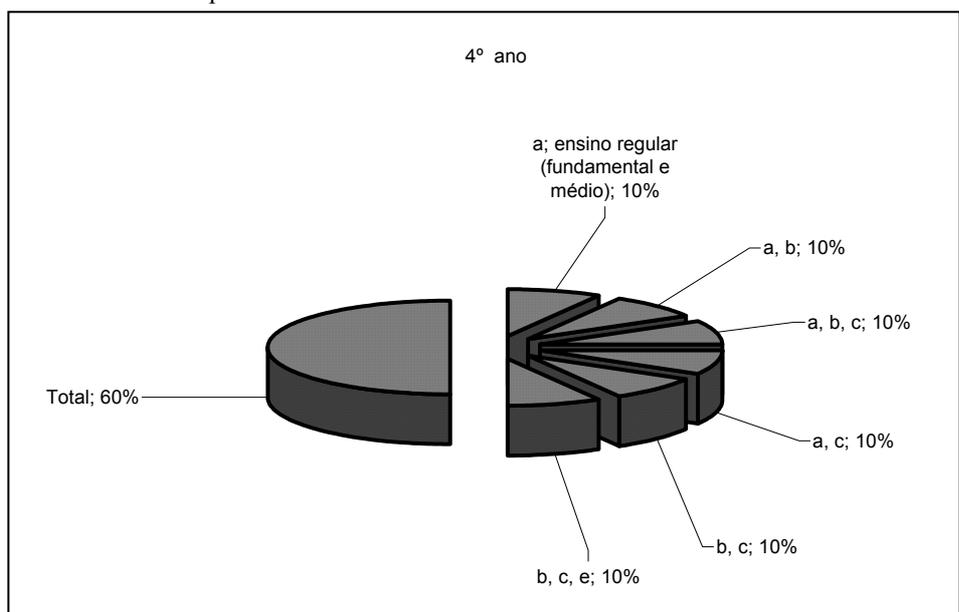


Gráfico 7 – índice percentual/ dados da tabela 4



No quarto ano, verifica-se conforme gráfico abaixo, que os alunos se dividiram entre as opções “a” ou “a, b”, “a, c”, “b, c” e “b, d”. Observe o gráfico abaixo.

Gráfico 8 – índice percentual/ dados da tabela 4



Verificou-se que nos questionários a opção “e” – outros especifique – foi assinalada por seis alunos, acrescentando aos itens propostos a possibilidade de trabalhar em coral, orquestra, tocar em bandas, bares e eventos em geral, atuar como regente, compositor e arranjador.

Quanto aos recursos mais utilizados pelos alunos, constatou-se apenas a realidade de uso e não a forma, devido às limitações do próprio instrumento de pesquisa. No gráfico, estão os dados com as opções assinaladas no 1º ano.

Nesse gráfico, verifica-se que todos os recursos apresentados são utilizados no 1º ano, excetuando-se o projetor de slide. Entre aqueles que foram mais assinalados destacam-se mesa de som, aparelho de som (rádio, gravador, CD e toca-fitas), computador TV, vídeo e DVD, além de instrumentos musicais.

Essa realidade também se confirma com os dados obtidos no 3º ano, conforme se pode verificar no gráfico 10 (página 84). O uso do computador, aparelho de som e de instrumentos musicais, foram assinalados praticamente pelo

mesmo número de alunos. TV, vídeo, DVD e microfone aparecem em proporções menores.

