



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

REGINA CÉLIA DE SOUZA CAJAZEIRA

**EDUCAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA  
MÚSICOS DA FILARMÔNICA MINERVA –  
GESTÃO E CURSO BATUTA**

Salvador  
2004

REGINA CÉLIA DE SOUZA CAJAZEIRA

**EDUCAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA  
MÚSICOS DA FILARMÔNICA MINERVA –  
GESTÃO E CURSO BATUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Música.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Alda Oliveira

Salvador  
2004

Cajazeira, Regina Célia de Souza  
C139e Educação continuada a distância para músicos da  
Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta / Regina C. de  
S. Cajazeira. - Salvador, 2004.  
316f. il.

Tese Doutorado em Educação Musical - Escola de Música  
da Universidade Federal da Bahia.

Inclui em apêndice, separadamente, o material didático do  
Curso Batuta: um manual, três módulos, um CD, um vídeo  
e 3 bottons.

1.Educação musical a distância. 2.Filarmônica Minerva -  
Cachoeira – Bahia. 3. Banda de música. I. Título.

CDU 78:37.43 (813.8)



Dedico este trabalho:

A minha mãe, Saralina Maria de Souza (*in memoriam*),  
cuja sensibilidade orientou minha vocação.

Ao Prof<sup>o</sup>. Adroaldo Ribeiro Costa (*in memoriam*),  
fundador da Hora da Criança, que me fez ver a importância  
da educação musical e que me ensinou a respeitar e a  
valorizar a cultura brasileira.

À Prof<sup>a</sup>. Maria Marinho Maciel (Dona Maria) (*in  
memoriam*), da Hora da Criança, que despertou em mim o  
prazer de cantar, interpretar e fazer música.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve, necessariamente, repetir-se. Respeito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Paulo Freire, 1996.

## **AGRADECIMENTOS**

Para realizar esta pesquisa, contei com o apoio e a compreensão de entidades, empresas, profissionais, amigos e familiares. Contei com ajudas institucionais, financeiras, materiais, de apoio, compreensão e incentivo.

Meus agradecimentos:

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Oliveira, que alimentou minhas idéias, retirando pedras, abrindo caminhos e fornecendo instrumental para minha viagem. Tudo, com muito carinho.

À Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, que aceitou o desafio de realizar a pesquisa, atendendo a todas as minhas solicitações e depositando inteira confiança em nossa parceria.

À Capes, pelo apoio financeiro que permitiu as viagens, os vídeos, as fotos, as gravações, os encontros, o Curso Batuta e, até, este volume da Tese.

Ao PAPED (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância), pelo auxílio financeiro para produzir o Curso Batuta.

Ao Colegiado do Curso de Música da Universidade Federal de Alagoas, que me liberou para a realização deste trabalho.

Ao Colegiado do Curso de Pós-graduação em Música, que compartilhou dos meus problemas, minimizando minhas ansiedades e preocupações.

À XComunicação, a GOA Picture, a Cláudio Seixas, a Josinaldo Gomes Batista e a Hilda Fausto pelo auxílio na produção do Curso Batuta. Sem eles as idéias não seriam completas, corretas, compreendidas e concretizadas.

Ao Centro Cultural Dannemann, à Filarmônica 5 de Março, à Sociedade Filarmônica Terpsícore Popular e à Oficina de Frevos e Dobrados, que gentilmente cederam gravações para esta pesquisa.

A Bernadete Argolo, do Departamento de Implantação de Bibliotecas do Estado da Bahia, pela orientação na implantação da biblioteca de música na Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana.

A Sílvia Ganem, diretora do Instituto Anísio Teixeira, pelos livros oferecidos à biblioteca da Minerva.

A Juracy Bemol, a Rainer Kruppe, a Jorge Starteri e a Hélio Bacelar, pela grande ajuda na preparação dos músicos para o Curso Batuta.

Aos compositores Tito Madi, Severino Araújo, Lindembergue Cardoso (representado pela esposa, Sr<sup>a</sup> Lucy Cardoso), que gentilmente cederam músicas para este trabalho.

Aos compositores Tuzé de Abreu, Ângelo Castro e Fred Dantas, pela participação no vídeo-apoio do Curso Batuta.

À Prof<sup>a</sup> Anna Friedericka Schwarzelmüller, do Departamento de Matemática da UFBA, pela ajuda no planejamento do Curso Batuta on line.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Bohumila Araújo, pela atenção dedicada à avaliação do Curso Batuta.

Aos consultores Clarício Marques, Clarício Marques Filho, Felisberto José da Silva, Fred Dantas, Jamary Oliveira e Robert Verhine, que opinaram e avaliaram o Curso Batuta, contribuindo para o seu aprimoramento.

Aos colegas e amigos Maurílio Rafael, Cássia Virgínia, Eduardo Luedy, Flávia Candusso, Brasilena Trindade, Cristina Tourinho, Zuraida Abud Bastião, Ana Maria Peixoto, Paulo Emílio Parente de Barros e Marineide Marinho Maciel.

Ao meu companheiro Fernando Alvarez (Leite), a minha filha Rita e ao meu filho João. Contar com vocês foi bom demais.



## RESUMO

O foco deste trabalho é a construção e aplicação de um modelo de gestão para formação, a distância, de músicos da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, filarmônica situada na cidade de Cachoeira, Recôncavo baiano, que mantém uma banda de música há 125 anos. O estudo desenvolveu um desenho combinado de pesquisa que utilizou um paradigma interpretativo e qualitativo acoplado à pesquisa aplicada, visando intervir, educacionalmente, na instituição em foco. O modelo em questão está fundamentado em dados sobre bandas de música e sobre a forma de funcionamento da filarmônica pesquisada. A primeira parte trata dados históricos sobre bandas de música, educação em geral, musical e a distância e normas internas da Filarmônica Minerva. A segunda parte trata dos métodos, estrutura, instrumentos de coleta e registro da pesquisa, do modelo de gestão; criação e aplicação do Curso Batuta. A terceira traz os resultados da pesquisa, da avaliação do Curso Batuta, do modelo de gestão e do impacto do curso nos músicos, na filarmônica e na comunidade. A quarta parte conclui a pesquisa, sugerindo recomendações para a educação continuada dos músicos da Filarmônica Minerva. O apêndice inclui um *kit* do Curso Batuta. Os resultados da pesquisa apontam para uma inserção desta proposta na formação dos músicos. Todavia, deve-se observar as recomendações que visam a manutenção da identidade da banda, o fortalecimento da instituição, e a continuidade da pedagogia já utilizada na escola da filarmônica. Os resultados desta pesquisa apontam para uma possibilidade de mudança na formação dos músicos de bandas filarmônicas de cidades do interior. Entretanto, para que a mudança se realize de fato, será necessária a expansão da educação musical através da política de inclusão tecnológica nas filarmônicas.

**Palavras-chaves:** educação musical a distância; bandas de música; gestão, Filarmônica Minerva – Cachoeira - Bahia.

## ABSTRACT

This paper focuses on the development and use of a distant learning management model for the musicians of the *Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana*. (Literary and Musical Society from Cachoeira). This philharmonic society, located in the city of Cachoeira, in the bay region of the state of Bahia, has had a band of musicians for 125 years. The study developed a combined research design that used the interpretative and qualitative paradigm together with the applied research, aiming at intervening in the educational background of the institution being focused. The model being studied is based on data of bands of musicians and on the operational model of the researched philharmonic orchestras. The first presents the basis for the research planning and is divided into historical data on the bands of musicians and issues related to general education, music education, distant learning and the internal standards observed of the Minerva Philharmonic Society. The second part deals with the methodology of the research: the methods used, the management model tested and the development and implementation of the *Batuta Course*. The third part deals with the results of the research: the evaluation of the *Batuta Course*, the evaluation of the management model and the impact of the course on the musicians of the philharmonic societies and on the community. The fourth part completes the research, suggesting studies on bands of music and making recommendations on continued distant learning for the musicians of the philharmonic societies. The appendix includes a kit of the *Batuta Course*. The results indicate a possibility of change in the background of the musicians of the philharmonic society in the inland cities. However, for this change to really happen, it is vital to expand the musical education through a policy of technological inclusion in the philharmonic societies.

**Key words:** distant musical education; bands of music; management, Minerva Philharmonic - Cachoeira – Bahia.

## LISTA DE DOCUMENTOS

Doc. 1	- Síntese do diário de campo .....	253
Doc. 2	- Autorizações	
Doc. 2.1	- Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana.....	259
Doc. 2.2	- Centro Cultural Dannemann .....	260
Doc. 2.3	- Fred Dantas .....	261
Doc. 2.4	- Tito Madi .....	262
Doc. 2.5	- Severino Araújo .....	263
Doc. 2.6	- Lindembergue Cardoso .....	264
Doc. 3	- Questionário de Sondagem .....	265
Doc. 4	- Marcha Yolanda.....	267
Doc. 5	- Fichas da biblioteca da Filarmônica Minerva .....	268
Doc. 6	- Ficha do aluno do Curso Batuta.....	269
Doc. 7	- Ficha de avaliação do Curso Batuta .....	272
Doc. 8	- Exercícios do módulo <i>Brincando no Parque</i>	
Doc. 8.1	- Lição 1 - .....	277
Doc. 8.2	- Lição 3 - .....	278
Doc. 8.3	- Lição 4 - .....	279
Doc. 9	- Exercício do módulo <i>Toque de caixa</i> .....	280
Doc. 10	- Exercício do módulo <i>Lá vai a banda</i> .....	281
Doc. 11	- Questionário de avaliação - alunos do curso .....	282
Doc. 12	- Questionário de avaliação - consultores internos .....	287
Doc. 13	- Relatório avaliativo – Unirede/ISP/UFBA.....	291
Doc. 14	- Certificado de participação como aluno do Curso Batuta e como membro integrante da pesquisa .....	300
Doc. 15	- Certificado de registro dos direitos autorais do Curso Batuta .....	301

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick e Tillman).....	86
Ilustração 2 - Mapa de localização da sede da Filarmônica Minerva .....	305
Ilustração 3 - Foto da sede da Filarmônica Minerva .....	306
Ilustração 4 - Fotos da Banda Minerva – antiga .....	307
Ilustração 5 - Fotos da Banda Minerva – atual .....	308
Ilustração 6 - Fotos da escola da Filarmônica Minerva .....	309
Ilustração 7- Fotos da biblioteca da Filarmônica Minerva .....	310
Ilustração 8 - Fotos “Encontro com gente que sabe” .....	311
Ilustração 9 - Fotos da preparação para o Curso Batuta.....	312
Ilustração 10 - Fotos da implantação do Curso Batuta.....	313
Ilustração 11 - Fotos dos encontros presenciais .....	314

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Posicionamento da banda de acordo com o uso e a função	
Figura 1.1 - Desfile religioso.....	106
Figura 1.2 - Desfile militar.....	107
Figura 1.3 - Apresentação com a banda parada .....	107
Figura 2 - Relação entidade/escola.....	111
Figura 3 - Estrutura da pesquisa .....	145
Figura 4 - Etapas da pesquisa.....	146
Figura 5 - Esquema de avaliação do Curso Batuta .....	184
Figura 6 - Organograma do modelo de gestão.....	209
Figura 7 - Fluxograma de atribuições.....	210

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de músicos participantes .....	188
Tabela 2 - Resultado por módulo realizado.....	189
Tabela 3 - Encontro presencial / freqüência dos alunos.....	194
Tabela 4 - Resultado do questionário aplicado pela equipe de avaliação da Unirede/ISP/UFBA .....	209

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Filarmônica e cursos a distância .....	101
Quadro 2 - Usos, função e repertório da banda da Filarmônica Minerva .....	103
Quadro 3 - Repertório da banda e cursos a distância .....	105
Quadro 4 - Método de conduta nas apresentações .....	108
Quadro 5 - Escola da Filarmônica Minerva e cursos a distância.....	122
Quadro 6 - Ensaio da banda e cursos a distância.....	125
Quadro 7 - Comparação entre alunos de educação a distância e músicos da banda da Filarmônica Minerva .....	128
Quadro 8 - Músicos da Filarmônica Minerva e cursos a distância .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados / concluídos.....	188
Gráfico 2 - Desempenho dos monitores nos encontros presenciais .....	192
Gráfico 3 - Desempenho na entrega do material didático .....	193
Gráfico 4 - Relação entre a proposta do curso e o conteúdo programático.....	197
Gráfico 5 - Percentual de compreensão das “Lições” .....	198
Gráfico 6 - Percentual de avaliação da relação entre tarefas e conteúdo .....	198
Gráfico 7 - Índice de motivação alcançada.....	199
Gráfico 8 - Percentual qualitativo quanto à forma de avaliação .....	200
Gráfico 9 - Percentual de avaliação do conhecimento já existente com o conhecimento adquirido no Curso Batuta.....	200
Gráfico 10 - Percentual de avaliação do conteúdo adquirido com a prática instrumental.....	201



## NOTA EXPLICATIVA

Esta tese, por trazer um resultado teórico e prático, agrupa no Apêndice um *kit* do Curso Batuta – Educação continuada para músicos de filarmônicas, que contém um manual, três módulos, um CD, uma fita VHS e três *bottons*.