Gráfico 9 – Recursos mais utilizados no primeiro ano

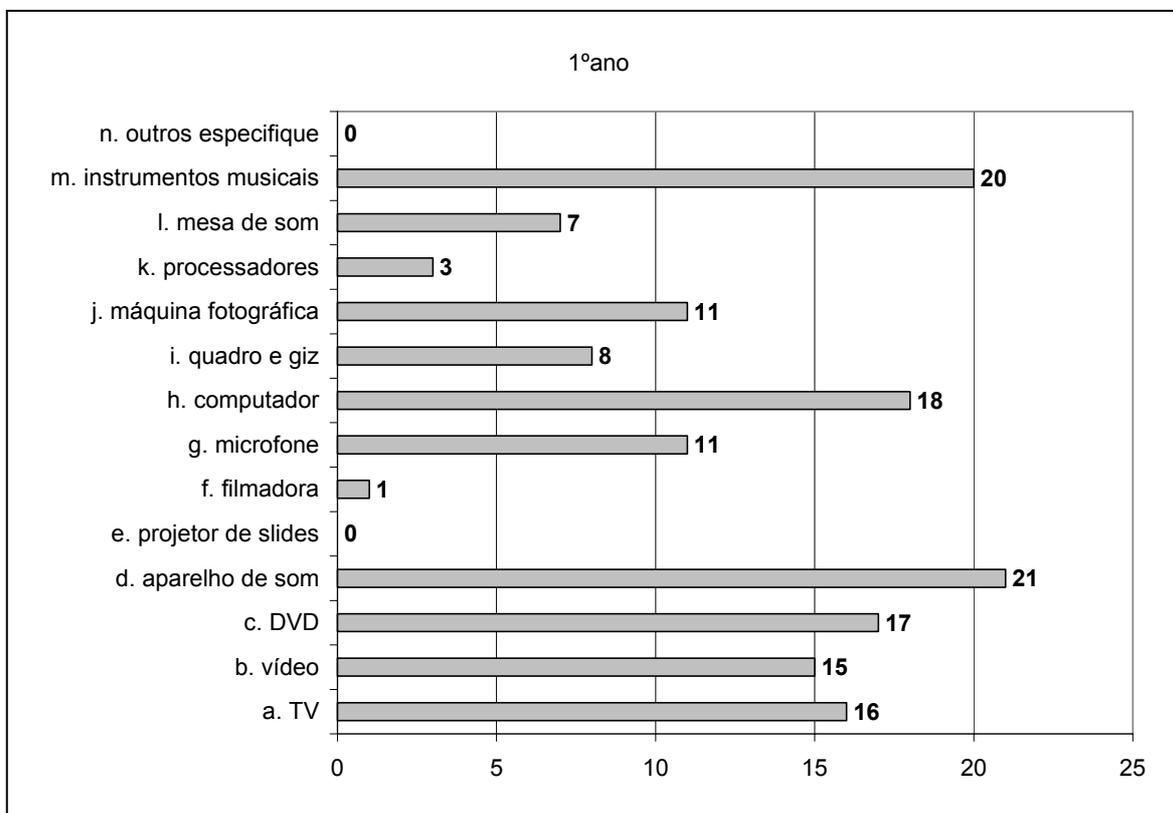
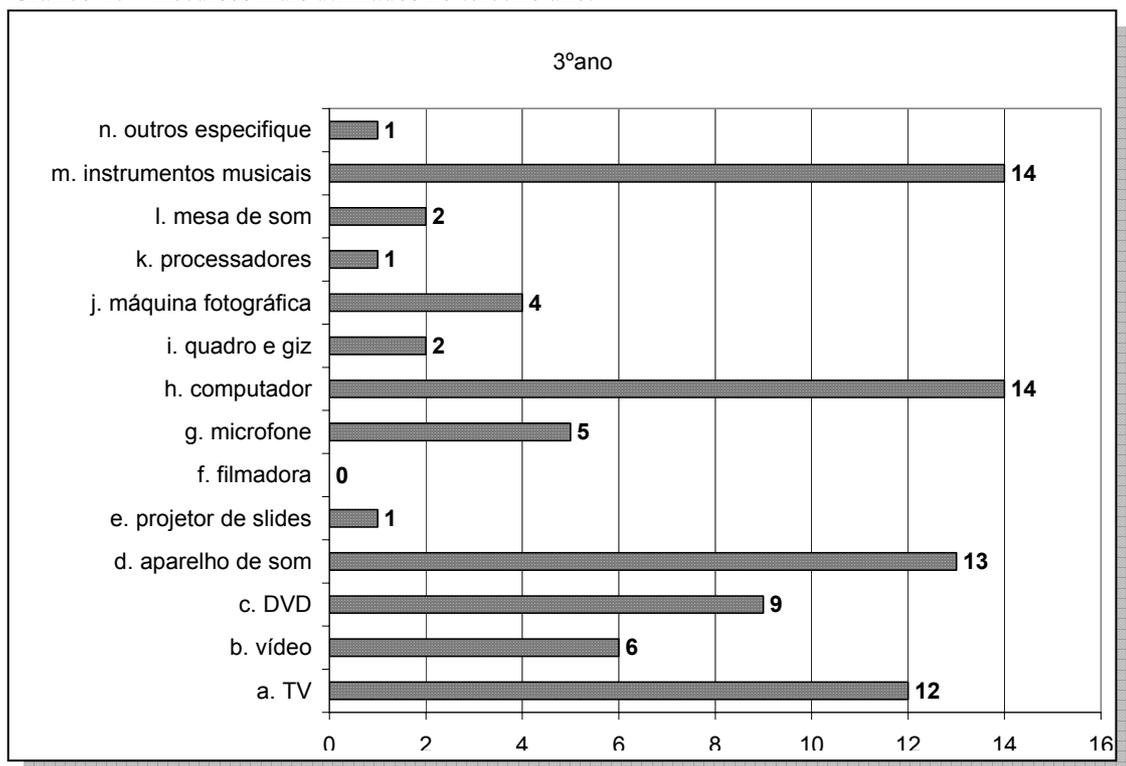
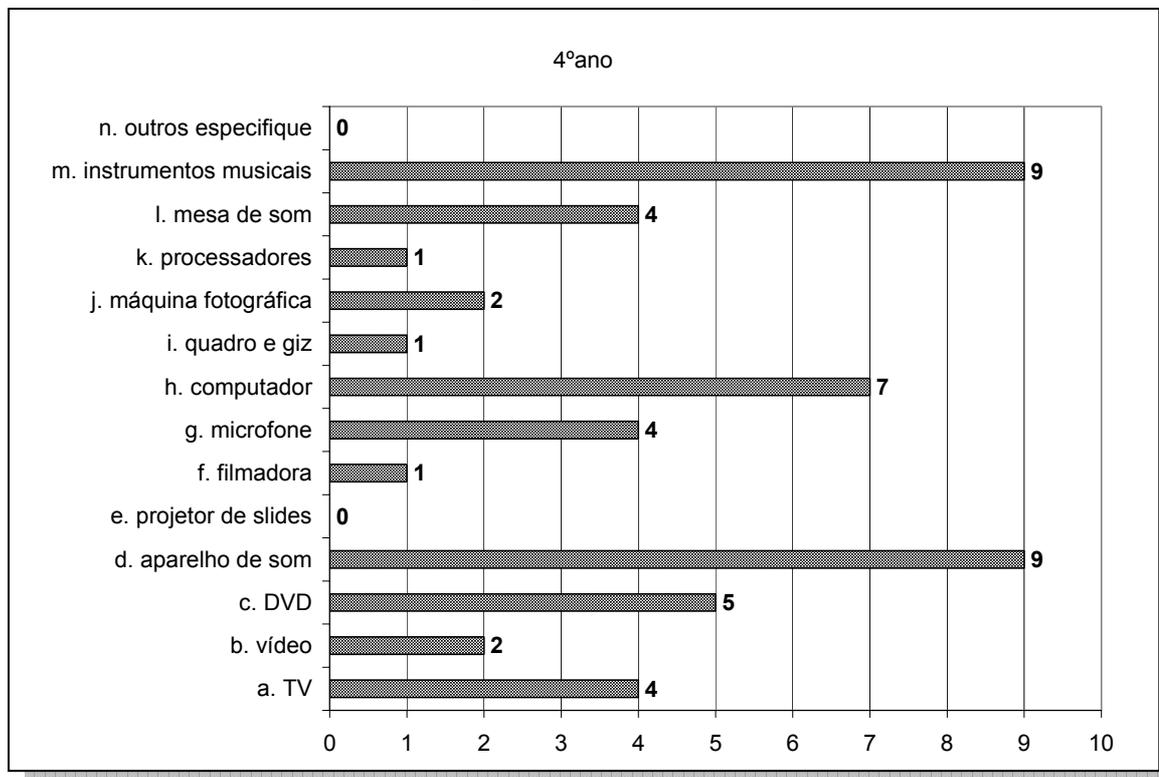


Gráfico 10 – Recursos mais utilizados no terceiro ano.



De acordo com o gráfico 11, os alunos do 4º ano também utilizam com mais frequência os instrumentos musicais, computador e aparelho de som. Além de TV, vídeo, DVD, microfone e mesa de som.

Gráfico 11 – Recursos mais utilizados no quarto ano.



É possível observar que em geral os alunos do 1º, 3º e 4º, utilizam no processo de formação os recursos que lhes são oferecidos durante o curso, de acordo com as atividades que venham a desempenhar em cada disciplina especificamente, contudo, não há durante o processo de ensino aprendizagem uma reflexão sobre o uso pedagógico desses recursos.

Se compararmos as respostas dos alunos, é possível constatar que o uso do computador, expressivo em todas as séries, se equipara ao uso de instrumentos musicais e do aparelho de som, confirmando uma tendência no processo de ensino aprendizagem, ou seja, a inserção de novos meios para desenvolver as atividades propostas.

Os gráficos também apontam que a utilização do quadro e giz diminui significativamente do primeiro para o quarto ano na mesma proporção que nessas etapas da formação aumenta a utilização de outros recursos como a TV, DVD, vídeo, computador.

Os dados acima apresentados se vêm espelhados na prática docente dos professores desses alunos, pois os que participaram desta pesquisa, ao responderem essa mesma questão no questionário docente, anexo V, revelaram uma significativa preocupação em dispor nas atividades de sala de aula, dos recursos da Faculdade com se pode verificar no gráfico 12 (página 86).

Responderam ao questionário docente sete professores, verificou-se que a maioria utiliza no processo de ensino aprendizagem debates e seminários, aparelho de som, além de quadro e giz, TV, vídeo, DVD e instrumentos musicais.

Destaca-se que os professores da licenciatura em música também procuram se aproximar dos meios digitais. Durante o processo de ensino aprendizagem, alguns professores utilizam *internet*, *e-mail*, *fórum*, *Chat* e *softwares* de música, dentre outros. Conforme se pode verificar nos dados do gráfico 13 página 86.

Gráfico 12 – Recursos utilizados pelos professores

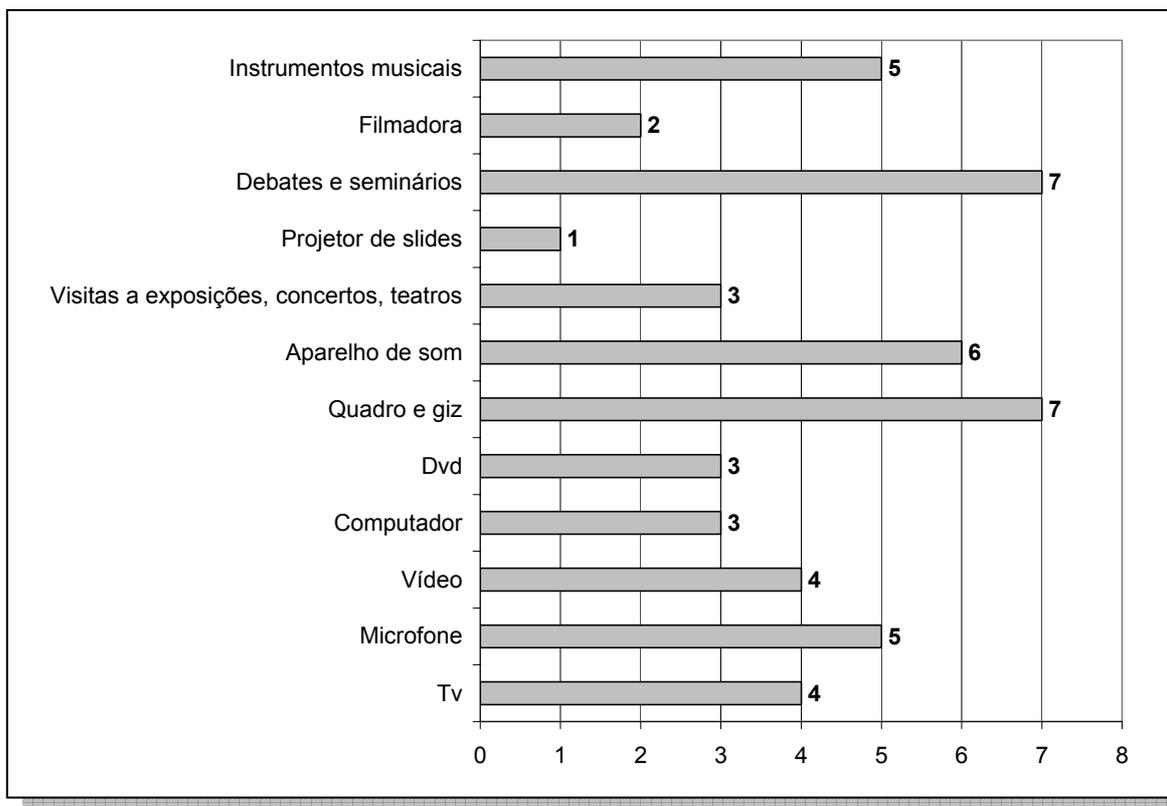
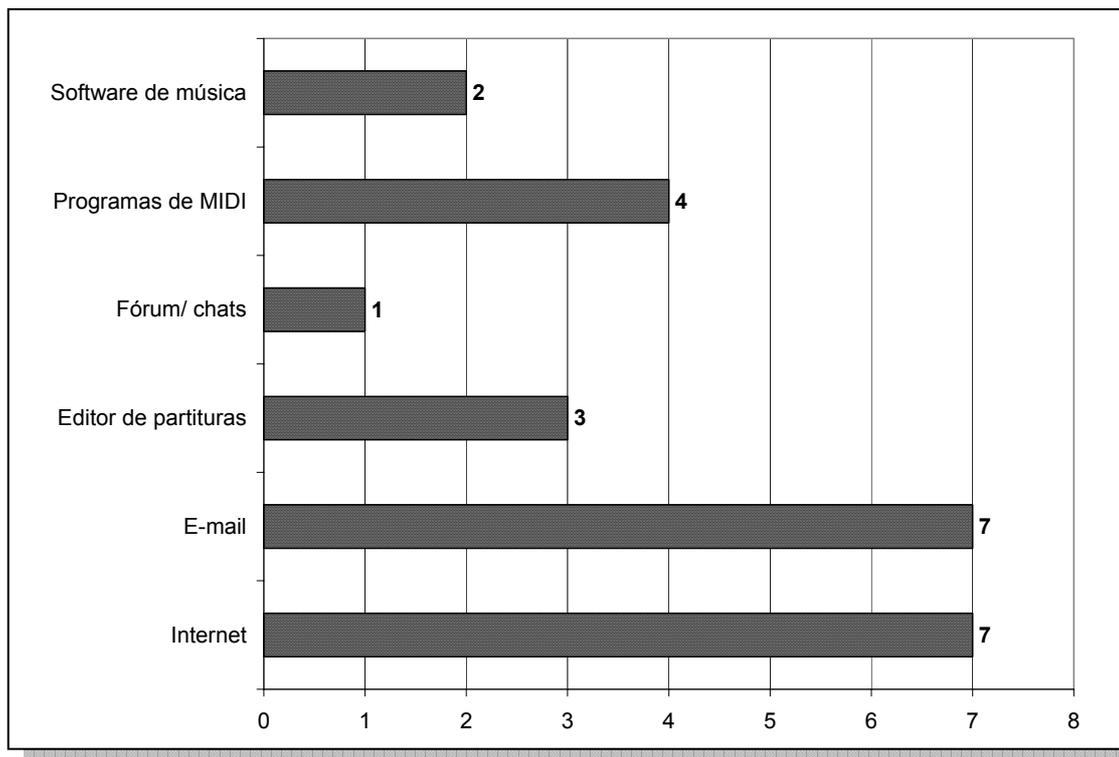