Trata-se de um conjunto de materiais didáticos elaborados pelo autor, resultado da pesquisa-ação na Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, a fim de complementar sua argumentação.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
----------	-------------------------	-----------

### PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<b>2</b>	<b>BASES BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>29</b>
----------	-----------------------------------	-----------

2.1	DA FAZENDA À FILARMÔNICA.....	29
-----	-------------------------------	----

2.1.1	<b>Banda da fazenda</b> .....	<b>29</b>
-------	-------------------------------	-----------

2.1.2	<b>Banda da filarmônica</b> .....	<b>32</b>
-------	-----------------------------------	-----------

2.1.3	<b>Formação do músico de banda</b> .....	<b>37</b>
-------	--	-----------

2.2	CULTURA E EDUCAÇÃO.....	42
-----	-------------------------	----

2.2.1	<b>A dinâmica da cultura</b> .....	<b>42</b>
-------	------------------------------------	-----------

2.2.2	<b>Mudanças na educação</b> .....	<b>46</b>
-------	-----------------------------------	-----------

2.2.3	<b>Novas tecnologias na educação musical</b> .....	<b>61</b>
-------	--	-----------

2.3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	66
-----	---------------------------	----

2.3.1	<b>História e conceitos</b> .....	<b>66</b>
-------	-----------------------------------	-----------

2.3.2	<b>Políticas educacionais para educação a distância no Brasil</b> .....	<b>74</b>
-------	---	-----------

2.3.3	<b>Material didático</b> .....	<b>76</b>
-------	--------------------------------	-----------

2.3.4	<b>Planejamento e gestão de sistemas</b> .....	<b>82</b>
-------	--	-----------

2.4	EDUCAÇÃO MUSICAL .....	85
-----	------------------------	----

2.4.1	<b>Diagnóstico e interpretação</b> .....	<b>85</b>
-------	--	-----------

2.4.2	<b>Educação musical a distância</b> .....	<b>92</b>
-------	---	-----------

<b>3</b>	<b>BASES ETNOGRÁFICAS</b> .....	<b>95</b>
----------	---------------------------------	-----------

3.1	A SOCIEDADE LÍTERO MUSICAL MINERVA CACHOEIRANA .....	95
-----	--	----

3.1.1	<b>A “Minerva”</b> .....	<b>95</b>
-------	--------------------------	-----------

3.1.2	<b>Repertório, usos e funções</b> .....	<b>102</b>
-------	---	------------

3.1.3	<b>Apresentações</b> .....	<b>103</b>
-------	----------------------------	------------

3.1.4	<b>A escola de Música da Filarmônica Minerva</b> .....	<b>109</b>
-------	--	------------

3.1.5	<b>Característica do método da escola da Filarmônica Minerva</b> .....	<b>113</b>
-------	--	------------

3.1.5.1	Descrição do método.....	114
---------	--------------------------	-----

3.1.5.2	Lições .....	115
---------	--------------	-----

3.1.5.3	Frequência .....	116
---------	------------------	-----

3.1.5.4	Duração.....	116
---------	--------------	-----

3.1.5.5	Parte teórica .....	117
---------	---------------------	-----

3.1.5.5.1	<i>Elementos de escrituração musical</i> .....	117
3.1.5.5.2	<i>Reconhecimento</i> .....	117
3.1.5.5.3	<i>Compasso quaternário</i> .....	118
3.1.5.5.4	<i>Compasso ternário</i> .....	118
3.1.5.5.5	<i>Compasso binário</i> .....	118
3.1.5.5.6	<i>Compasso composto</i> .....	119
3.1.5.5.7	<i>Linhas suplementares</i> .....	119
3.1.5.5.8	<i>Revisão</i> .....	119
3.1.5.6	Parte prática .....	119
3.1.5.6.1	<i>Posição e embocadura</i> .....	119
3.1.5.6.2	<i>Leitura e execução</i> .....	120
3.1.5.6.3	<i>A primeira música</i> .....	120
3.1.5.6.4	<i>Prática coletiva</i> .....	120
3.1.5.7	.... <i>Avaliação</i> .....	121
3.2	ENSAIOS E APRESENTAÇÕES DA BANDA.....	122
3.3	PERFIL DO MÚSICO DA MINERVA.....	125
3.3.1	<b>Questionário de sondagem</b> .....	125
3.3.2	<b>Pesquisa survey</b> .....	127

## PARTE II - METODOLOGIA DA PESQUISA

4	<b>A META E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA</b> .....	131
5	<b>ESTRUTURA DA PESQUISA</b> .....	145
6	<b>INSTRUMENTOS DE COLETA E REGISTRO DE DADOS</b> .....	147
7	<b>CONVIVENDO COM A FILARMÔNICA</b> .....	149
7.1	PRÉ-PESQUISA .....	150
7.2	O MÚSICO .....	151
7.3	A “ESCOLINHA” .....	151
7.4	FASE INTERMEDIÁRIA .....	152
7.5	ENSAIO DA BANDA.....	152
7.6	PREPARAÇÃO PARA O CURSO .....	153
7.7	APLICAÇÃO DO CURSO.....	153
7.8	PÓS-PESQUISA .....	154
8	<b>FOCOS DA PESQUISA</b> .....	155
8.1	.....O MÚSICO .....	155
8.2	ESCOLA DE MÚSICA DA FILARMÔNICA MINERVA .....	159
8.3	ENSAIOS E APRESENTAÇÕES DA BANDA MINERVA.....	160

<b>9</b>	<b>PLANEJAMENTO DO CURSO A DISTÂNCIA</b> .....	162
9.1	BASES PARA O PLANEJAMENTO .....	162
9.2	METAS E OBJETIVOS.....	164
9.3	ESCOLHA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	167
9.4	PLANEJAMENTO DOS MÓDULOS.....	169
<b>10</b>	<b>GESTÃO E APLICAÇÃO DO CURSO</b> .....	176
.....		
10.1	O PAPEL DO MONITOR.....	176
10.2	A SEDE DA BANDA COMO APOIO LOGÍSTICO .....	178
10.3	A IMPLANTAÇÃO DA BIBLIOTECA .....	178
10.4	PREPARAÇÃO PARA O CURSO .....	180
10.5	ENCONTROS PRESENCIAIS .....	181
10.6	AVALIAÇÃO .....	182
<b>10.6.1</b>	<b>Aprendizagem no Curso Batuta</b> .....	182
<b>10.6.2</b>	<b>Curso Batuta e sua aplicação</b> .....	184

### PARTE III – RESULTADOS

<b>11</b>	<b>CURSO BATUTA</b> .....	187
11.1	RESULTADOS DA APLICAÇÃO.....	187
11.2	AVALIAÇÃO QUANTITATIVA .....	187
11.3	AVALIAÇÃO QUALITATIVA.....	189
<b>11.3.1</b>	<b>Setor Administrativo: desempenho da direção da banda</b> .....	189
11.3.1.1	Qualidade de Interação com o Programa.....	189
11.3.1.2	Qualidade de Interação com os Alunos.....	190
11.3.1.3	Qualidade de Interação com a Coordenação do Curso.....	190
11.3.1.4	Qualidade de Interação com os Monitores .....	190
11.3.1.5	Comprometimento com o Funcionamento do Programa .....	191
11.3.1.6	Comprometimento com o Resultado do Programa .....	191
<b>11.3.2</b>	<b>Setor de Atendimento ao Estudante</b> .....	192
11.3.2.1	Desempenho dos Monitores.....	192
11.3.2.2	Encontros Presenciais.....	193
<b>11.3.3</b>	<b>Material Didático</b> .....	196
<b>11.3.4</b>	<b>Aprendizagem</b> .....	202
11.3.4.1	Módulo <i>Toque de caixa</i> .....	203
11.3.4.2	Módulo <i>Brincando no parque</i> .....	203
11.3.4.3	Módulo <i>Lá vai a banda</i> .....	204
11.3.4.4	Avaliação personalizada.....	205
11.4	RESULTADO DOS CONSULTORES.....	206
<b>11.4.1</b>	<b>Internos</b> .....	206
<b>11.4.2</b>	<b>Externos</b> .....	207

<b>12.</b>	<b>MODELO DE GESTÃO</b> .....	209
<b>13.</b>	<b>IMPACTO NA GESTÃO DA FILARMÔNICA</b> .....	212

#### **PARTE IV – REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA**

<b>14</b>	<b>VANTAGENS E QUESTIONAMENTOS</b> .....	214
<b>15</b>	<b>RESPONDENDO À QUESTÃO</b> .....	223
15.1	QUESTÃO PRINCIPAL .....	223
15.2	SUB QUESTÕES .....	223
<b>16</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	226
<b>17</b>	<b>RECOMENDAÇÕES</b> .....	228
17.1	BANDA DE MÚSICA – NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE MÚSICA ...	228
17.2	PROJETOS PEDAGÓGICOS E CULTURAIS.....	229
17.3	IMPLANTAÇÃO DE BIBLIOTECA DE MÚSICA NAS FILARMÔNICAS.....	229
17.4	INCLUSÃO TECNOLÓGICA - CURSO BATUTA ON LINE.....	230
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	234
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	236
	BIBLIOGRÁFICAS .....	236
	DOCUMENTOS .....	248
	PARTITURAS.....	249
	DISCOGRAFIA.....	249
	VÍDEOS.....	250
	<b>GLOSSÁRIO</b> .....	251
<b>ANEXO A</b>	<b>- DOCUMENTOS</b> .....	252
<b>ANEXO B</b>	<b>- ILUSTRAÇÕES</b> .....	304
	<b>MINI CURRÍCULO</b> .....	315
	<b>Autorização para Reprodução por Programas de Comutação Bibliográfica</b> .....	316
<b>APÊNDICE</b>	<b>- CURSO BATUTA – Educação a distância para músicos de filarmônicas</b>	

# 1 INTRODUÇÃO

As bandas de música fazem parte da nossa sociedade desde a época do Brasil Colônia. Inicialmente, eram organizadas por irmandades religiosas e senhores de engenho<sup>1</sup>. Depois, por pessoas da sociedade interessadas em manter as tradições. Dessa forma, foram criadas as filarmônicas, sociedades civis, geralmente situadas em cidades do interior, que mantinham uma escola e uma banda de música. A banda de música, ainda hoje, faz parte do cotidiano do cidadão, está inclusa na vida musical da comunidade e presente em acontecimentos políticos, culturais e sociais (SCHWEBEL, 1987). As filarmônicas são entidades estáveis valorizadas pelo seu aspecto tradicional e conservador.

Embora mantenha as características de tradicional e conservadora, foi observada uma mudança nos componentes da banda. Nas bandas de música da época do Brasil Colônia, também conhecidas como bandas da fazenda, os integrantes eram músicos-escravos que tocavam em troca do sustento<sup>2</sup>. Com a abolição da escravatura, o músico da banda passou a tocar por devoção, interessado em participar da sociedade e manter os costumes e tradições da sua cidade<sup>3</sup>. Hoje, o músico da banda é jovem que, além de aspirar participar da sociedade, tem interesse em fazer da música uma profissão<sup>4</sup>. Isso é demonstrado na hora de escolher o instrumento. A maioria prefere instrumentos identificados como *comercial*<sup>5</sup>. Com a evidência do interesse profissional, a escola de filarmônica faz o papel, na sociedade, não só de uma escola que forma músicos para a sua banda, mas de uma escola de música responsável pela formação de músicos que atuam nas bandas militares e nos conjuntos de música popular. Pela tradição em formar seus músicos e pela falta de outra escola na comunidade, a escola de filarmônica absorve todos os que desejam aprender música.

---

<sup>1</sup> Brasil (1969); Schwebel (1987); Tinhorão (1988, 1972, 1976); Dantas (1989) e Schwarcz (1999).

<sup>2</sup> Brasil (1969) e Schwarcz (1999).

<sup>3</sup> Granja e Tacuchian (1985). Depoimentos do Instrutor e do Tesoureiro da Filarmônica Minerva (CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2001).

<sup>4</sup> Macedo (1994).

<sup>5</sup> Instrumento *comercial* são os instrumentos mais usados em bandas de música popular. No caso: saxofone e trompete. (CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2001).

Pesquisa realizada na Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana<sup>6</sup> apontou para um grande interesse dos músicos para a continuidade dos seus estudos musicais (CAJAZEIRA, 2000)<sup>7</sup>. Atendendo a esse interesse, esta pesquisa tem como resultado a criação de um modelo de gestão para cursos de educação a distância, em sede de bandas filarmônicas, que possibilite o estudo continuado de seus músicos.

Cambi (1999), quando se refere à importância do educador em aprender a relativizar as idéias e propostas educativas, afirma que:

O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico. De participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (CAMBI, *op.cit.*, p. 15).

É comum no Brasil, desde o tempo do maestro Carlos Gomes, quando Dom Pedro II era Imperador, os músicos de bandas filarmônicas abandonarem sua cidade para aperfeiçoar-se numa outra escola de música num grande centro. Com o desenvolvimento da educação a distância, podemos expandir a educação musical, modificando esse antigo hábito, oferecendo, ao músico de banda, a possibilidade de continuar seus estudos na própria filarmônica.

Baseada em dados etnográficos, coletados durante a pesquisa de campo, a pesquisa traz como resultado um modelo de gestão adaptado ao funcionamento das filarmônicas e um programa de ensino baseado nos interesses e necessidades dos seus músicos. Dessa forma, esta pesquisa realizou uma extensão-educativa na filarmônica, ampliando o ensino de música já existente. As bases para o planejamento do programa de ensino partiram do conhecimento já adquirido pelos músicos, definindo-se, assim, como modelo, o ensino continuado.

O termo contínuo ou continuado significa algo que dura sem interrupção (AURÉLIO, p. 464). Assim como a educação permanente, que é definida como o canal

---

<sup>6</sup> Doravante será chamada de Minerva.

<sup>7</sup> Esta pesquisa foi realizada como aluno especial da disciplina Fundamentos da Música I, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Oliveira. Na ocasião, a questão era saber a opinião sobre o ensino de música por meio da educação a distância para 5 segmentos da população, entre eles o profissional de música. Esta pesquisa encontra-se nos Anais do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, com o título "Navegar não é Preciso, é Fundamental". Belém, 2000.

para o desenvolvimento pessoal, social e profissional durante toda a vida do ser humano para a procura de melhor qualidade de vida individual e coletiva (POPALISSEANU, 1988, p. 74).

Faço algumas distinções ao uso do termo *educação continuada* nesse programa. A proposta de criar um modelo para cursos de educação continuada para músicos de filarmônica, utilizando a educação a distância, deve ser vista como a possibilidade futura de uma educação contínua – continuada ou permanente, ou seja, um modelo no qual se possa oferecer cursos que venham manter os músicos interessados num contínuo aprendizado, de forma livre e espontânea, identificado com as normas da Filarmônica Minerva. Já a criação e aplicação do “Curso Batuta – Educação Continuada para Músicos de Filarmônicas”, um programa curricular baseado na pesquisa de campo e na teoria do aprendizado musical de Swanwick, devem ser vistas como um programa que visa a complementação da formação do músico de banda. Sendo assim, este projeto pode significar continuidade, por meio do modelo de gestão e também continuação, por intermédio do Curso Batuta, isto é, a possibilidade de ampliação do ensino musical oferecido hoje pela filarmônica.

Embora os músicos formem um grupo heterogêneo (diferentes interesses, níveis de escolaridade e execução instrumental), a homogeneidade como grupo (mesma formação musical, mesmo repertório e mesmo ambiente cultural) facilita o planejamento de cursos à distância. Outra facilidade está nos conteúdos teóricos que poderão ser assimilados de forma prática durante os ensaios e apresentações.

Os fundamentos para a concepção do programa têm, como suporte as práticas dos músicos, ou seja, as velhas práticas com novos enfoques. Se olharmos pelo lado cultural, não houve alterações nos usos e funções da banda. O que se evidenciará nesse programa curricular é a *continuidade*<sup>8</sup> das práticas e ações da filarmônica, acrescidas desse novo elemento na formação dos seus músicos. Esse novo elemento manterá o aprendizado após a sua saída da escola para desempenhar o papel de músico na banda.

Se a cultura fosse estável, não seria necessário adquirir novas competências, habilidades ou conhecimento. Mas a cultura é dinâmica e vive em constantes

---

<sup>8</sup> Nettl (1983) dedica-se ao estudo da mudança referindo-se a *continuidade* da mudança e mudança com *continuidade*. Nada brusco e radical. Algo constante, que muda em alguns pontos e conservam em outros.



mudanças, reformas e adaptações. Para mantê-la, a educação continuada pode tornar-se fator indispensável para esses músicos.

Perrenoud (2000a), no livro em que cita como umas das 10 Novas Competências para Ensinar a Administração da Educação Contínua, chama atenção que

[...] nenhuma competência é conservada por simples inércia. Deve-se no mínimo, depois de construída, ser conservada através de exercícios regulares. Mas o exercício e o treino mantêm apenas o essencial devemos portanto construir e organizar situações para garantir e progredir nas competências (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 155).

Para Boaventura (1984), o fundamento da educação permanente vai mais além quando se examina a própria natureza humana. Diz ele:

O homem instruído, produto final dos sistemas educacionais formais e não formais, necessita de treinamento, para novas funções e missões; de atualização, para continuar operando no metier, de reciclagem, para continuar produzindo; de aperfeiçoamento, para decantar a opção profissional; de especialização para aprofundar-se; de se cultivar, enfim para se integrar cada vez mais no mundo do passado, nas mudanças presentes e nas previsões futuras (BOAVENTURA, *op. cit.*, p. 29).

A utilização de mais de um método – pesquisa de campo, pesquisa – ação e pesquisa *survey* foi condição necessária para a leitura de processos distintos, em fases distintas e em objetos diferenciados. Os instrumentos de coleta – questionários abertos e fechados, documentos, entrevistas, fotos e vídeo – foram escolhidos baseados no pluralismo das abordagens e suas especificidades.

Mesmo com procedimentos de pesquisa variados, de acordo com as fases distintas (coleta de dados, interpretação, aplicação e avaliação), houve um foco presente em todo o processo, o músico de filarmônica, detectado como fator de mudança, de acordo com as bases da pesquisa. Na busca de generalizações, evidenciadas nos dados históricos na etapa do planejamento, esta pesquisa foi realizada tendo como sujeitos os membros da diretoria e músicos da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, durante o período de 2000 a 2003. A representação de um grupo pode ser tomada como uma pesquisa monográfica onde, a partir desse

grupo, poderão ser feitas generalizações sobre outras filarmônicas<sup>9</sup>. Os dados coletados no trabalho de campo podem servir de suporte para o desenvolvimento de cursos para o ensino continuado de músicos de filarmônica, assim como para a sua aplicação e avaliação. Entretanto, os resultados apresentados foram os obtidos na filarmônica pesquisada. As generalizações ficarão por conta de evidências comprovadas a partir de comparações e outras observações.

O interesse da mudança na educação, de modo geral, está em melhorar o aprendizado dos alunos, seja incluindo matérias novas ou reforçando comportamentos já existentes. A proposta de criação de um modelo de funcionamento próprio para a educação a distância na Filarmônica Minerva foi baseada em teorias sobre mudanças na educação e na cultura. De acordo com os etnomusicólogos Allan Merriam (*Music and Cultural Dynamics*, 1964) e Bruno Nettl (*The Continuity of Change*, 1983), a mudança não acontece de uma só vez e nem de um dia para o outro. Existe uma linha de continuidade que não se altera com a mudança. Estabelecer um elo entre a modalidade tradicional de ensino na banda com um novo curso a ser introduzido na própria filarmônica, foi a maneira encontrada para não quebrar a linha de continuidade, para que o curso a distância não significasse algo extra, desvinculado do contexto. A proposta foi respeitar a linha de continuidade, reforçando o já conhecido e praticado pelas filarmônicas. O projeto como um todo envolveu a criação, produção e aplicação de um curso na modalidade a distância para músicos da Filarmônica Minerva.

A trabalho foi realizado em quatro etapas. A primeira etapa foi iniciada com a pesquisa de campo e teve como focos o músico, a escola de música da filarmônica, a

---

<sup>9</sup> O método monográfico parte do princípio de que qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes (LE PLAY *apud* LAKATOS, E.; MARCONI, M. , 1991, p. 83).

banda de música e o funcionamento da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana. Os dados, depois de analisados e interpretados, serviram de base para a realização do projeto. Com base nos dados da pesquisa de campo, iniciou-se a segunda etapa, agora utilizando o método da pesquisa-ação, quando pesquisadora, músicos, maestro, instrutor e a diretoria discutiram sobre o curso, seus objetivos, tecnologia a ser utilizada, forma de funcionamento e sobre as mudanças que provavelmente seriam realizadas com a sua aplicação. Na terceira etapa, o Curso Batuta foi produzido, e a filarmônica e os músicos foram preparados para a aplicação do curso. Na quarta e última etapa, o curso foi aplicado e avaliado.

A tese foi dividida em quatro partes. A primeira parte, fundamentação teórica, inicia com dados históricos sobre as bandas de música. Neste volume, o tema tratado procurou conhecer o passado das bandas que serviu de base para verificar a linha de continuidade entre as antigas bandas da fazenda e as filarmônicas de hoje. A pesquisa teve como suporte os fundamentos teóricos da educação geral, musical e a distância. Ainda na primeira parte, encontram-se resultados e reflexão dos dados obtidos na pesquisa etnográfica, que serviram de base para o planejamento do modelo de gestão e do programa de educação continuada á distância.

A segunda parte trata da descrição metodológica apoiada nos dados obtidos da pesquisa de campo e da pesquisa-ação. Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi necessário usar a pesquisa *survey*, com o intuito de coletar dados de forma individualizada tendo como amostra um quinteto de metais. A metodologia da pesquisa abrangeu a coleta de dados, análise e interpretação, emprego na criação do modelo de gestão e do Curso Batuta e avaliação da sua aplicação na Filarmônica Minerva.

A terceira parte, são apresentados os resultados da aplicação do Curso Batuta e o impacto na filarmônica e no contexto.

A quarta parte, tomando como base os resultados, são mostrados vantagens, questionamentos e reflexões sobre o uso da educação a distância nas filarmônicas.

Em anexo, encontram-se documentos e ilustrações relativos aos dados da pesquisa. O apêndice traz o “Curso Batuta – Educação Continuada para Músicos de Filarmônicas”, que inclui materiais especiais tais como: Cd, Vídeo e *bottons*.

## **PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## 2 BASES BIBLIOGRÁFICAS

### 2.1 DA FAZENDA À FILARMÔNICA

#### 2.1.1 Banda da fazenda

As bandas de música vieram com os portugueses e adaptaram-se ao modo de vida dos brasileiros. Influenciaram na formação do nosso cidadão, representando, tradicionalmente, rituais religiosos e comemorações cívico-militares e, também, na formação do músico brasileiro, disseminando o gosto pelo instrumento de sopro. A semente lançada pela banda de música influenciou mais tarde a formação de bandas carnavalescas e de diversos grupos musicais populares. Para entender a banda contemporânea, foi necessário conhecer a história das bandas da fazenda. As linhas de continuidade e mudança serviram de base para este projeto implantado na Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana.

Durante o período da colonização do Brasil, as bandas de música eram conhecidas como banda de barbeiros<sup>10</sup>. De acordo com Tinhorão (1972), as primeiras bandas de música do Brasil foram organizadas pelas irmandades religiosas<sup>11</sup> e, a partir do século XVIII, também pelos senhores de engenho. A partir daí

---

<sup>10</sup> Durante a metade do séc. XIX, as bandas de música eram conhecidas como de banda de barbeiros (BRASIL, 1969, p. 86-95).

<sup>11</sup> Segundo Mariz, as irmandades mais importantes na época foram: Santa Cecília; Santíssimo Sacramento; Ordens Terceiras do Carmo; São Francisco e São José dos Homens Pardos (1983, p. 38)

ficaram conhecidas como bandas da fazenda<sup>12</sup>. Tinham a função de manter os costumes europeus nesta terra que, segundo os colonizadores, carecia de manifestações artísticas.

Com as irmandades, os músicos da banda tinham uma relação de interdependência: tocavam na banda em troca do aprendizado musical, de aprender a ler e, muitas vezes, em troca de alimentação. Com os senhores de engenho, a relação era de escravo, pois, além de tocar na banda, realizavam outros serviços. O escravo que soubesse música era valorizado como mercadoria<sup>13</sup>.

Segundo Tinhorão (1972) a partir do século XVIII o número de bandas cresceu. As irmandades já contavam com a presença da banda para as cerimônias religiosas. Como os fazendeiros já haviam acumulado certa riqueza, promoviam festas na casa grande que, distante das cidades, tornou-se um centro comunitário. O senhor do engenho era responsável pela orientação espiritual, por intermédio da visita de padres; educacional, com a contratação de mestres; e de lazer, promovendo festas. Era costume da época, os fazendeiros, por meio da banda de música, medirem poder e riqueza uns com os outros (TINHORÃO, 1972, p.71). Será que vem daí o costume, mantido até hoje, da disputa entre as bandas<sup>14</sup>?

---

12 Talvez por influência da Banda da Fazenda Santa Cruz, que tornou-se conhecida pelo trabalho musical desenvolvido pelos jesuítas. De acordo com (TINHORÃO, 1972, p. 80-81) tornaram-se conhecidos nas primeiras décadas do século XIX, os escravos músicos da Fazenda Santa Cruz. O geógrafo italiano Adriano Balbi foi o primeiro a revelar a existência de atividades dos jesuítas no campo musical, na Fazenda Santa Cruz no Rio de Janeiro. De acordo com Schwarcz (1999, p. 223), nesta fazenda os mestres-jesuítas iniciavam musicalmente escravos e escravas, ainda adolescentes, formando corais, tocando instrumentos e gerando novos mestres. A escola tornou-se tão famosa que era conhecida como Conservatório de Santa Cruz, de acordo com Benedicto Freitas, (*apud* SCHWARCZ, 1999, p. 586).

13 De acordo com Tinhorão, anúncios em jornais do Rio de Janeiro, no século XIX, destacavam as prendas musicais dos escravos que, assim, Delso Renault transcreveu, “hum bom preto, barbeiro, sangrador, alfaiate, e tocando alguns instrumentos, sem esquecer de anotar que o referido negro se desincumbia daquelas habilidades todas ‘com notável perfeição’ ” (*apud* TINHORÃO, 1972, p. 77).

14 ...em regiões como Recôncavo Baiano, (...) um processo de estímulo à superação de *status* entre fazendeiros rivais (TINHORÃO, 1972, p. 73). De acordo com pesquisa de campo feita pela autora (Cachoeira,

Inicialmente, a presença dessas bandas nos centros urbanos significava uma contribuição pessoal dos senhores da fazenda para reconhecimento público da sua grandeza. Finda essa necessidade de afirmação, eles passaram a cobrar pelas tocatas, transformando a banda de música numa fonte de renda<sup>15</sup>. Uma das maiores empresárias da época teria sido a D. Raimunda Porcina de Jesus, que mantinha uma banda com 30 homens, todos seus escravos. Chapadista, como ela era conhecida, investiu na compra de bons instrumentos e conseguiu um mestre, que mantinha a banda com boa sonoridade e repertório variado, transformando-a em uma grande atração (BRASIL, 1969; TINHORÃO, 1972).

Na zona rural, as bandas da fazenda dos senhores eram os únicos conjuntos de músicos capazes de serem chamados “a animar festas de adro

do vasto calendário profano-religioso da igreja católica na Colônia” (TINHORÃO, 1972, p. 76).

Os donos desses conjuntos não se limitavam, aliás, a oferecer os serviços da sua banda às igrejas e irmandades, por ocasião das festas ou procissões do calendário católico, mas enviavam-nas

---

28/10/2001), ainda é comum em cidades onde existem duas bandas a rivalidade entre as duas. Nesta disputa podem servir de medida a quantidade de músicos, a exclusividade e a extensão do repertório, pois a disputa é realizada com uma banda tocando após a outra para ver quem pára primeiro por cansaço ou por falta de repertório pois as músicas não podem se repetir. Neste ano de 2001, as duas bandas centenárias - Sociedade Orfêica Lyra Ceciliana e Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, após tocarem juntas na festa de N.S. do Rosário, iniciaram a disputa. A disputa não é combinada previamente, acontece pelo clima criado na hora entre músicos e regentes. Em alguns casos, a polícia é chamada para acompanhar o desfecho que pode terminar em briga, resultando em instrumentos danificados e músicos machucados. Neste caso de Cachoeira, houve a oportuna interferência do padre, que solicitou às bandas que tocassem o Hino de Nossa Senhora, dando fim ao acirramento, depois 5 horas de disputa. (Cajazeira,R., Pesquisa de Campo, 2001).

<sup>15</sup> Foram encontrados por Marieta Severo, citado no artigo Reminiscência da Cidade do Salvador, 1906, da Revista Brasileira do Folclore, nº 17, recibos de pagamentos por tocatas realizadas na festa da Nossa Senhora da Conceição da Praia (*apud.* BRASIL, 1969, p. 87).



também a seus vizinhos por ocasião das comemorações de casamentos, aniversários ou qualquer outra oportunidade festiva (TINHORÃO, 1972, p. 87).

Granja e Tacuchian concordam que a banda sempre participa dos momentos mais significativos das comunidades, ou seja, leilões e rifas, jogos, bailes, campanhas políticas e promocionais, saudações a personagens ilustres, enterros, festas cívicas, procissões, carnaval ou desfilando nas ruas e tocando em praça pública (1984/85, p. 31).

### **2.1.2 Banda da filarmônica**

As filarmônicas<sup>16</sup> são sociedades civis que surgiram no Brasil, durante o século XIX, com o objetivo de manter uma banda de música. Com a falta da banda da fazenda, após a abolição da escravatura, alguns fazendeiros, junto com comerciantes e pessoas da comunidade, formaram sociedades civis, usando a nomenclatura de filarmônica<sup>17</sup>, euterpe, lira, clube recreativo e musical, corporação ou grêmio beneficente, operárias ou conspiradoras. Todas tinham o objetivo de manter a banda de música. Mantêm, até hoje, o compromisso de seguir as tradições das primeiras bandas.

---

<sup>16</sup> Filarmônica – “amigo da harmonia ou da música (Novo Dicionário de Aurélio da Língua Portuguesa, p. 777) ; “termo usado nos títulos de diversas organizações musicais” (Dicionário da Música, p. 116). Não sendo, portanto, exclusivo para bandas de música.

<sup>17</sup> Embora seja comum uma sinonímia entre os termos “filarmônica” e “banda de música”, o professor Horst Schwebel faz distinção entre os termos esclarecendo que embora sejam os mesmos conjuntos musicais, formados de sopro e percussão, diferenciam-se pelo fato da banda de música referir-se a banda militar, enquanto que filarmônica é sempre uma associação civil com estatuto, diretoria, sócios e sede (SCHWEBEL, 1987, p. 10-11).

Na Bahia, são 12 o número de filarmônicas fundadas no final do século XIX. Essas associações ocuparam, nas cidades do interior, o papel de centros de atividades culturais.

Em muito pouco espaço de tempo, surgiu assim no interior um grande número de filarmônicas: em Feira de Santana, a '15 de Março', em 1868; a 'Sociedade Cultural-Oféica Lira Ceciliana', de Cachoeira, 1870; a 'Vitória', de Feira de Santana, 1873; a 'Sociedade Filarmônica 2 de Janeiro', em Jacobina; **a Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana**, 1878, e finalmente, em 1880, a famosa 'Filarmônica Terpsícore Popular', em Maragogipe, para mencionar apenas uma das mais antigas e tradicionais (SCHWEBEL, 1987, p. 21). (grifo nosso)

Além das citadas por Schwebel, podemos acrescentar: Sociedade Filarmônica Erato Nazareno, em Nazaré, 1863; Sociedade Filarmônica 2 de Julho, em Maragogipe, 1887; Sociedade Filarmônica XV de Outubro, em Ribeira do Pombal, 1887; Associação Cultural Euterpe Alagoinhense, em Alagoinhas, 1893; Sociedade Filarmônica União Ceciliana, 1883, também em Alagoinhas; Sociedade Filarmônica 24 de Junho, em Jeremoabo, 1894; Sociedade Filarmônica 15 de Setembro, em Belmonte, 1895; Sociedade Recreativa 30 de Junho, em Serrinha, 1896; Sociedade Esportiva e Cultural 5 de Março, em Muritiba, 1897; Sociedade Filarmônica 23 de Dezembro, em Mucugê, 1901; e Sociedade Filarmônica 13 de Junho, em Paratinga, 1902.<sup>18</sup>

Talvez por reflexo das bandas militares, diz Granja e Tacuchian (1983, p. 31), a relação entre diretoria, instrutor e músicos é autoritária. Os músicos geralmente só fazem tocar. São consultados, porém não decidem quanto as tocatas, repertório ou quaisquer problemas da banda. Se cometerem algum deslize grave, podem ser punidos com advertência, suspensão ou até expulsão.