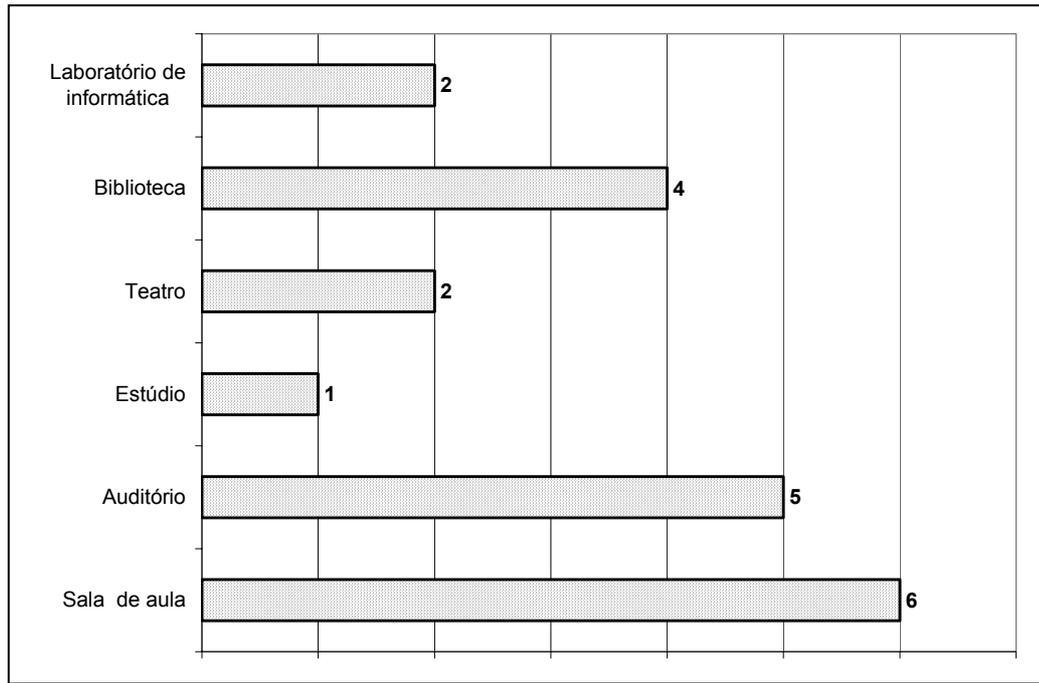
Gráfico 13 – Recursos digitais utilizados pelos professores



Convém ressaltar que a prática de uso desses meios ainda é pontual, pois não foram totalmente inseridos na rotina diária da prática de ensino. Também se verifica a ausência de um pensamento crítico e reflexivo nas disciplinas do curso de licenciatura, sobre os possíveis resultados de uma educação musical que privilegie os meios digitais na prática docente.

Uma outra questão importante a ser evidenciada no início desta análise é o fato dos professores explorarem outros ambientes além da sala de aula, conforme apresenta o gráfico 14 (abaixo). As atividades pedagógicas que extrapolam a sala de aula ocupando outros espaços, motivados pelo aprofundamento de novos saberes, conforme a metodologia utilizada tornam-se enriquecedoras do processo de ensino aprendizagem.

Gráfico 14 – Espaços utilizados pelos professores



Na questão cinco do questionário para os alunos da licenciatura em música (anexo III), perguntou-se sobre as habilidades necessária para um bom professor de música. A tabela 5 apresenta as opções e a 5.1 (página 88) a tabulação dos itens assinalados.

Tabela 5 – Questão 5 do questionário: Um bom professor de música necessita.

a. dominar habilmente ao menos um instrumento musical
b. conhecer métodos e técnicas de ensino
c. conhecer as diretrizes e base da educação nacional
d. usar os recursos que as tecnologias da informação e comunicação oferecem
e. desenvolver atividades de pesquisa
f. estar aberto a críticas e sugestões dos alunos
g. manter uma postura ética, crítica e responsável
h. outros especifique

Tabela 5.1 – Opções assinaladas na questão 5.

Opções	1º ano	3º ano	4º ano	Soma
a, b	0	1	1	2
a, b, c, d, e, f	1	0	0	1
a, b, c, d, e, f, g	13	6	3	22
a, b, c, d, e, f, g, h	2	1	0	3
a, b, c, d, f, g	1	0	1	2
a, b, c, e, g	0	1	0	1
a, b, c, f, g	1	1	1	3
a, b, d, e, f, g	1	0	0	1
a, b, d, e, g	0	0	1	1
a, b, d, f, g	0	1	1	2
a, b, e, f, g	0	1	1	2
a, b, f	1	0	0	1
a, b, f, g	0	1	0	1
a, b, f, g, h	0	0	1	1
a, d, f, g	1	1	0	2
b, f, g	0	1	0	1
Total	21	15	10	46

Na tabela acima, é possível verificar que a maioria das opções foram associadas à opção “a” – dominar habilmente ao menos um instrumento musical e/ou à opção “b”, conhecer métodos e técnicas de ensino e opção “g” – manter uma postura ética, crítica e responsável, conforme destacado na tabela.

Com base na tabela acima é possível verificar que:

- a. 22 alunos assinalaram todas as opções;
- b. 14 não assinalaram a opção “c” – conhecer a LDB;
- c. 12 não assinalaram a opção “d” – usar os recursos das TIC;
- d. 15 não assinalaram a questão “e” – desenvolver atividades de pesquisa;
- e. 43 alunos escolheram a opção “g” sobre a postura ética.

Observe o gráfico 15 que ilustra as questões apresentadas.

Gráfico comparativo 15 - Opções assinaladas na questão 5

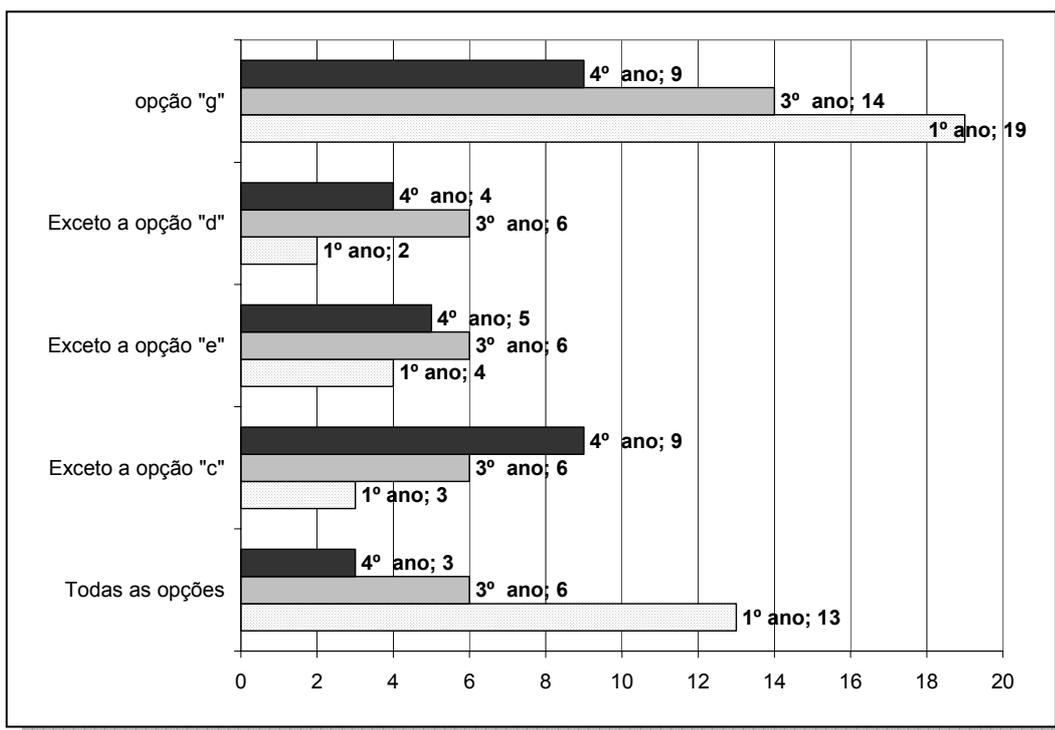
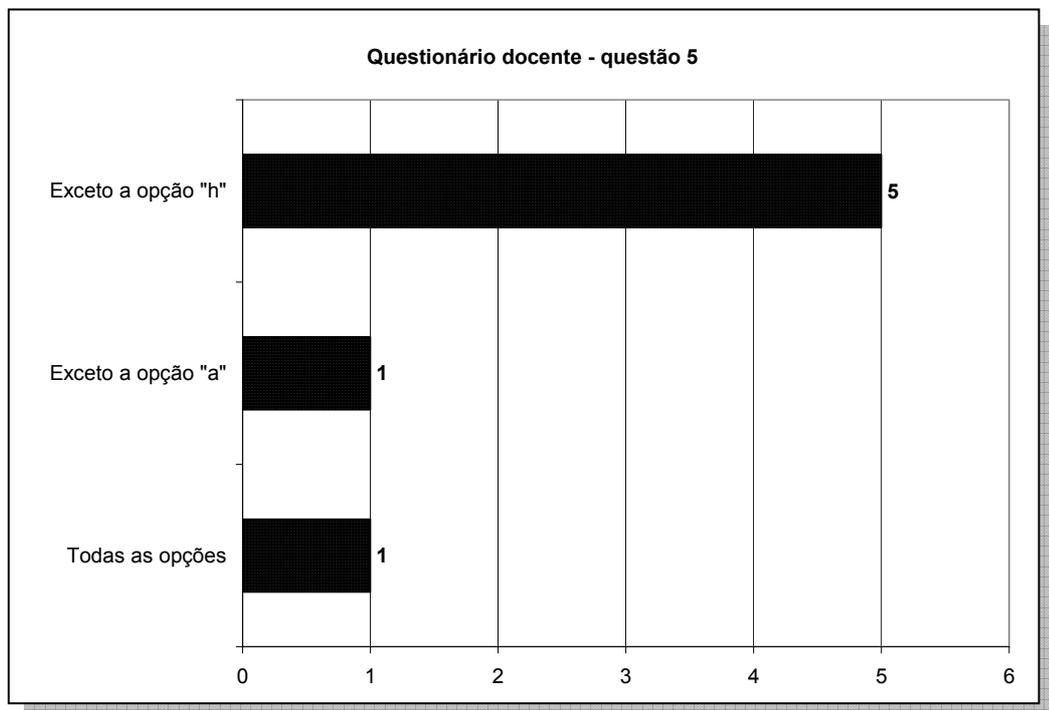


Gráfico 12 – Opções assinaladas pelos professores: questão 5



O gráfico 16 na página anterior, ilustra as opções assinaladas pelos professores em resposta a questão 5 do questionário docente (anexo II).

Observou-se que todos os itens foram assinalados, contudo, um dos professores chamou atenção para a necessidade de um “[...] Espaço para trabalhar

o som musical sem interferência no ambiente escolar; conhecimentos básicos da psicologia quanto ao entendimento ser humano; falta/ necessita de material didático musical de apoio a cada faixa etária e seriaçãoes”. (Professor do 3º ano do curso de Licenciatura em música).

Neste sentido, um dos professores do 4º ano completou a opção “outros especifique”, afirmando a necessidade de: “acompanhar e inserir em aula o contexto sociocultural musical do aluno como meio de inclusão e aproveitamento de idéias para trabalhar a diversidade”.

De acordo com os dados nesta pesquisa, o índice de alunos do 3º e 4º ano inseridos no mercado de trabalho é bastante significativo, seja como professor, músico ou atuando em áreas afins como em estúdio de gravação, o que justifica o ingresso no curso de graduação demonstrada nos gráficos, em que a maioria dos que responderam ao questionário assinalaram as opções onde se afirmava a busca por um maior aprofundamento na área e a necessidade de um diploma universitário.

A busca de superação de uma pedagogia puramente técnica, linear e instrumental e a atual preocupação com a formação de professores, revela-se um desafio que a Instituição de ensino Superior tem enfrentado nas últimas décadas, considerando-se o empenho dos professores e do departamento de Música como um todo, em buscar alternativas possíveis para que o processo de ensino aprendizagem esteja em sintonia com as exigências da sociedade contemporânea.

A importância das TIC neste contexto se deve, sobretudo, ao fato de seu elemento essencial de integração do homem na sociedade, surgindo como instrumento de desenvolvimento da personalidade, de autonomia e estímulo à criatividade, meio indispensável de educação.

No próximo capítulo, emitiremos algumas notas de passagem que pretensiosamente anunciam outros acordos para a formação do professor de música. Serão retomados os objetivos iniciais deste estudo e à luz das reflexões teóricas e dos dados desta pesquisa, algumas idéias serão confrontadas, para desta forma apresentar, mesmo que preliminarmente, outras possibilidades que podem compor novos cenários e novas melodias para o tema deste estudo: TIC na formação do professor de Música.