---

<sup>18</sup> Informação obtida por meio do *Site* da Casa das Filarmônicas/Ba. Acesso: em jan.2001.

Participar da banda é tornar-se sócio efetivo da sociedade, diz Granja e Tacuchian (1985). O músico deve comparecer aos ensaios e tocatas para as quais a entidade for convidada. Quando há duas bandas na mesma cidade, a escolha por uma ou outra pode ser comparada à de torcer por um time de futebol. O músico de uma banda não toca na outra. Essa escolha pode ser determinada pelos pais ou influenciada por amigos.

Sem paixão não há banda...

É a paixão que garante a continuidade. É pior que futebol, porque chega a ser hereditária, passa de pai para filho. Às vezes, o filho pródigo que, se tornando profissional de uma orquestra sinfônica ou de uma banda militar, na capital, sempre volta à sua cidade natal para participar da festa da padroeira ou de uma retreta, no coreto da praça principal (GRANJA E TACUCHIAN, 1985, p. 29).

O futebol é reconhecido como a grande paixão dos brasileiros; entenda-se por “pior que futebol” algo mais apaixonante ainda.

Diferente das bandas da fazenda as bandas filarmônicas têm um instrumental fixo. Sobre a banda da fazenda, Schwarcz (1999) informa que os músicos tinham versatilidade para tocar vários instrumentos: rabecas, violoncelos, clarinetas, rabeções, flautas, fagotes, trombones, trompas, pistons, requintas, bumbos, oficlides, flautins de ébano, bombardinos e bombardões. Uma mistura de sopro e corda não comum às bandas de hoje.

As bandas apresentam-se sempre uniformizadas, sempre chamaram atenção pelas suas fardas, desde o período Brasil Colônia. Uma das providências tomadas com a chegada de D. João VI foi reorganizar o uniforme da Banda da Fazenda Santa Cruz.

Trocou a calça e jaqueta do velho uniforme por um reluzente fardamento; azul, com quepe da mesma cor, guarnição vermelha, galões e botões dourados. Um cinturão preto envernizado, ostentando fivelões dourados, que foram substituídos por prateados em 1888. Os sapatos eram pretos e, a partir de 1871, oferecidos pela Casa Clark (SCHAWARCZ, 1999, p. 226).

A aparência da banda conta pontos na apresentação. Os músicos, antigos e contemporâneos, defendem o uso do uniforme. Granja e Tacuchian (1985), observa que “no passado, as corporações militares tinham grande prestígio e para os músicos civis, amadores (os outros eram profissionais), assemelhar-se aos colegas militares era um desejo buscado por todos” e acrescenta:

[...] na semântica desse ritual, a situação ambígua que se estabelece, pois a farda, ao mesmo tempo que esconde a posição social de quem a veste, revela um desejo escondido (como a fantasia no carnaval) já que quem usa não é militar. Nesta operação um papel imaginário inibe os papéis reais que a pessoa desempenha no mundo do dia-a-dia, deixando suspensas as regras deste mundo comum (GRANJA E TACUCHIAN, 1985, p. 34).

Atualmente, usa-se, também, roupa esporte, como camisa de malha com o nome da banda. Mas a roupa de gala continua tradicional. Para as moças, saia abaixo do joelho e casaco seguindo o mesmo estilo.

As bandas da fazenda executavam marchas militares patrióticas, valsas, modinhas, quadrilhas e óperas (SCHWARCZ, 1999, p. 226)<sup>19</sup>. A partir do século XIX, a

---

<sup>19</sup> Notam-se semelhanças entre o repertório das bandas filarmônicas e das bandas militares, pelos hinos, canções patrióticas, marchas e dobrados, gêneros tradicionalmente executados pelas duas bandas. Por isso é importante observar que o repertório das bandas militares, de acordo com Meira, (2000, p. 5) era inicialmente associado ao da banda de guerra que existira na Europa até o século XVIII. O repertório da banda de guerra, ainda segundo Meira, foi originado do canto. Neste contexto, o canto guerreiro, que inicialmente eram gritos de guerra, ou seja, “exclamações veementes com que os soldados animavam-se e apoiavam-se moralmente nas batalhas, para impressionar o inimigo” (MEIRA, 2000, p. 7-10). Cada país tinha seus gritos de guerra que eram clamados no momento da luta. Os soldados espanhóis, cuja história e cultura estão enraizadas nas bandas militares, costumavam gritar: *arriba España; Santiago*, em meio a *hurras*. Depois dos gritos vieram os cantos de guerra propriamente ditos, para descrever batalhas ou para engrandecer um soldado ou um chefe militar. Uma das peças mais antigas, próprias das bandas de guerra, é a Batalha de Marignan, do francês Clement Jannequi (1485-1558). No encontro de bandas militares, ocorrido em 1999 na cidade de Palermo, Argentina, para festejar

concentração da população nas cidades determinou um novo tipo de relacionamento social com a criação de lugares públicos para festejos. Nota-se uma mudança no repertório, incluindo, cada vez mais, a música popular<sup>20</sup>. Devido à função de lazer e entretenimento, surgiu a necessidade de entremear marchas militares com música popular, com o intuito de agradar o público. Foram incorporados ao repertório, gêneros populares em voga na época: valsas, polcas, schottisches, mazurcas e maxixes (TINHORÃO, 1976). Foram verificados, no repertório da banda pesquisada, ritmos como frevo, samba, pagode e axé, presentes na mídia atual. Sobre a relação das bandas com a música popular:

As bandas de música estão intimamente ligadas à história da música popular brasileira, durante todo o século passado até as primeiras décadas deste século. Todas as danças européias da moda chegaram pelo porto do Rio de Janeiro e se abasileiravam como a polca, a valsa, a mazurca, a schottisch, a gavota, a quadrilha. Todas elas fizeram parte do repertório das bandas (TACUCHIAN, 1982, p. 68).

---

o Dia do Hino, participaram 16 bandas de nacionalidades argentina, brasileira e uruguaia. Nesse dia, houve uma simulação da guerra de São Lorenzo, seguida de marcha de mesmo nome, que foi executada por todas as bandas presentes<sup>20</sup>. Músicas como *La Batalha de Lepanto*, de Tomás Genovés e Lapreta; dramas líricos como *Trafalgar*, de Gerônimo Gimenez; Voluntários da Pátria, transcrito no volume *Melodias registradas por meios não - mecânicos*, org. por Oneyda Alvarenga (SALLES, 1990), *Bombardeio na Bahia*, de Antônio Manoel do Espírito Santo, são alguns exemplos de músicas interpretadas por bandas militares e civis de um repertório provindo das bandas de guerra.

<sup>20</sup> Mesmo as bandas militares foram aos poucos perdendo a relação com a banda de guerra, passando a participar de manifestações culturais populares. De acordo com a Lira Musical de São Sebastião, Minas Gerais, o “aparecimento das bandas de música, tradicionalmente militares, no universo civil, ocorreu numa época em que a música transcendeu os limites dos salões e das salas de concertos para participar das manifestações artísticas populares nas ruas e praças das cidades” (VITORINO, 2001, p.1).

Além da necessidade de alteração do repertório pela mudança de função na sociedade, é provável que houvesse influência também dos próprios músicos vindos de conjuntos de música popular<sup>21</sup>.

### **2.1.3 Formação do músico de banda**

Diferente da maioria das manifestações musicais populares, a banda de música não tem a tradição da oralidade. Segue a cultura da educação musical tradicional, ou seja, os princípios básicos que regem o ritmo, a melodia, a harmonia e os sinais que compõem a notação musical<sup>22</sup>. A oralidade, como fato inerente, acontece de forma subjetiva quando um escuta o outro, ou quando se familiariza com o repertório, antes mesmo de ler a partitura.

Na banda da fazenda, os escravos-músicos dedicavam muito tempo ao estudo teórico e à prática instrumental, afirma Schwarcz (1999). Nota-se ainda hoje, o ensino voltado para a técnica instrumental e a leitura rítmica, ficando, para segundo plano, a interpretação musical que é realizada em conjunto<sup>23</sup>.

Talvez pelo fato da banda de música ser composta de instrumentos de sopro, que necessitam de um mínimo de técnica para o seu manuseio, a sua formação sempre

---

<sup>21</sup> Músicos como Anacleto de Medeiros foram importantes para a introdução da música popular nas bandas militares. Quando convidado a organizar a Banda do Corpo de Bombeiros, do Rio de Janeiro, Anacleto juntou músicos chorões com músicos de banda, para a pioneira gravação de discos, em 1902. (ENCICLOPÉDIA da Música Brasileira, 1998, p. 496).

<sup>22</sup> Sinais que representam as propriedades do som: altura (clave, notas, pentagrama, tonalidade etc), duração (compasso, figuras rítmicas, pausas etc) intensidade (forte, piano, crescendo, diminuindo etc) e timbre.

<sup>23</sup> Verifica-se que a definição de um bom músico de banda, de acordo com a pesquisa de campo realizada na Minerva, é “aquele que divide certinho”. (CAJAZEIRA, Pesquisa de Campo, 2000).

esteve vinculada à presença do professor. Dados históricos indicam que os primeiros professores foram europeus<sup>24</sup>. Em 1610, de acordo com Tinhorão (1972), esteve na Bahia o francês François Puyard de Laval, que relatou ter conhecido um poderoso senhor de engenho, conhecido como Baltazar de Aragão, que possuía uma banda integrada por 20 ou 30 escravos, e que tinha contratado um músico francês para dar aulas de música. Os próprios padres também davam aulas regulares a bandas localizadas na zona rural.

Na escola, o mestre tem como atribuição ensinar teoria musical e prática de todos os instrumentos<sup>25</sup>. Na escola da banda, as atividades acontecem no mesmo lugar, na mesma hora e com o mesmo professor. A escola segue a prática da maioria das escolas dos séculos XV ao XVIII, onde jovens e adultos misturavam-se.

Naquela época seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Um

adulto podia ouvir a leitura de um livro de Donat no mesmo momento em que um menino precoce repetia o *Organon*: não havia nisso nada de estranho (ARIÉS, 1978, p. 166).

Na maioria das cidades do interior, a única escola de música existente é a escola da filarmônica.

---

24 Durante o reinado de Dom João VI, tiveram destaque no ensino da música na Fazenda Santa Cruz o Padre José Maurício e os irmãos portugueses Marcos e Simão Portugal (SCHWARCZ, 1999, p. 586). Com a reorganização da banda, ainda Schwarcz, novos mestres destacaram-se. Durante o período da colonização, de acordo com Schwarcz, no período de 1860 a 1862 registra-se que a banda da Fazenda Santa Cruz foi regida pela primeira vez por um escravo mestre (SCHWARCZ, 1999, *loc.cit.*).

25 Diferente das bandas da fazenda, o mestre agora não é mais um europeu, mas sim um músico da própria associação, geralmente ex-músico da banda.(CAJAZEIRA, Pesquisa de Campo, 2000).

No processo educativo das bandas de música transparecem traços do ensino técnico-profissionalizante dos tradicionais conservatórios de música. Por outro lado, são fortes as características das situações não formais de ensino e aprendizagem musical, como o 'fazer musical', a convivência entre pessoas de diferentes idades, e o apego à música popular comparáveis às de outras manifestações culturais de origem popular [...] (COSTA, 1998, p. 137).

Segundo Borges (1995), a formação técnica do músico acontece dentro da própria corporação. O aprendizado passa por três etapas: na 1ª, a prática da teoria e solfejo, principalmente a divisão rítmica; na 2ª, inicia-se a prática instrumental; e na 3ª, considerada a mais difícil, é quando o aluno começa a participar dos ensaios. De acordo com os relatos dos mestres, leva-se em média oito meses a um ano para que o aluno participe dos ensaios, dependendo da disponibilidade do aluno em estudar o instrumento. O conhecimento teórico é elementar. Para o mestre da Banda São Sebastião, de Passagem de Mariana, em Minas Gerais, na escola é ensinado o essencial para que o aluno aprenda a soprar o instrumento – uma clave, uma pauta, figuras rítmicas e os compassos mais usados: binário, ternário, quaternário e 6/8 e ligadura de expressão. Outros símbolos vão sendo assimilados na prática (VITORINO, 1980).

Navarro (*apud* BORGES, 1995, p. 7) descreve como uma das funções da banda de música a manutenção de uma escola de “música não-formal, que contemple uma fatia da sociedade que, pelos mais variados motivos, não tem acesso ao ensino musical das escolas especializadas”. O termo “especializadas”, usado por Navarro, parece significar “distinta ou excelente”, pois o ensino realizado pela escola da banda pode ser considerado especializado, desde quando, promove aos seus alunos uma habilidade ou prática especial.



Tacuchian (1982, p. 75), refere-se às escolas das bandas como “escolas livres” de música, como opção “não-formal” de educação musical para garantir a renovação dos seus quadros. A definição de escola livre de música, acredito, ter sido pelo fato de as escolas das filarmônicas não seguirem o calendário de aulas do MEC. Ou pelo fato de o aluno poder deixar a escola e retornar quando quiser. Ou pelo aluno não ter um período determinado para deixar a escola e passar para a banda.

Verifica-se que o termo “não formal”, para Tacuchian, está relacionado às escolas de banda terem como objetivo específico a renovação dos seus quadros. Porém, para o maestro Manoel França, da Banda Municipal de Marechal Deodoro, Alagoas, “fabricar músicos para as bandas da Polícia e Exército é o nosso objetivo” (CAJAZEIRA, 1998, p. 49). Verifica-se que a maioria dos músicos de banda militar veio de bandas filarmônicas.

Para Heloísa Fidalgo, que observou as bandas de Nova Friburgo sobre sua organização, trajetória e papel como agente da educação, o ensino na escola da banda é “organizado de forma peculiar, aliando-se características de ensino formal e outras de ensino não-formal, numa adaptação prática que leva a resultados rápidos e satisfatórios”<sup>26</sup>. Para Hermes de Andrade, as bandas de música significam um “processo de educação musical não-formal e uma força dinamogênica sócio-cultural”.<sup>27</sup>

A definição de “não-formal”, de acordo com Libâneo (1999, p. 23), significa uma escola que funciona fora do marco institucional educativo, mas que contém sistematização e estruturação em sua prática. A escola da filarmônica, neste caso, pode

---

<sup>26</sup> FIDALGO, Heloísa Helena Caretrato. Conservatório Brasileiro de Música, 1996. Biblioteca Virtual da Capes. <http://www.capes.br>. Acesso em: jul. 2003.

<sup>27</sup> ANDRADE, Hermes de. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1988. Biblioteca Virtual da Capes. <http://www.capes.br>. Acesso em jul. 2003

ser considerada “não-formal”, pois funciona com currículo organizado, com metodologia, conteúdo programático e sistema de avaliação, mesmo que de forma oral e não reconhecida institucionalmente.

Para os músicos das bandas de pífanos de Marechal Deodoro, (CAJAZEIRA, 1998) o ensino de música das filarmônicas chega a ser “profissionalizante” pois, com o curso de musicalização e a prática de tocar, os músicos podem ingressar na carreira militar.

Se considerarmos que a única escola de música, na maioria das cidades do interior, é a escola das filarmônicas, e que esta prepara músicos principalmente para bandas militares, poderemos considerá-la de música formal, pois atende à formalidade. Se considerarmos, ainda, que essa escola mantém a mesma forma de aprendizado, segue o mesmo programa, o mesmo livro didático, mesmas atividades, forma de avaliação e de funcionamento, repetindo-se, é mais uma prova da sua formalidade.

## 2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO

### 2.2.1 A dinâmica da cultura

Mesmo que a banda de hoje mantenha a mesma aparência de outrora, podemos verificar que houve algumas inovações. “A cultura é dinâmica”, afirma Merriam (1964, p. 303), baseado em teorias antropológicas que dão suporte a estudos etnomusicólogos.

“As inovações que, antigamente, exigiam o trabalho de várias gerações têm lugar atualmente em uma só geração”, diz Lengrand (*apud* FORQUIM, 1993, p. 18). O que mudou foi a aceleração do ritmo das transformações, continua Legran. As inovações eram escassas e passadas de geração a geração. Hoje, uma mesma geração pode passar por diversas mudanças culturais. Torna-se até sinônimo de moderno, viver em constante mudança.

Que o mundo muda sem cessar eis aí, certamente, uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas (FORQUIM, 1993, p. 18).

A banda de música das filarmônicas é formada com o objetivo de manter a tradição. Por isso, não se pode atribuir o conceito de moderno para essa banda. O conceito de moderno (CAJAZEIRA, 1998) está entendido como o rompimento com o passado, com a tradição. Na filarmônica uma banda moderna é outra banda, diferente da tradicional. Por isso, as bandas *Frevos e Dobrados*, da Bahia e

*Amizade*, de Portugal formaram outra banda com os mesmos músicos, na qual tira-se a farda, muda-se o repertório e algumas vezes são incluídos cantor, teclado e baixo elétrico. Essa banda terá outros usos e funções. A diferença está, basicamente, nos usos e funções da banda, no objetivo para o qual a banda foi formada.

Em relação à estabilidade, a banda de música apresenta algumas características que parecem cristalizadas. A banda de música tem uma imagem presente na sociedade como parte do ritual. Na Bahia, os desfiles de 2 de Julho, festa da Independência da Bahia, são marcados pela presença de bandas centenárias. A banda de música, de acordo com a sua história, faz parte da memória nacional desde quando as bandas da fazenda ocupavam um papel na sociedade, sempre presentes nas atividades cívicas, religiosas e profanas. Já as bandas militares fazem parte da memória nacional desde 1810, quando D. João VI decretou que cada regimento deveria ter uma banda de música para as comemorações cívicas e militares.

Visando a conservação de uma banda de música, foram formadas as sociedades filarmônicas. Seus membros compartilham de interesses comuns e têm como ponto forte manter a tradição. De acordo com Halbwachs, que define o conceito de memória coletiva a partir de uma unidade de referência sociológica, um grupo – seja pequeno ou grande, temporário ou permanente – que possua uma característica comum, mantém a tradição a partir das lembranças.

Mas a memória coletiva possui um inimigo, o esquecimento. Ele espreita a evocação do passado, trabalhando no sentido de sua

desagregação. Todo o empenho da memória coletiva é lutar contra o esquecimento, vivificando as lembranças no momento de sua rememoração. Esquecer fragiliza a solidariedade sedimentada entre as pessoas, contribuindo para o desaparecimento de grupo. Comunidade e memória se entrelaçam (ORTIZ, 1964, p. 137).

Notam-se, nas filarmônicas, traços de uma memória coletiva a partir da hereditariedade que existe entre os músicos e também na composição da diretoria. Por ser um grupo que pertence a uma comunidade, prevalecem os vínculos pessoais e reforça as relações interpessoais. A repetição nos discursos do orador da banda ajuda a manter a memória e a coletividade. As bandas, mesmo no presente, remontam ao passado. Presentes em comemorações que se repetem todos os anos, são responsáveis também pela memória nacional.

A situação é outra quando falamos de memória nacional. Neste caso, o grupo já não pode ser restrito, pois a nação se define pela sua capacidade em transcender a diversidade da população que a constitui. Ela é uma totalidade que nos faz passar da “comunidade” à “sociedade”. “Sociedade” enquanto conjunto de interações impessoais, distante, portanto dos laços solidários imanentes à vida comunal. Na comunidade os laços pessoais prevalecem e o ato de rememoração reforça a vivência compartilhada por todos. A sociedade-nação quebra esta relação de proximidade entre as pessoas (ORTIZ, 1964, p. 137).

Nas filarmônicas, convivem as duas memórias: coletiva e nacional. As duas, unidas ao passado, em busca da rememoração e da continuidade, em princípio, contrárias às mudanças.

O fato de o repertório da banda estar em partituras, dificulta variações nas melodias e acompanhamentos, comuns em repertórios de conjuntos orais. Nettl (1964) aborda esse assunto.

[...] portanto, mudança em tradições artísticas tendem ser acumulativas, ou seja, material novo simplesmente é acrescentado ao velho, o antigo, permanecendo, pelo menos em parte, como herança. Numa tradição oral, pode haver uma mudança num sentido mais profundo, eliminando o material antigo na medida em que o novo seja acrescentado (NETTL,1964, p. 231)<sup>28</sup>.

A filarmônica, com o seu propósito de manter as tradições, não é favorável a qualquer tipo de mudança. Para Murdok (1982), a inovação é realizada por um indivíduo e depois apreendida e aceita pelos outros membros do grupo. Distinguem-se inovações internas, provindas de um indivíduo do grupo, ou externas, por meio de empréstimo de outras culturas, por assimilação ou aculturação. Na Minerva, enquanto os hinos, marchas e dobrados são mantidos, novos gêneros vêm sendo acrescentados. Entretanto, o repertório tradicional é mantido. Não é permitida a substituição do repertório tradicional. Caso isso aconteça, a banda poderá perder muitas das suas funções, que estão entrelaçadas ao repertório que executa.

No entanto, algumas diferenças podem ser verificadas. Na relação ensino/aprendizagem e mestre/aluno, verificamos que, nos tempos da banda da fazenda, o instrutor não fazia parte da banda<sup>29</sup>, era contratado pelo senhor proprietário. Com as bandas filarmônicas, de caráter cooperativo, o instrutor passou a ser um músico da própria banda. Na Minerva, além do instrutor, outros músicos da filarmônica também trabalham na escola. A escola da Minerva hoje tem

---

<sup>28</sup> [...] thus, change in a fine art tradition tends to be cumulative, new material simply being added to the old, while the old remains at least to a degree part of the heritage. In an oral tradition it may be change in a more profound sense, old material being eliminated as new material is introduced.. (Nettl,1964, p. 231), [tradução nossa].

<sup>29</sup> Tinhorão (1972, p. 80-81) e Schwarcz (1999, p. 586).

um instrutor e auxiliares. O ensino não está centralizado apenas no instrutor, como antigamente. Em seu lugar está aparecendo o trabalho em equipe, geralmente com pessoas da própria sociedade.

### **2.2.2 Mudanças na educação**

No último século, as tecnologias da informação revolucionaram as sociedades. As formas de obter informações multiplicaram-se, provocando mudanças na educação, que ganhou novo impulso com o uso da Internet. A música ganhou novo rumo com a gravação. Hoje, os seqüenciadores permitem a criação, edição e reprodução de seqüências musicais, sem que para isso treine horas de técnica instrumental.

Mesmo com todas essas mudanças, tradicionalmente, a escola se crê no dever de resistir às pressões externas. A educação, de acordo com Huberman (1973) é antes de tudo um processo de conservação, cujo papel é assegurar a continuidade cultural, de preferência a provocar mudanças culturais. Enfim, as modificações do ambiente só são admitidas na escola quando já estão inteiramente consolidadas.

De acordo com Forquim, existe uma relação íntima e orgânica entre educação e cultura, seja no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo, ou no sentido restrito de domínio escolar. A educação, é sempre a educação de alguém por alguém, e supõe-se necessárias “a comunicação, a

transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competência, crenças, hábitos e valores que constituem o que se chama, precisamente, de conteúdo da educação” (FORQUIM, 1993, p. 10). Esses conteúdos, repassados na escola, são sempre algo que nos precedeu e que nos ultrapassará. Esses conteúdos podem, então, ser perfeitamente chamados de “cultura”. Esclarecendo, entretanto, que a cultura que se define aqui não está necessariamente representada pela cultura definida por Camilleri (1985) e Henri Marrou (1848) (*apud* FORQUIM, *op.cit*, p. 11) como uma cultura elitista, porém como a cultura que Hannah Arendt chama de “a natalidade”, “o fato de que os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles, que não é naturalmente o seu, e no interior do qual se tem a responsabilidade absoluta de introduzi-los e de acolhê-los como os sucessores” (*apud* FORQUIM, *op.cit*, p. 13).

Ao educar seus músicos, a escola da filarmônica garante a continuidade da cultura. O empreendimento educativo, comum nas escolas das filarmônicas, assim como de qualquer escola, tem a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura. Saber tocar um instrumento não é o único nem o principal objetivo da escola quando está orientando seu futuro músico. Além da responsabilidade musical estão sendo inculcadas a responsabilidade com a preservação cultural e com a continuidade da cultura.

Neste sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última; a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua: a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação



incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIM, 1993, p. 14).

Para manter a tradição, a filarmônica deve formar e preservar seus músicos. A filarmônica está entrelaçada à cultura, por meio da banda, e à educação, através da escola. A escola é pré-requisito para entrar na banda. Quando sai da escola e passa a ser um músico da banda, a filarmônica necessita ainda mantê-lo, como forma de preservar a banda. Com o interesse de ser um músico profissional observação feita durante a pesquisa de campo – a filarmônica corre o risco de perdê-lo, ao sair da sua cidade para procurar uma outra escola de música.

Embora a educação a distância seja uma novidade para as filarmônicas, ela não representa algo realmente novo. Westley chama atenção para o termo “inovação” como altamente traiçoeiro, “sendo ao mesmo tempo sedutor e enganoso” (*abud* HUBERMAN, 1973, p. 15). Sedutor, continua Westley, pois pode significar melhoramento e progresso, ao passo que, na realidade, pode denotar apenas algo novo e diferente; e enganoso, por desviar a atenção do aprendizado em favor da tecnologia da educação.

Para Schon, “um ato só é inovador se ele aumenta o número das invenções conhecidas” (*abud* HUBERMAN, 1973, p.16). No campo da educação, preocupamos-nos mais com a utilização de novos métodos ou dispositivos do que com a sua invenção. A maior parte das mudanças locais é adaptação de algo que já existe numa escola vizinha. O interesse maior está na adoção, podendo esta adoção significar algo inteiramente novo, apenas sob o ponto de vista do interessado.

A inovação é, pois, uma operação completa em si mesma, cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. Devemos fazer duas observações a esse respeito. Em primeiro lugar, as mudanças deliberadas desse gênero, ao que parece, raramente se produzem, talvez porque organizações prefiram a estabilidade, e raras são dotadas dos mecanismos necessários à efetivação de reformas internas. Em segundo lugar, dado que as autoridades encarregadas da educação interessam-se mais pelas inovações, maior número de experiências serão realizadas, mas a maioria corre o risco de não ser levada a termo. Para enquadrar-se no campo de aplicação de nossa definição, uma inovação deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder as características iniciais. O sistema de ensino é, freqüentemente, tentado a mudar as aparências para não alterar a essência (HUBERMAN, 1973, p. 17).

A escola é, geralmente, acusada de não se preocupar com “a demanda social de conhecimento e de competência. Ela permaneceria encerrada e manteria seus alunos encerrados, numa cultura abstrata e irreal” (FORQUIM, 1993, p. 170). Os que pensam assim, são levados, muitas vezes, apenas pelo pensamento utilitarista que serve de legitimação das atividades humanas. Porém “toda tentativa de subordinar a definição de programas escolares a uma avaliação de grau de utilidade social de saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações culturais devastadoras” (FORQUIM, 1993, *loc.cit.*). Principalmente em ambientes como o das filarmônicas, que têm como função manter a tradição.

Muitos psicólogos afirmam que o crescimento, a mudança e o desenvolvimento são motivações inerentes a todos os indivíduos. Vários sociólogos acreditam que essas motivações também são inerentes a todos grupos

e a todas instituições. Há uma necessidade inata no indivíduo de alterar o equilíbrio e a organização, de ser curioso e inventivo, de modificando as práticas em busca da satisfação em fazer coisas novas.

A mudança na educação pode ser entendida como algo que se produziu entre o momento inicial e um momento posterior, dentro de uma estrutura do sistema escolar. Para Harveloc, “deve-se distinguir a quantidade de mudança requerida e a natureza das mudanças em causa” e Huberman distingue três tipos de mudanças: *material*, *conceitual* e *interpessoal* (apud HUBERMAN, 1973, p. 20-21).

Para que o modelo de educação a distância funcionasse, foi necessária a instalação de uma biblioteca de música, de um aparelho de som, de um vídeo e de um quadro de avisos, comprovando a transformação em nível material. Em termo *conceitual*, a idéia de estudar outros assuntos ligados à música, porém, não específico para a execução instrumental, comprova mudanças no termo conceitual sobre a formação do músico de banda. Porém, evitou-se mudanças nas *relações interpessoais*, ao colocar o monitor, figura central do curso, um músico da própria banda. Ao coordenador, pessoa de fora da banda, ficaram reservados os encontro mensais, reforçando a autogestão da filarmônica.

Cada vez mais, torna-se evidente a importância da gestão em programas educacionais. Idéias boas podem perder-se ou resultar em programas pobres e ineficazes, quando não se dá a devida atenção a este requisito. No caso da educação a distância, isso é diferente. Por tratar-se de sistema complexo, que exige a articulação de vários atores, tecnologias e serviços, a boa gestão é considerada fator crucial para o sucesso de iniciativas nesta área (BOF, 2003).

Nos últimos anos, o desenvolvimento da educação a distância serviu para implementar projetos educacionais dos mais diversos. Vários sistemas foram criados para a implantação dessa modalidade: sistemas autônomos, desenhados especificamente para educação a distância; sistema bimodal, acoplados aos departamentos de ensino presencial; sistemas virtuais, que exigem uma tecnologia de ponta; síncrono ou assíncrono; e mesclados, criando um modelo adaptado à realidade. O fato de a educação a distância enfatizar os aspectos organizacionais e administrativos e planejar “quase” tudo com antecedência, facilita sua adaptação a novos esquemas de funcionamento.

O modelo de gestão desenhado para as filarmônicas deve harmonizar o tradicional e o moderno, respeitando-se costumes e valores. Devido a essas exigências, o sistema adotado foi o bimodal, onde pessoas que têm funções específicas no modelo presencial também atuem no sistema de educação a distância. As pessoas comprometidas com a filarmônica devem permanecer em suas funções, tornando o “novo” mais fácil de ser aceito. Como diz Netti (1983) nada muda de um dia para o outro e de repente. O que existe é a continuidade da mudança e a mudança com continuidade.

No caso de introdução de curso de educação continuada nas filarmônicas foi necessária uma mudança quanto aos equipamentos e uso do espaço físico. Com a presença de som, de vídeo e a instalação da biblioteca, com um músico da banda responsável pela sua manutenção, verificam-se “mudanças nas dimensões e no alcance das operações”, citado por Huberman (1983, p. 21). Entretanto, a aplicação da modalidade a distância sugere não modificar o programa em vigor na filarmônica. E sim, realizar o trabalho como um complemento de um programa

existente, com o caráter de reforço do comportamento a partir da conscientização, sobre a importância da banda, o papel das sociedades filarmônicas e da auto-estima do músico de banda.