6 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS

6.1 Ponto e Contraponto

Inicia-se intencionalmente este capítulo com uma analogia, utilizando-se dos termos ponto e contraponto. Convém esclarecer que no decurso de uma composição musical há elementos com maior ou menor importância, mas ambas são imprescindíveis para o todo. Uma melodia, por exemplo, não é, em princípio, uma sucessão de sons, da mesma forma que a música também não deveria ser entendida como um conglomerado de melodias.

É possível identificar na música trechos em que uma melodia se destaca e a qual todas as outras se subordinam. Uma das técnicas mais importantes da composição musical é baseada nesse princípio: o contraponto.

“Ponto e contraponto significa tanto quanto nota contra nota” (TREIN, 1986, p. 43), de fato, a técnica que condiciona as regras do contraponto se ocupa com o encontro de uma nota com a outra, mas na realidade trata-se de uma voz contra outra voz, uma melodia contra a outra melodia. O contraponto pode ser a duas, três ou mais vozes, neste contexto é muito importante a independência das vozes.

Ressalta-se que a voz principal, que é o ponto de partida, chama-se *cantus firme*, ou seja, é o canto dado, a melodia existente. O contraponto, por sua vez é o que se opõe e se subordina a tal canto. O estilo com base neste princípio é denominado *polifonia*, que significa várias vozes.

Dito isto, entende-se que a presença das TIC no processo de formação do professor de música é o *cantus firme*, o ponto de partida, o canto dado, mas outras vozes se apresentam à melodia estabelecendo o contraponto que, nesse contexto, se configura com situações problemáticas que são peculiares ao atual momento sócio, político, cultural, tão evidentes no processo de formação de professores.

Esta dissertação por sua vez, se apresenta como uma composição musical polifônica, cuja estrutura foi inspirada na forma *Sonata* em que várias vozes se articularam, ora uma com as outras, ora uma contra as outras, em contraponto. Dentro de uma harmonia criteriosamente pré-vista a partir do *cantus firme*, ou seja, a melodia da qual todas as outras se aproximam e se afastam, mas retornam sempre

com igual beleza e convictas da necessidade de contribuições para o todo da obra, neste caso, da pesquisa iniciada.

Diante das reflexões desenvolvidas neste estudo convém retomar as questões que motivaram a elaboração do projeto de pesquisa, que estabelece o tom da melodia principal da dissertação.

Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, na formação do professor de música. Este tema, conforme se pode verificar, através dos dados apresentados no capítulo anterior, também está em evidência no Departamento de Licenciatura em Música da Faculdade, conforme a grade curricular do curso (anexo IV), em que disciplinas obrigatórias e eletivas propõem refletir, aprofundar e desenvolver atividades que relacionem música e tecnologia.

Porém como as TIC são utilizadas na formação universitária do professor de música, considerando o uso das mesmas em sua futura prática docente? A partir desta questão, estabelecemos os objetivos específicos e a metodologia, acordos iniciais que ressoaram em todo processo de pesquisa.

Para Brito e Purificação (2006, p. 32-33)

[...] o simples uso das tecnologias educacionais não implica a eficiência do processo ensino-aprendizagem nem uma 'inovação' ou 'renovação', principalmente se a forma deste uso se limitar a tentativas de introdução da novidade, sem compromisso do professor que o utiliza e com a inteligência de quem aprende. [...] grande parte da má utilização das tecnologias [...] deve-se ao fato de muitos professores ainda estarem presos à preocupação com equipamentos e materiais em detrimento de suas implicações na aprendizagem.

De acordo com as autoras, a questão central é reconhecer a complexidade de uma ação pedagógica integrada às tecnologias educacionais, evitando assim deslumbramentos e modismos na prática docente.

Neste sentido as tecnologias se apresentam como meio, instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, revestindo-se de um valor relativo e dependente desse processo, pois “Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil, poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional [...]” (BEHRENS, p. 139).

Conforme os dados da pesquisa, realizada através de questionários aplicados a professores e alunos de uma Instituição na região sul, a questão que

tratava especificamente dos recursos mais utilizados pelos alunos, foi surpreendente verificar que se utiliza significativamente TV, vídeo, DVD, aparelhos de som, e mesa de som, verificou-se também que mais de 84% dos alunos que responderam ao questionário citaram o uso do computador.

Quanto aos professores, esses em geral utilizam-se dos principais recursos que o computador oferece, porém, concorda-se com a afirmação de Brito e Purificação (2006, p. 59), citando Moura (2002):

[...] os conhecimentos adquiridos em ambientes extra-escolares, seja em cursos de informática, seja por iniciativa pessoal, ou mesmo com a ajuda de um outro, não são suficientes para garantir-lhes o uso pedagógico desses instrumentos.

Neste sentido, faz-se necessário à comunidade escolar do Departamento de Música um olhar mais atento quanto o uso do computador, suas limitações e, sobretudo, as possibilidades pedagógicas que este meio pode oferecer para a formação de professores em colaboração com os mesmos, pois são eles os principais responsáveis pela implementação de qualquer mudança efetiva no processo de ensino.

Destaca-se ainda a urgência de ações voltadas para a formação continuada dos professores da Licenciatura em Música, a fim de melhor integrar à ação docente o uso das tecnologias existentes na Faculdade, TV, vídeo, DVD, projetor multimídia, retroprojetor, dentre outros, explorando-os em suas possibilidades didático-pedagógicas no processo de formação acadêmica.

Uma outra questão importante a se pontuar, com base nos dados desta pesquisa, faz referência ao fato de alguns alunos da graduação, cerca de 35%, desconsiderarem como importante para o exercício do magistério, atividades de pesquisa, 30% não atribuem valor à necessidade de conhecer a LDB e 26% não reconhecem a importância do uso das TIC no processo de ensino aprendizagem.

O que pode denotar talvez, a ausência de debates, leituras e estudos para aprofundar tais questões. Tal problemática precisaria ser melhor aprofundada, pois os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa não permitiram uma análise mais consistente sobre o assunto.

Dito isto, acredita-se que a presença das tecnologias na educação, assim como o contraponto na música, podem exigir significativas modificações, alterando

concepções de ensino aprendizagem e exercendo influência sobre o próprio conteúdo a ser ensinado.

De acordo com Sanches e Hernandes (2006, p. 28)

Se a idéia é considerar as TICs meios privilegiados de ensino, é preciso revisar as visões sobre o currículo, assim como nossas convicções sobre como propiciar os melhores processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista convencional, as matérias curriculares são conjuntos formalizados de conhecimentos que participam de uma dupla simetria, a do currículo geral e a do currículo da disciplina específica. Para Sanches e Hernandez (2006) do ponto de vista inovador, o campo disciplinar de uma matéria pode atuar tanto como referência, para os alunos, como estrutura geradora de conhecimento, mediante o acréscimo de recursos conceituais, estratégias e metodologias que lhe são próprias.