Teóricos da educação a distância, apóiam-se na corrente Humanista Moderna ou Pedagogia Renovada, defendida por Rogers, a qual sugere um programa centrada no aluno, criticando assim, a pedagogia tradicional.

Ninguém cogita ao estudante: O que você gostaria de aprender? [...] Gostaria de ter mais informações? Partimos da suposição errada: que nós, os seres superiores, devemos decidir o que lhes convém aprender. Não concordo com isso de forma nenhuma (EVANS, 1979, p. 67)

Em concordância com o pensamento de Carls Rogers, para elaborar o programa curricular para o ensino continuado dos músicos da filarmônica, o primeiro passo deve ser conhecer este músico, seus conhecimentos teóricos e práticos já adquiridos na escola e na banda. Verificar, também, seus desejos e pretensões com o aprendizado musical. Dessa forma o autor sugere que, um curso montado em filarmônicas, deve atender às especificidades desses músicos. Reforçando suas idéias a respeito da participação do aluno na escola, Rogers, ao ser entrevistado por Richard Evans para livro: *Carls Rogers: o homem e suas idéias*, relata:

Eu, assim como outros, aprendia quando o assunto tinha para mim um interesse intrínseco, quando o professor demonstrava seu empenho na aprendizagem, quando a minha capacidade, minha inteligência e minha honestidade pessoal eram respeitadas independentemente da excelência de meus trabalhos acadêmicos. Em suma, o crescimento era nítido quando professor e aluno juntamente se envolviam a sério num processo compartilhado (EVANS, 1979, p. 171).

Essa corrente progressista, contrapondo-se à tradicional, também chamada de Didática da Escola Nova, é entendida como “direção de aprendizagem”, e considera o aluno como sujeito da aprendizagem. O professor incentiva o aluno e coloca-o em condições, partindo das suas necessidades. A partir da vontade de improvisar, por exemplo, criar situações e oferecer material para que o próprio aluno busque o resultado. Seguindo essa filosofia, o aluno é estimulado a buscar, por si mesmo, conhecimentos e experiências. “O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta e organiza as situações de aprendizagem adequando-as às capacidades e características individuais dos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p. 66). Seus adeptos costumam dizer que o professor não ensina, e sim, ajuda o aluno a aprender.

Em continuidade à corrente progressista, nasce, nos anos 50, a Didática Moderna, proposta por Luís Alves de Mattos. Libâneo identifica a Didática de Mattos com as seguintes características:

O aluno é o fator decisivo na situação escolar, em função dele giram as atividades escolares, para orientá-lo e incentivá-lo na sua educação e na sua aprendizagem tendo em vista desenvolver-lhe a inteligência [...]. O professor é o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem, organizando o ensino em função das reais capacidades dos alunos e do desenvolvimento dos seus hábitos e reflexão [...], (LIBÂNEO, 1990, p. 67)

Quando chamado normalmente de orientador, aconselhador, motivador ou incentivador, nos modelos de educação a distância, assim como, na Didática Moderna, o autor sugere que o professor desenvolva atitudes e hábitos nos alunos. O pensamento de Mattos adapta-se às situações de aprendizagem da educação a distância, pois, pelo fato de o aluno estar distante do professor, é

necessário levá-lo a pensar e a desenvolver a sua capacidade de reflexão e de confiança em si mesmo.

Para Litto (2003, p. 1), “a nova meta da Educação tem que ser não em que pensar, mas *como* pensar. Processos e não produtos são importantes no futuro, porque permitem adaptações e atualizações rápidas”. O importante é desenvolver um pensamento holístico e ecológico<sup>30</sup>. O que significa verificar a funcionalidade dentro de uma visão individual, comunitária, contextual e universal.

Ao se falar em novas metas e em mudanças na educação, podemos aplicar as teorias construtivistas sobre ensino e aprendizagem. Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica no pólo ‘ensino’, e sim, no pólo ‘aprendizagem’. De modo mais preciso, não estão voltados à questão ‘como ensinar’, mas ao ‘como o indivíduo aprende’ (ROSA, 1998, p. 40). Contrário a uma visão passiva do aluno nos processos de aprendizagem tradicionais, o construtivismo coloca o aluno como “sujeito da sua própria aprendizagem, o que equivale dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia, [...]” (ROSA, 1998, *loc.cit.*). Na educação a distância, é importante pensarmos no construtivismo não pelo fato de o aluno estar distante do professor, mas pelo fato de o aluno já ter uma experiência anterior presente no cotidiano, que certamente é levada em conta na hora de resolver problemas. Cada um tem um caminho próprio, de acordo com as suas experiências de vida. Em defesa de uma pedagogia diferenciada, Perrenoud conclui que:

---

<sup>30</sup> De acordo com Cabra uma visão holística é uma visão funcional a partir do todo. Uma visão ecológica é perceber as partes e sua interferência no ambiente natural e sócio-cultural (*apud* LITTO, 2001, p. 3).

As pessoas confrontadas com uma situação aparentemente idêntica constroem experiências subjetivas diferentes, porque investem na situação seus meios intelectuais, seu capital cultural, seus interesses, seus projetos e suas atitudes, suas energias, suas estratégias e seus desafios do momento, todos eles recursos que as distinguem (PERRENOUD, 2000b, p. 90).

As diferenças individuais, em graus maiores ou menores, existem e não podem ser podemos desprezadas. Ao contrário de ser um problema, as diferenças oferecem uma riqueza de caminhos.

Dessa forma, baseada nas diferenças individuais e na realidade atual, a interação entre professor-monitor-aluno deve ser fundamentada na experimentação, simulação, participação e co-autoria (SILVA, 2000, p. 79).

Ao adotar uma prática pedagógica interacionista, construtivista, de aprendizagem colaborativa centrada nos interesses do aluno, radicalmente diferente da pedagogia da escola da filarmônica, verifica-se que “os métodos passam a ser secundários, isto porque o indivíduo aprende apesar deles. Sendo apenas passos de ensino, não podem ser confundidos com os processos de aprendizagem” (ROSA, 1998, p. 41), verificando-se que nem sempre o que o professor ensina é o que o aluno aprende. De acordo com Emilia Ferreiro “os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjuntos de proibições. O método não pode criar conhecimento” (FERREIRO apud ROSA, 1998, p. 42).

A preocupação demasiada por uma fórmula que garanta um bom resultado musical, às vezes resulta em exercícios repetitivos, em um “corpo sem vida”, como diz Rosa (1998). A técnica pura, sem conhecimento, leva o músico a uma



interpretação vazia de sentimentos, pobre e impessoal, distanciando da realizada do mundo contemporâneo aonde os avanços tecnológicos vem exigindo mudanças na escola e na cultura. Mudança exigida pelos alunos, pais, professores e pela sociedade, principalmente para ajustar-se às tecnologias da comunicação e informação.

A inclusão tecnológica, hoje, é tão necessária quanto saber ler e escrever. Aliás, a própria tecnologia exige leitura e escrita. Com a Internet, diz Moran:

escrevemos de forma mais aberta, hipertextual, conectada, multilingüística, aproximando texto e imagem. [...] todos se esforçam por escrever bem, por comunicar melhor suas idéias, para serem aceitos, para 'não fazer feio'. O texto impresso continua sendo o meio mais utilizado para a aprendizagem (MORAN, 1997, p. 12).

Com a criação de listas de discussão, do endereço eletrônico pessoal, criou-se uma sociedade virtual, chamada por Pierre Levy (1999) de cibercultura, onde a leitura e a escrita são as formas mais usuais de comunicação. Segundo Pierre Lévy, as novas gerações deverão aprender a nadar, a flutuar e a navegar. Ainda, estarmos vivendo um segundo dilúvio que, ao contrário do primeiro, em que Noé trancou os bichos que deveriam ser perpetuados em uma única arca, temos várias arcas que se comunicam, se cruzam, se interpelam, se chocam ou se misturam no ciberespaço construído pela conexão dos computadores. Para participar, é necessário duas palavras-chave: conexão e interação (LÉVY, 1999, p. 15).

Novos paradigmas surgiram, na educação, na busca de uma adaptação às novas tecnologias. Pelo fato de a sala de aula não ser o único local para o

aprendizado e, o professor, não ser a única fonte de informação do conhecimento, a relação entre professor e aluno tende a mudar. O meio de comunicação, no caso da música, a partitura, a gravação e o vídeo levaram músicas de um contexto para o outro, possibilitando o cruzamento de ritmos e novas formas de interpretação.

Mesmo utilizando técnicas antigas, aula expositiva, por exemplo, o professor não tem a mesma postura centralizadora e autoritária de antes. Além dos efeitos ilustrativos, utilizando gráficos, vídeos, CDs, data-show etc., a aula expositiva, vista a partir desse novo paradigma, deixa de ser uma aula voltada para transmitir informações, conclusiva, para ser motivadora, despertando o interesse do aluno, provocando discussões e oferecendo caminhos alternativos e diversificados para que cada aluno conduza seu aprendizado (GODOY, 1997, p. 75-82). A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, discos, televisão e endereços de todo o mundo. O professor é coordenador do processo, o responsável na sala de aula” (MORAN, 1997, p. 6).

**Verificamos, entretanto, uma linha de continuidade dentro das próprias inovações tecnológicas. De acordo com Cajazeira (2003), algumas ferramentas do ensino presencial mudaram de forma e foram transferidas para o ensino a distância com o mesmo uso e função. O mural da sala presencial equivale ao fórum nos cursos via *web*; a instrução programada impressa pode ser comparada ao *software* tutorial; o CD ao MP3; e os gráficos, mapas, gravuras e partituras podem ser “baixados” via Internet. Outras ferramentas modernizaram-se: o flanelógrafo, deu lugar ao**

**painel, e as transparências foram substituídas pelo prático data-show.**

**De acordo com Moran,**

A educação presencial pode modificar-se significativamente com as redes eletrônicas. As paredes das escolas e das universidades se abrem, as pessoas se intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisas. A educação continuada é facilitada pela possibilidade de integração de várias mídias, acessando-as tanto em tempo real como assincronamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo e é facilitada também pela facilidade de pôr em contato educadores e educandos (MORAN 1997, p. 2).

Verifica-se, de acordo com a pesquisa de campo (2000), que na formação do músico de filarmônica prevalece a Pedagogia Tradicional, centralizada no instrutor da escola. É o instrutor que determina quais conteúdos, em que seqüência e de que maneira o aluno deverá aprender. O instrutor acredita que, ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos irão gravar a matéria para depois reproduzi-la, de forma oral, por meio das lições ou de forma prática por meio do instrumento. O aluno é um receptor da matéria, e a sua tarefa é decorá-la.

No método tradicional, de acordo com Libâneo,

A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada do interesse do aluno e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e seqüência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para compreendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional. [...] O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o pensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (LIBÂNEO, 1990, p.64).

No planejamento de cursos a distância é comum o empréstimo da tendência pedagógica tecnicista quanto à elaboração de cursos: inicia o planejamento com uma avaliação prévia dos alunos; estabelece pré-requisitos; organiza o ensino ou experiências de aprendizagem; e, por fim, avalia de acordo com os objetivos iniciais.

Entretanto, desde a década de 80, a educação a distância teve, também, a influência da corrente dialética, voltada para uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, procurando a relação do aluno-profissional com o conteúdo a ser trabalhado. Baseado em estudos de andragogia, o adulto “está sempre propenso a aprender algo que contribua para suas atividades profissionais ou para resolver problemas reais” (CAVALCANTI, 2003, p. 7). Para Cavalcanti, o aluno adulto sente-se motivado a aprender quando entendeu os benefícios e os prejuízos do desconhecimento (2003, *loc. cit.*). Com a influência da corrente dialética, a educação a distância.

[...] postula para o ensino a tarefa de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais [...] atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir, no conjunto das lutas sociais, a condição de agentes ativos de transformação da sociedade por si próprios (LIBÂNEO, 1990, p. 70).

Com o desenvolvimento das tecnologias, agilizando e ampliando as maneiras de se adquirir informações e competências, surgiram, no final do século XX, cursos com formatos diferentes dos tradicionais. São cursos de pequena duração, voltados para a educação permanente, visando uma atualização

profissional. São geralmente oferecidos pela própria empresa; por órgãos como Sesc, Senac, Sebrae ou extensão universitária. Esses cursos, voltados para adultos, às vezes impossibilitados de estarem fisicamente presentes em determinados horário e local, parecem adaptar-se melhor à modalidade de ensino a distância. A comunicação entre professor e aluno pode ser mediada por meio de texto, programa de rádio e TV, vídeo, Internet, ou mesmo combinar vários tipos de comunicação. Nesses cursos, o aluno pode optar por *quais, quando e como* realizará o curso.

Perrenoud, no livro *10 Novas Competências para Ensinar a Administração da Educação Contínua*, chama atenção que nenhuma competência é conservada por simples inércia. O exercício e o treino mantêm apenas o essencial. Devemos, portanto, construir e organizar situações para garantir e progredir nas competências (2000, p. 155). Para Boaventura (1984), a educação permanente faz parte da própria condição do homem, “que não consegue se aperfeiçoar senão ao custo de uma contínua educação” (*op. cit.*, p.18).

Pelo conduto da educação permanente passemos ao desenvolvimento cultura. Se educação é mais um processo, cultura é mais produto, mais sedimentação. Cultura é outra interface da educação. Entendemos essencial a valorização de toda manifestação espontânea, local ou regional, seja de inspiração africana, sertaneja, na qual muito nos honra estarem mergulhadas nas traz raízes, sanfranciscanas, grapiúna, indígena e outras e outras, que transudam a Bahia num poliedro policultural (BOAVENTURA, 1984, p.18).

Ao tratar de uma educação permanente é crucial que tenhamos que levar em conta as diversidades e programar cursos de acordo com o público-alvo e seus interesses. Tratando-se de educação a distância, ou seja, de

educação de adultos, deve-se levar em conta ainda seus conhecimentos anteriores, sua prática e, principalmente, o que este novo conhecimento irá trazer de bom para sua vida.

### **2.2.3 Novas tecnologias na educação musical**

O uso de novas tecnologias vem modificando a maneira de obter informações, de adquirir e desenvolver competências, alterando, assim, o perfil do professor, do aluno e escopo dos cursos oferecidos. Para entendermos melhor as mudanças atuais providas da tecnologia, lembraremos da prensa tipográfica de Gutenberg, que marcou a passagem da oralidade para a escrita; da tecnologia de transporte, que possibilitou o aparecimento de serviços como o correio; do fonógrafo de Thomas Edson, que tornou conhecidas músicas de outros contextos; de como os meios de comunicação em massa (rádio, televisão, vídeos e CDs) abriram frentes de trabalho para intérpretes e compositores; e finalmente, de como o estabelecimento da linguagem *MIDI* (Musical Instrument Digital Interface), que permitiu conectar instrumento eletrônico entre si e em computadores, facilitou a comunicação em variados contextos, inclusive na sala de aula.

Entretanto, mesmo com os avanços tecnológicos, o material impresso texto escrito e partitura<sup>31</sup> continua sendo o mais usado, tanto nos cursos presenciais quanto nos curso a distância. Nos cursos de educação a distância via *web*, os textos são enviados pela Internet, o aluno os imprime e os usa da mesma

---

<sup>31</sup> A primeira partitura foi editada por volta de 1500. Para o ensino de teclado e violão, foram criadas partituras com registro de posição e cifras, que diferem das tradicionais, que associam melodia e ritmo escritas no pentagrama.

forma que nos cursos presenciais. A grande diferença é a dimensão que tomou o hipertexto, que pode ser conectado de outros links a outros textos, exemplos musicais, criando associações complexas que possibilitam ao estudante navegador interagir, escolhendo, ele mesmo, os caminhos a serem percorridos e aprofundados.

Os recursos de hipertexto oferecem uma ótima oportunidade para o ensino da história da música e de seus instrumentos. Links com exemplos ilustrativos de imagens e áudio podem ajudar na explicação da evolução histórica de estilos, assim como diferenciar o som de cada instrumento. A grade da partitura de uma peça pode ser colocada na tela enquanto ela é interpretada, e o ouvinte tem a opção de escolher quais instrumentos irão participar, adicionando um a um até chegar a orquestra completa. Este uso sincronizado de áudio com o acompanhamento da partitura resulta em novas formas de estudo, além de desenvolver a leitura musical em um contexto não tradicional (GOHN, 2001, p.6).

Os programas de editoração de partitura permitem, de forma síncrona, alterações e respectivas audições em tempo real.

A combinação do material impresso com o som possibilitou a criação do primeiro curso de música a distância. Traduzido da *Open University*, da Inglaterra, o curso foi oferecido na década de 70 pela Universidade de Brasília. Ainda, a partir desta combinação, surgiram métodos de improvisação. Usando *playback* de canções, o instrumentista ou cantor pode analisar acordes e experimentar modelos de improvisação como se estivesse sendo acompanhado por uma banda.

Para a educação a distância, o material didático, ou seja, as ferramentas, têm tripla função: comunicar, informar e interagir. A partir dos avanços tecnológicos que permitiram o uso dessas funções, a educação a distância

superou o estigma de curso de segunda categoria. “É provável que, nos próximos anos, [os projetos] se definam mais pelo nível de ensino ou pelo suporte tecnológico do que pelas características clássicas da modalidade que se foram cunhando em torno deles” (LITWIN, 2001, p. 19).

Um recurso importante para o ensino da música é o vídeo que tornou-se familiar à sociedade contemporânea. A semelhança com a televisão, assistida pela maioria da população, permite comparações, embora deva diferenciar-se o vídeo educativo, que está ligado a um programa de ensino, da televisão, que tem intenções de entretenimento e lazer. O vídeo, na educação, traz a possibilidade de mostrar o que a “olho nu” passaria despercebido. Permite parar em determinada imagem, ir para frente ou para trás, movimentos que, aliados ao *replay* e à possibilidade de modificar a velocidade, permitem o estudo detalhado de imagens que, na realidade, só acontecem uma vez. Além de tornar possível o registro, o videocassete permite a manipulação de imagens, que podem ser montadas de diversas maneiras<sup>32</sup>.

A chegada do videocassete trouxe um grande número de vídeo-aula, usado no auto-aprendizado ou em cursos presencial e a distância. Com a possibilidade de ver e ouvir, de parar para continuar depois, de repetir quantas vezes forem necessárias, o vídeo tornou-se uma ferramenta eficaz. Muitos instrumentistas produzem vídeo autônomo para o ensino de técnica, sonoridade, harmonia e improvisação<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> A montagem permite dar uma ordem diferente daquela da filmagem. Ex.: montagem narrativa, linear, invertida, alternada, paralela, ideológica e rítmica.

<sup>33</sup> Uma das produtoras reconhecidas como pioneira é a empresa americana DCI Music Vídeo. A companhia surgiu da escola *Drummers Collective*, Nova York. Os vídeos são classificados para Iniciantes, Artistas, por Assunto, voltados para História da Música e para Performance, com registro de apresentações ao vivo (GOHN, 2001, p. 5). No Brasil, a MPO-VÍDEO, São Paulo, realizou vídeos com instrumentistas voltados para performance. <sup>Na videoteca do Irdeb (Instituto de Rádio Difusão Educativa da Bahia), são encontrados vídeos para a área de música classificados em: didático, educativo, espetáculo-artístico, documentário e reportagem. Projetos como Bahia Singular e Plural (documentário), Pelourinho Dia e Noite (Espectáculo), Educar é Preciso, Frente a Frente, Menino quem foi seu mestre e O som</sup>



Na escola, o vídeo como recurso pedagógico pode ser levado em conta pela semelhança com o material impresso. “O áudio visual representa para a língua falada o que o livro representa para a língua escrita” (COUTINHO, 1997, p.31). Os dois podem ser lido/visto a qualquer hora, podem parar e continuar mais tarde e podem ser repetidas quantas vezes for necessário.

Embora as salas de educação musical ainda mantenham a aparência tradicional, tanto os professores quanto os alunos têm usado cada vez mais o computador. Com a difusão do computador pessoal, na década de 90, opções apareceram para o auto-estudo da música. Alguns programas foram criados para serem utilizados na educação musical: CD-Roms para treino de percepção rítmica, melódica e harmônica, com exercícios baseados na repetição; programas como o Frelmos, para análise das melodias, Programa de Treinamento para Percepção de Graves e Agudos, ambos desenvolvidos por Jmary Oliveira; o projeto Educom - Educação por Computadores, da Universidade Federal de Pernambuco, que sob a orientação de Nelson de Almeida desenvolveu programas em *Logo* e *Basic* para computadores MSX, com o objetivo de trabalhar conteúdos da disciplina Educação Musical da Escola de Aplicação de Pernambuco.

Kruger (2003, p. 114), que desenvolveu modelos para avaliação de *software* em educação musical, chama atenção que os *softwares*, de maneira geral, enfatizam mais o conteúdo musical do que o processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, é importante, por exemplo, verificar como o conteúdo ensinado será transferido para a prática musical “não tecnológica”, para o uso no instrumento musical.

Os *softwares* didáticos-pedagógicos proporcionam um envolvimento direto com a música, permitindo criar, executar e apreciar. Ao escolher o *software* o professor deve verificar qual a relação com o conteúdo do curso, que tipo de aprendizagem proporciona, qual a concepção musical presente, quais conhecimentos musicais exige como pré-requisito – se permite interatividade ou é do tipo tutorial – se as atividades que oferece devem ser realizadas de forma individual ou em equipe, qual vocabulário e terminologia utilizado e, por fim, qual será o papel do professor ao utilizá-lo. Os *softwares* para acompanhamento automático possibilitam a realização e gravação de trilhas sonoras com o uso de instrumentos diversificados, permitem a mudança de andamento, acompanhamento, mudança de tonalidade e timbres. A interação estimula a simulação, como se fosse uma apresentação ao vivo. Os *softwares* para biblioteca e edição de timbres realizam a edição de parâmetros, responsáveis pela geração de sons de um instrumento musical e seu armazenamento.

O uso das novas tecnologias pode estabelecer um novo padrão no ensino musical, tanto no formal quanto no não formal. A tecnologia pode agir como elemento de conexão entre assuntos diversos, juntando a prática e a teoria e consolidando a educação musical de maneira a agradar professores e alunos. A acesso à informação fica facilitado e há possibilidade de criar

uma nova consciência musical, onde não exista radicalismo ou aversão contra nenhuma área de conhecimento (GOHN, 2001, p. 2).

Podemos encontrar, na Internet, alguns cursos de música e uma grande quantidade de *sites* e *home pages* que oferecem ferramentas para serem incluídas em cursos de música presencial ou a distância. De acordo com Alves,

[...] atualmente, existe na Internet uma infinidade de ferramentas que podem possibilitar a construção de comunidades de aprendizagem. Estes suportes devem ser escolhidos considerando o objetivo do projeto, que deve buscar estabelecer interface com mais de uma ferramenta ao mesmo tempo, já que cada uma pode oferecer possibilidades diferentes (ALVES, 2003, p. 128).

Na Internet, muitas escolas, grupos e associações criaram home-page e portais, onde disponibilizam informações, partituras, gravações, *links* para – orquestras, conservatórios, escolas, músicos, bibliotecas virtuais – e prestam serviços na compra de instrumentos e partituras <sup>34</sup>.

## 2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

### 2.3.1 História e Conceitos

A educação a distância inicia sua história com um curso de taquigrafia, oferecido em anúncio publicado na Gazeta de Boston, Estados Unidos, em 1728. O anúncio dizia: “Toda pessoa da região desejosa de aprender esta arte, pode

---

<sup>34</sup> .Acesso durante os períodos de nov. e dez. (2001); jan. (2002); abr., maio e jun. (2003).

receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (LOBO NETO, 1995, p.3). Em 1856, surgiu a primeira *Escola de Língua por Correspondência*, em Berlim. Mas só em 1891, foi criado o *International Correspondence Institute*, na Pennsylvania, nos Estados Unidos. No ano seguinte, a Universidade de Chicago, que já tinha experimentado o ensino por correspondência para formação de professores de 1º grau, implantou a Divisão de Ensino por Correspondência do Departamento de Extensão. Alguns anos depois, a Suécia criou o Instituto Hermond, voltado, exclusivamente, para o ensino a distância.

O conceito sobre educação a distância vem modificando-se nos últimos anos devido ao público-alvo, à política educacional, ao desenvolvimento pedagógico e aos novos modelos de gestão, promovidos, principalmente, pelo uso das novas tecnologias que permitem interação. Os primeiros conceitos sobre educação a distância estavam atrelados à comparação com o ensino presencial. Não se contava com a educação a distância como modalidade de ensino onde pudesse ser realizado o ensino presencial.

A educação a distância, inicialmente, tinha como característica o auto-estudo e confiava no sucesso do material didático. Em 1967, Dophmem (*apud* NUNES, 1993/94, p. 15) definia a educação a distância como uma “forma sistemática organizada de auto-estudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores”. Os cursos eram voltados para atividades instrucionais. O aluno mantinha-se passivo durante o curso, e a distância deixava-o ainda mais isolado. Em 1973, Peters

(*apud* NUNES, 1993/94, *loc.cit*) conceituou a educação a distância como uma forma industrializada de aprender. A ênfase estava na reprodução de materiais técnicos de alta qualidade, que tornavam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo.

Quando a educação a distância tinha esta conotação, era tido como curso de 2ª categoria e usado como solução para programas emergenciais, voltado para adultos defasados ou cursos tidos como escassos em escolas presenciais. Seu público eram pessoas de baixa renda, que viam na educação a distância a única solução para continuar seus estudos ou obterem instrução. Sem a possibilidade de interação, eram voltados, principalmente, para a aquisição de habilidades.

A partir de 1987, Perry e Rumble (*apud* NUNES, 1993/94) afirmavam que a educação a distância era, basicamente, o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala, requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos, como correspondência postal, eletrônica, telefone ou telex, rádio, 'modem', vídeo-disco controlado por computador, televisão apoiada em meios abertos de dupla comunicação etc.

Este conceito tirava o aluno do isolamento, comum nos antigos cursos a distância, colocando-o em contato com o professor por intermédio dos meios de comunicação assíncrona. Durante este período, surgiram vários cursos a distância denominados de estudo aberto, educação não-tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato ou estudo experimental, caracterizando uma nova fase da educação a distância.

Para Desmond Keegan, 1991 (*apud* NUNES, 1993), a educação a distância incluía um conjunto de estratégias educativas conhecidas como *educação por correspondência*, no Reino Unido, *estudo em casa*, nos Estados Unidos, *estudos externos*, na Austrália e *ensino a distância*, na *Open University*, do Reino Unido. Com o avanço e a expansão, a EAD passou a ser vista, ainda segundo Keegan como “família de métodos instrucionais, onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença de estudantes ” (NUNES, 1993, p. 16).

Embora esse conceito traga uma novidade a possibilidade de encontros presenciais em cursos a distância ainda conta com falta de interação aluno/professor quando afirma que ‘as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos’. Com o desenvolvimento da Internet, a ação do professor pode ser executada na mesma hora e local do aluno, desde que este ambiente seja virtual. Com o uso de ferramentas que permitem a interatividade, surge um novo conceito de aprendizagem, baseado na discussão, na troca de idéias, onde cada pessoa tem a sua parcela de contribuição individual dentro do coletivo.

Com os avanços tecnológicos na década de 60, foram criadas universidades a distância que passaram a competir com cursos presenciais. Universidades como a Wisconsin, Estados Unidos; Universidade Aberta da Grã-Bretanha, conhecida como Open University; Fen Universitat, na Alemanha; Universidade Nacional de Educação a Distância – Uned, na Espanha, contribuíram para o desenvolvimento da modalidade e para sua expansão no

mundo, principalmente na América Latina. Surgem a Universidade Autônoma do México, o Sistema de Educação a Distância, da Universidade de Brasília, o sistema de Educação a Distância, de Honduras, e os Programas de Educação a Distância, de Buenos Aires.

Para Holmberg, (1977), o conceito sobre educação a distância pode ser resumido em: separação física entre professor e aluno – que a diferencia da educação presencial; influência da organização educacional dirigida – que a diferencia da educação individual; utilização de tecnologias para comunicação professor/aluno; previsão da comunicação de dupla via; possibilidades de encontros presenciais e uso da educação de forma industrializada, possibilitando maior expansão. Para Argenol, (1987) outra característica a ser considerada é a população estudantil em locais dispersos, ser, predominantemente de adultos, com cursos voltados para atividades de auto-instrução e a utilização de material pré-produzido (HOMBERG; ARGENOL apud NUNES, 1983, p. 17).

Aqui no Brasil, o Instituto Monitor<sup>35</sup>, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941, oferecem cursos para “pessoas que trabalham o dia todo, dispõem de pouco tempo livre ou, ainda, não querem se submeter a horários e rotinas determinados” ou ainda, “pessoas que não tiveram oportunidade de estudar”<sup>36</sup>.

No Século XX, a educação a distância consolidou-se e expandiu-se, transformando o antigo ensino por correspondência numa simples estratégia da

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.institutomonitor.com.br>. Acesso em: jan.2001.

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www.institutouniversalbrasileiro.g12.br> Acesso em: jan. 2001.

nova Educação a Distância (LOBO NETO, 1995, p. 5). Uma série de programas deu nova partida na educação brasileira. Uma experiência que merece destaque, diz Nunes (*idem*, 1999, p. 13), foi a criação do Movimento de Educação de Base – MEB, que por meio das “escolas radiofônicas”, criou programas para alfabetização e apoio a jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. E na década de 70, criou-se o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), que por meio do Planate – Plano Nacional de Tecnologias Educacionais levou o Projeto Minerva, antigo curso ginásial, a 1.200 emissoras de rádio. Dentre as características do Projeto Minerva, Niskier (1999) cita a “contribuição, do projeto, para a renovação e o desenvolvimento do sistema educacional e para difusão cultural, conjugando rádio e outros meios” (NISKIER, *op.cit.* p. 217).

Outro destaque pode ser dado ao Instituto de Rádio Difusão Educativa da Bahia – Irdeb, criado em 1969. O trabalho do Irdeb envolvia programas com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, o Movimento de Educação de Base – MEB – e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (NISKIE, 1999. p. 222).

Com o apoio da Embrafilme, foram produzidas películas educativas para uso nas escolas. E a partir da década de 70, surgem cursos em que aparece a linguagem de vídeo. A TVE cria o curso *João da Silva*, voltado para o supletivo do 1º grau. Um curso em que eram valorizadas as culturas nacionais, utilizando técnicas originais de expressão, no formato de telenovela, num total de 100 capítulos<sup>37</sup>. (NISKIE, 1999, p. 300).