Os estudantes quando se formam deveriam se apropriar desta dupla dimensão das disciplinas curriculares: os conteúdos que aglutinam e os instrumentos que oferecem possibilidades para a construção ou reconstrução de outros saberes.

A Instituição pesquisada passou por uma reformulação curricular importante e atualmente, inicia-se um processo de discussão sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, revelando assim, uma incessante busca de sintonia com as atuais reflexões sobre a formação inicial de professores.

Talvez fosse igualmente importante, incluir neste processo de discussão, algumas reflexões sobre a formação do professor, educação musical e TIC, criando na Faculdade um Núcleo de Pesquisa sobre a temática; e desta forma ampliar este foco de discussão para toda comunidade acadêmica, envolvendo se possível outros Departamentos de Ensino.

Para Loureiro (2003, p. 110)

Valores atribuídos à música sofreram modificações, alterando concepções de ensino exercendo influência sobre o conteúdo a ser ensinado. Presentes em diferentes épocas e sociedades, e em diversos contextos da educação escolar, é possível perceber que os valores são subjacentes a cada tipo de sociedade, a qual se incumbe de estruturá-los e legitimá-los.

A autora apresenta a necessidade de aprofundar uma reflexão sobre o valor e o lugar da educação musical na sociedade contemporânea, o que significa também considerar a formação de professores de música, destaca-se que tal discussão pode ultrapassar o limites da academia para envolver toda a sociedade, pois, “só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida para a prática efetiva de educação Musical.” (HENTSCHKE, 1991, p. 56 apud LOUREIRO, 2004, p. 111).

Cita-se também que a integração das TIC no processo de ensino aprendizagem na Instituição pesquisada, não foi resultado de uma imposição administrativa, mas de um sistema gestor preocupado em atender às iniciativas e necessidades dos professores. Deste modo, no caso da utilização das TIC, como em qualquer inovação que queira ultrapassar a superfície das práticas pedagógicas, parece mais efetivo fomentar e apoiar as iniciativas dos professores do que impor visões da direção ou administração.

6.2 Voltando à melodia principal

Com isto e em sintonia com os dados obtidos com as repostas dos professores quanto ao uso das TIC no processo de ensino aprendizagem, atinge-se parcialmente um dos objetivos específicos da pesquisa, ou seja, verificar a inserção das TIC na formação do professor de música.

Por outro lado, os aspectos metodológicos na utilização destes meios não foram satisfatoriamente observados, devido a ausência de dados e observações sistematizados para este fim, o que também exigiria entrevistas com os envolvidos na pesquisa de campo.

Com base nas reflexões realizadas no decorrer desta pesquisa pontua-se que a diversidade de possibilidades oferecidas com as tecnologias contemporâneas, em ensino e elaboração artísticas, deve ampliar, e não restringir, o estudo crítico do que seja ensinar e fazer arte, nos diversos contextos em que se insere o profissional docente, nas instituições públicas ou privadas, em espaços formais ou não formais, na educação básica ou no ensino superior.

Coutinho (2003, p. 119) afirma,

Para alguns trabalhos ou estudos, pode ser preferível utilizar um material/técnica tradicional; para outros, determinado meio/tecnologia é mais indicado. O bom senso, o conhecimento e o desejo, juntos, vão direcionar a escolha justificada de determinado caminho a ser seguido.

Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo.

Neste sentido a Instituição pesquisada tem dado passos significativos para promover adequada formação profissional dos atuais e futuros professores de música, basta considerar que ao serem perguntados sobre os conhecimentos necessários na formação do professor de música, uma parcela significativa dos alunos responderam sabiamente sobre a relevância de uma postura que valorize dimensão ética crítica e responsável, além da preocupação com os aspectos pedagógicos que o processo de ensino aprendizagem exige.

Considerando-se a forte presença das TIC na Instituição, e a disponibilização de um Laboratório multimídia na Faculdade, pontua-se a necessidade de alguns avanços no âmbito da pesquisa em *software* educativo-musical, tanto através de incentivos no meio acadêmico para a busca de soluções tecnológicas com esta finalidade, como na possibilidade de inclusão desta temática nas disciplinas de Prática de Ensino e Didática da Música.

Para Brito e Purificação (2006, p.79)

Um software é considerado educacional quando é desenvolvido para atender a objetivos educacionais preestabelecidos, sendo que a qualidade técnica se subordina às determinações de ordem pedagógica que orientam seu desenvolvimento.

Desta forma, pontua-se que atualmente predominam estudos em informática aplicada à composição musical e, em sua maioria, as investigações têm sido lideradas por pesquisadores da área de informática. Nesse caso, mesmo na criação de programas para a educação musical, o foco das pesquisas concentra-se primariamente na busca de soluções para problemas técnicos, de composição musical, sendo que a área pedagógica é relegada a segundo plano.

Ressalta-se que o uso de software para edição de partituras e de seqüenciamento, muito comum também no meio acadêmico da Licenciatura em Música, por estarem voltados especificamente para a composição musical, é

insuficiente para a formação e prática pedagógica do professor que atua e atuará com música nas escolas.

Para Duarte (1981, p. 23) “com a palavra humana nasce a consciência do homem. Com a consciência, o homem se descobriu no mundo e no tempo”. Neste sentido as relações que se estabeleceram entre TIC, música e educação têm em sua complexidade a desafiadora tarefa de contribuir na constituição de homens e mulheres livres, responsáveis e engajados na subversão da lógica de uma sociedade globalizadora e excludente.

De acordo com Behrens (2000 p. 18), o século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano, que separa mente e matéria e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados, em busca de maior eficácia. Este pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos valores e dos seus sentimentos.

Neste sentido, afirma-se que o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e da loucura, o ser humano é racional e irracional, capaz de medidas e desmedidas por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano, o destino social e histórico que estão entrelaçados, enredados, portanto, inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação é o estudo da complexidade. Talvez seja este o nosso maior desafio, perceber o outro como a nós mesmos, enquanto seres infinitamente complexos, valiosos e ricos em possibilidades ou devires. (MORAN 2003).

Propositadamente chega-se a estas páginas finais, com a certeza de estar muito aquém de uma conclusão, sobretudo porque as perguntas iniciais foram substituídas por outras, as poucas certezas transformaram-se em dúvidas e o tempo, pouco amigável dos ansiosos e ávidos pesquisadores se tornou escasso; porém, esse caráter dinâmico que a natureza humana herdou, tão característico e, enriquecido por genialidades artísticas, alimenta a dimensão do sonho e da utopia, ingredientes fundamentais de todo e qualquer ato educativo.

6.3 Continuando a música: trabalhos futuros

No decorrer desta pesquisa surgiram alguns temas não previstos inicialmente que exigiriam um maior aprofundamento, para melhor analisá-los, talvez num futuro próximo possamos dar continuidade a esses temas, de forma a preencher as lacunas que ficaram e contribuir efetivamente para uma maior qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Ao tratar da educação musical e as contribuições que as TIC podem trazer para o processo de ensino aprendizagem, constatou-se a necessidade de também estudar as ações desenvolvidas ou em desenvolvimento nesta área, e ainda, pesquisar onde e como estão atuando os professores de música após a conclusão da licenciatura? Quais são os projetos em que TIC e música se articulam considerando a realidade da escola pública? Como os professores de prática de ensino e pedagogia da música utilizam os recursos disponíveis pelas TIC, no processo de educação musical? Quais são os principais autores ou bibliografias que na contemporaneidade tratam do valor das TIC na educação musical? Quais são as principais ações do governo federal e/ou estadual que privilegiam uma educação musical integrada às tecnologias da informação e comunicação?

Citaram-se apenas algumas interrogações que surgiram durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Acrescenta-se ainda, a necessidade de uma análise qualitativa dos dados coletados nesta pesquisa sobre TIC e formação do professor de música, para melhor compreender a complexidade que envolve algumas questões. Os estudos futuros que se pretende desenvolver poderão ter como ponto de partida entrevistas com os acadêmicos do curso de licenciatura em música, e os recém formados que estejam atuando em sala de aula, para melhor verificar a relação teoria e práxis.

Os recursos disponíveis nos laboratórios de informática ou sala de multimídia, na web, em ambientes de aprendizagem virtuais, também precisam ser melhor aproveitados pelo educador musical, mas são poucas as pesquisas que tratam desta relação educação musical e computador, educação musical e internet, ambientes virtuais e o ensino da música, apesar da riqueza de informações e conhecimentos que podem vir de estudos nessa área.

Foram apresentadas nesse capítulo algumas notas para finalizar a composição que se propôs desenvolver, mas a finitude que a palavra escrita encerra é compensada pela ausência de barreiras para o som, por esse motivo o texto termina, mas a música continua.

A música continua porque várias vozes ecoaram nesta dissertação de mestrado e certamente ecoarão em muitas outras.

Vozes que não se calam, que não se cansam e que não cansam;

Vozes que se manifestam contra qualquer tentativa de pasteurização e massificação cultural;

Vozes dos que acreditam nas possibilidades de mudanças, norteadas, sobretudo, pela tríade, arte, educação e tecnologia, acordes iniciais de novas investigações docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**, 2ª ed. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, Seed, 2000.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3ª ed. Curitiba: Champagnat, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios** Petrópolis: Vozes, 2006.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**, 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a educação básica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtm#Musica>> Acesso em: 17 de Set. de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de Março de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de mar. 2004, seção 1, p. 10.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento de Ensino Médio (DEM) **Orientações Curriculares/ Arte**. Curitiba: SEED/ DEM, 2006.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Ibpex, 2006.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CERESER, Mie Ito. **A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Porto Alegre, 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Porto Alegre, 2003.

COUTINHO, REJANE G. **A formação de professores de arte.** *In:* BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, Rejane. **A formação de professores de arte.** *In:* BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

D' OLIVET Antoine. Fabre. **Música: explicada como ciência e arte e considerada em suas relações analógicas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e a história do mundo.** São Paulo: Ícone 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores associados, 1996.

DOMINGUES, Diana. (org.) **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.** São Paulo: UNESP, 1997.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: editora Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (Org). **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

Gohn, Daniel. **As novas tecnologias e a educação musical.** Disponível em: <<http://cdchaves.sites.uol.com.br>> Acesso em 20 de Novembro de 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 1999.

HENTSCHKE, Liane. **O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio.** *In:* Anais do IX Encontro Anual da Abem. Belém: Abem, 2000.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana. Del. (org.) **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

KENSKI, Vani. **Processos de interação e comunicação o ensino mediado pelas tecnologias.** *In:* ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOELLREUTTER, Hans Joachin. **O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da UFMG: uma nova proposta de ensino musical.** *In:* anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Música. São João Del Rei, Minas Gerais: 1985.

KRÜGER, Susana Ester et al. **Dos conceitos à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo -musical.** *In:* HENTSCHKE,

Liane; BEN, Luciana. Del. (org.) **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. **O ensino da música na escola fundamental.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino.** In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Maria Cecília. **O fazer musical em conjunto computacional.** In: VALENTE, José Armando (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 1998.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade.** 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MATEIRO, Tereza. **Formação: qual concepção?** O comprometimento reflexivo na formação docente. Revista da ABEM, nº 8: Porto Alegre, 2003.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação escolar braileira: o que nós trouxemos do século XX?** Porto Alegre: artmed, 2004.

MINAYO, M. & SANCHES, O. **Quantitativo e qualitativo.** Caderno de saúde pública. Rio de Janeiro, 9, jul/set, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça & REALI, Aline Maria (Org.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

Moraes, C. M. **O paradigma educacional emergente.** 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 8ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo, V. 1, Nº 3, 2º sem./ 1996.

NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política:** Petrópolis, Vozes 1993.

PENNA, Maura. **O dito e o feito: política nacional e arte no ensino médio.** João Pessoa: Manufatura, 2003.

PRATES, Eufrásio. **Truncabilidade da música ocidental contemporânea.** Disponível em : <<http://www.ufsm.br/ce/revista/index.htm>>. Acesso em 11 de Agos. de 2005.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. **As experiências da música e as escutas contemporâneas**. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos>> acesso em: 14 de agos. de 2004.

SÁ, Sergio. **Fábrica de sons: os recursos oferecidos pela tecnologia musical**. 4^a. ed.rev. e ampl. São Paulo: 2003.

SÁ, Sérgio. **Fábrica de sons: os recursos oferecidos pela tecnologia musical**. 4^a ed: São Paulo, 2003.

SANCHO, Juana Maria; HENÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto alegre: artmed, 2006.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

SHON, D. **A formação de profissionais reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Mozart Linhares (org). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, J. **Educação musical como prática social e cidadania**. In anais do XI Confaeb – Arte, políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Brasília: 1998, pp. 130-6.

TREIN, Paul. **A linguagem musical**. Mercado aberto: Porto Alegre, 1986.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. Em (Org.) ALMEIDA, M. E.B.de; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na Educação. Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

_____ **Internet, mídia digita**: disponível em <<http://idgnow.uol.com.br/internet>> Acesso em 01 de Novembro de 2006.