---

<sup>37</sup> O curso *João da Silva* recebeu o Prêmio Japão de melhor programa didático, em 1973. (NISKIE, 1999, p. 300).



A idéia do estímulo ao auto-estudo, ao auto-aprendizado, parece ser o ponto mais polêmico atualmente na educação a distância. Para Nunes (1993, p. 16), o ensino a distância é “um processo educativo sistemático e organizado que exige, não somente, a mão dupla de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou multimeios devem estar presentes na estratégia da comunicação. A dupla via de comunicação hoje é vista como uma via que pode ser acessada um para um, um para todos e todos para todos. A dupla via transformou-se em infovias, que formam redes de comunicação síncronas e assíncronas. Neste sentido, a educação a distância, hoje, pode ser entendida “como um novo espaço de ensino-aprendizagem, possibilitado pela mediação dos suportes digitais e de rede, esteja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente a distância”, diz Alves (2002a, p. 16). Nesta definição, educação a distância é mediada por suportes digitais, mesmo que estejam na mesma sala, presencialmente. Talvez seja a hora de voltar a definir a educação a distância, diz Litwin em 2001. Na sua opinião, a educação a distância caracteriza-se por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino, favorecida, hoje, pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação, que permite interações entre docentes e alunos e entre alunos e alunos. Contudo, confirma a autora que, as suas propostas estão na qualidade dos conteúdos, como em qualquer projeto educacional, e não na tecnologia usada.

Nos últimos anos, o desenvolvimento da educação a distância serviu para implementar projetos educacionais dos mais diversos e para as mais complexas situações (LITWIN, 2001). Cada dia aumenta o número de escolas e empresas presenciais que estão adotando atividades a distância para seus alunos e

funcionários. Empresas, usando o termo *educação corporativa*,<sup>38</sup> oferecem cursos aos funcionários que vão desde o adestramento à mudança de atitudes. Para atender a esta diversidade e adaptar-se às realidades, culturas e interesses, vários sistemas de gestão foram criados na modalidade da educação a distância. O fato de a educação a distância enfatizar os aspectos organizacionais e administrativos e planejar [quase] tudo com antecedência, facilita sua adaptação em ambientes tradicionalmente presenciais. Pelo fato de não ocupar um determinado espaço físico, sua interferência na instituição é minimizada. “Embora, existam nesta modalidade, lugares físicos estabelecidos para o desenvolvimento de determinadas atividades, o espaço não cumpre a mesma função simbólica que na educação presencial” (LITWIN, 2001, p. 59). Não cumprindo as mesmas funções, não estando tão presente, a sua introdução em ambientes presenciais tradicionais é facilitada.

---

<sup>38</sup> De acordo com Maia, “trabalhar com o conceito de educação corporativa é a opção mais moderna que as empresas preocupadas com o desenvolvimento de seus profissionais estão adotando” (2001, p. 25) .

### **2.3.2 Políticas educacionais para educação a distância no Brasil**

Embora a modalidade a distância já tivesse sido implantada no Brasil desde a fundação do Rádio-Motor, em 1939, as bases legais para a educação a distância no Brasil só foram estabelecidas a partir de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394), publicada pelo Diário da União em 1998.

Inicialmente, as leis regulamentavam seu uso na educação fundamental de jovens e adultos para o ensino médio e educação profissional de nível técnico. Decretos, regulamentando a lei foram publicados, para promover atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito das respectivas atribuições.

Com o desenvolvimento das tecnologias a modalidade expandiu-se para o ensino superior, sendo ofertada para curso de graduação e educação profissional em nível tecnológico.

No Brasil, outros artigos mencionam a educação a distância <sup>39</sup> (LOBO NETO, 1995), que está deixando de ser um sistema de ensino esporádico, a serviço de projetos experimentais, emergenciais ou paliativos, para libertar-se do preconceito de ensino de 2ª classe e tornar-se uma nova modalidade de ensino<sup>40</sup>.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que permite que instituições de ensino superior formatem cursos de pequena duração, voltados, exclusivamente, para formação profissional, existe a possibilidade de dar

---

<sup>39</sup> Art. 32\*4 determina o ensino presencial para jovens, exceto em caso de complementação e emergencial. Art. 47\*3, quando trata de ensino superior e isenta professor e aluno da presença nos programas de educação a distância. Art.31\*1, quando diz que “os sistemas educacionais assegurarão oportunidades operacionais apropriadas, consideradas as características do aluno e seus interesses, condições de vida, e de trabalho mediante curso e exame”, e o Art.2º \* 1º, tratará, especificamente, de programas de Mestrado e Doutorado.

<sup>40</sup> Lei 9.394/96, nas Disposições Gerais: Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Lei em vigor desde 20 de dezembro de 1996.

continuidade ao aprendizado de músicos da Filarmônica Minerva, por meio de programas que não estejam enquadrados, nem nos cursos de pós-graduação, graduação ou extensão oferecidos atualmente pelas escolas de música.

De acordo com a regulamentação dos Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos<sup>41</sup>, definidos como “campo de saber, destinados a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena”, os cursos seqüenciais não estão sujeitos a autorização, porém, devem estar vinculados a cursos de graduação de áreas afins, já reconhecidos pelo MEC. Embora estejam vinculados a uma universidade, seu calendário é livre, o que facilita a sua oferta.

Em outras áreas de ensino, biologia, matemática, línguas e na formação de professores das séries do ensino fundamental, cursos de graduação e pós-graduação estão sendo oferecidos já regulamentados pelo MEC.

O curso para formação de professores da 1ª a 4ª série, oferecido pelo Nead (Núcleo de Educação Aberta e a Distância), da Universidade de Mato Grosso, ofereceu, em 2002, ainda na fase experimental, o módulo música para seus alunos.

Baseando-se no aumento do número de computadores e de telefones celulares, é provável que a educação a distância, no Brasil, caminhe na mesma direção dos países onde há abundância de recursos de telecomunicação e de informática.

---

<sup>41</sup> Os cursos seqüenciais, “que não se confundem com cursos e programas tradicionais de formação superior, podem ser oferecidos por unidades de ensino superior que ofereçam curso da área afim, e que sejam reconhecidos pelo MEC.<http://www.mec.gov.br/sesu/cursos/sequen.sntm>. Acesso em: 29/11/2002.

Nesses países, a classe média, que estava excluída da educação a distância – quando na década de 70 a educação a distância usava, principalmente, a mídia impressa, rádio e TV – hoje, com o uso de mídias interativas tornou-se alvo da educação a distância e passou a ser chamada de e-Learning<sup>42</sup>.

### 2.3.3 Material didático

Na educação a distância, o material didático tem dupla função: informar o conteúdo didático, orientando o aluno durante o curso, e fazer a mediação entre professor e aluno. Mesmo entre as diferentes filosofias sobre a metodologia da educação a distância, uma voltada para a auto-instrução<sup>43</sup>, centralizada no material didático, e outra, voltada para as TIC's e o aprendizado colaborativo<sup>44</sup>, a escolha do material didático, de acordo com os referenciais de qualidade do MEC deve

[...] estar em consonância com o projeto pedagógico do curso, considerando as habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e recorrendo a um conjunto de mídias compatível com as propostas e com o contexto sócio econômico do público alvo.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Existem três tipos de educação a distância: d-Learning – e-Learning – m-Learning. Sendo que “m” – mobilização, inconstância, seria uma sub espécie do “e” – eletrônica que, por sua vez, seria uma derivação do “d” – distância. (AZEVEDO, 2003, p. 1).

<sup>43</sup> Não confundir auto-instrução, quando o aluno tem autonomia dos estudos mas conta com um programa de ensino; com autodidatismo, quando “é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo” (LITWIN, 2000, p. 14).

<sup>44</sup> TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação. Aprendizado colaborativo, termo usado em comunidades virtuais para o ensino voltado com a participação do aluno de maneira colaborativa. Por meio de lista de discussão, sob a coordenação de um professor, o aprendizado vai sendo desenvolvido, enriquecido com a experiência de cada um dos participantes. (AZEVEDO, 2000).

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm>. Acesso em: nov. 2003.

Embora concorde com Cambi (1999), que é função do educador estar de acordo com o seu tempo, e as novas tecnologias são um desafio do tempo presente, um curso de educação a distância não deve, necessariamente, utilizar tecnologia de ponta para que seus objetivos sejam alcançados. Litwin (2000), alerta que a tecnologia mais moderna não garante a qualidade da proposta.

Os materiais sejam eles concebidos para uma página na WEB ou para um livro, encerram desenvolvimento de conteúdos; sua qualidade não está subordinada ao suporte, mas aos conteúdos que ali se desenvolvem e as atividades que possam gerar uma boa aprendizagem. (LITWIN, 2000, p. 21).

Atualmente, afirma Soletic (2001, p. 77), nota-se “que as propostas de material auto-suficiente estão sendo, lentamente, substituídas por outras mais flexíveis, nas quais, boa parte do material se encontra em permanente revisão e atualização”. Graças ao seu alto grau de flexibilidade, diz Litwin, a educação a distância pode adaptar-se a novos desenvolvimentos (LITWIN, 2000).

**Na realidade, diz Wilson Azevedo (2000), a adaptação ao ambiente on-line não está na tecnologia, pelo menos não diretamente.**

O problema era o modelo pedagógico no qual ele fora ambientado desde sua pré-escola. Um ambiente em que o aluno é visto, fundamentalmente, como um receptor de conteúdos, cuja tarefa é assimilar e reproduzir, mas quase nunca problematizar, analisar, refletir, isto é, discutir. (AZEVEDO, 2000, p. 4)

O impresso, material mais usado em curso presencial e a distância, muda sua forma de redação quando dirigido a um aluno que está lendo distante e sozinho. Nesse caso, deve ser essencialmente didático, ao tempo em que tem

obrigação de comunicar-se com os leitores. A estrutura deve estar clara para o leitor, assim como o vocabulário usado no texto. É importante que o material seja apresentado em pequenos passos, com oportunidade para praticar e reforçar o aprendizado (LAASER, 1987, p. 64).

Ainda de acordo com as orientações do MEC, todo curso deve trazer um guia com informações gerais. Pode-se incluir, nesse manual, o necessário para que o aluno não tenha dúvidas durante o curso. Além dos dados sobre o curso, pode-se acrescentar orientações para sua preparação (gerenciamento do tempo e como estudar, por exemplo) ou para o uso de uma tecnologia ainda não conhecida. O manual do aluno do curso “Educação a Distância via Internet”<sup>46</sup>, enviado pela *Web*, “traz informações, procedimentos e dicas a cerca de como se preparar e como participar do curso” (AZEVEDO, 2000). O manual do Telecurso 2000, introduzido no início de cada volume, traz informações sobre o curso, recursos de aprendizagem, alternativas de como participar e como obter o certificado.

Para escrever livros-textos para educação a distância, deve-se fazer um perfil do aluno para quem será destinado o curso. Como diz Soletic, “para poder se estabelecer como e o que se escreve, é necessário saber para quem se escreve” (2001, p. 78). Reconhecer seus propósitos, necessidades e dificuldades, tarefa que estará presente na concepção do programa e também na sua redação. Para a autora, o redator de impressos a distância deve colocar-se na “perspectiva do aluno para captar seus interesses e indagar como ele avalia o que recebeu, o que já sabe sobre o tema e quais as suas possibilidades de compreensão são

---

<sup>46</sup> Curso oferecido pela Aquifolium Educacional e Universidade Castelo Branco – RJ. Coordenado pelo prof. Wilson Azevedo, em set. 2000, do qual participei como aluna.

formas importantes para criar uma comunicação mais fluida e lançar meios para compreensão, a serem considerados” (SOLETIC, 2001, p. 78). Nos cursos em educação a distância, como o aluno encontra-se distante do professor, é importante que o material escrito incorpore um caráter de “conversação didática” (LAASER, 1997, p. 64).

Seguindo as orientações, de Laaser (1997), o conteúdo deve ser apresentado em etapas, seguindo uma estrutura pré-planejada, para que sejam inseridos conteúdos desconhecidos e familiares. As “evidências indicam que 80% do que você vai apresentar em uma unidade já deve ser conhecido”. É importante, que o texto cause interação entre professor e aluno e que o leve à reflexão, adicionando questões e atividades para pensar e fazer. Pode-se, também, usar símbolos nos manuais para chamar a atenção do aluno, guiá-lo nos estudos e lembrá-lo de pontos importantes<sup>47</sup> (LAASER, 1997, p. 66-67).

Seguindo a orientação de Rothkopf (*apud* LAASER, 1997), nos textos de manuais de educação a distância é comum o uso de perguntas intertextuais que facilitam a aprendizagem e ajudam na aprendizagem ativa, indicando atividades para pensar, escrever e fazer (*op. cit.* p. 80). O aluno pode ser estimulado a pensar ao realizar uma tarefa que exija conexões, transfira conhecimento ou solucione problemas. Solicitar que o aluno escreva enquanto estuda, evita que ele torne-se passivo e entediado (*op. cit.* p. 80). Avaliar o aprendizado de forma prática, no caso específico, por meio de apresentações musicais, é indispensável quando se está trabalhando com instrumentista. É importante que o material, sua linguagem (no caso, os exemplos musicais) estejam contextualizados, outra exigência do MEC.

---

<sup>47</sup> Ver Apêndice, Curso Batuta – o manual do curso: *Se oriente rapaz*.



Seguindo a teoria de Ausubel (*apud* LAASER, 1997), a estrutura da apresentação dos conteúdos interfere no aprendizado do aluno. De acordo com a sua teoria, deve-se partir do que já sabe e, dessa forma, assimilar o novo com mais facilidade (*op. cit.*, p. 25). Tomando como base a teoria de Egan (*apud* LAASER, 1997), deve-se apresentar o conteúdo em pequenas doses de informação. O módulo deve apresentar exercícios para testar a aprendizagem do alunos e, dessa forma, acompanhar seu desenvolvimento.

A teoria de Roger (*apud* LAASER, 1997) recomenda que o aprendizado seja facilitado, e que se crie um clima amigável, descontraído, próprio para o aprendizado. Com linguagem adequada ao seu contexto, o aluno deve se sentir familiarizado com o vocabulário, com os exemplos musicais, de maneira que sua atenção se volte para o novo conteúdo. Além do impresso, outra ferramenta usada em programas de música à distância é a gravação.

O primeiro curso de música a distância oferecido no Brasil, pela Universidade Federal de Brasília, usava como material didático o impresso e a gravação. O material gravado é utilizado para ilustrar, como exemplo para explicações teóricas, e como referência para avaliar o aprendizado. É comum também, o uso da gravação como acompanhamento, para uso de cantores e instrumentistas, principalmente no estudo da improvisação. O uso da gravação é recomendado porque a maioria dos músicos possui em casa um aparelho de som.

Para produzir vídeos educativos, de acordo com Laaser (2000), deve-se verificar que a aprendizagem acontece depois da percepção. A percepção é mais relativa que absoluta, continua ele, isto significa que devemos criar estímulos para atrair a atenção dos espectadores. Podem-se utilizar gráficos e recursos de

animação de maneira que o programa torne-se atraente, mesmo não sendo um programa comercial.

Pelo fato de ser didático não deve tornar-se um programa enfadonho diferente dos veiculados pela TV comercial. Guimarães (2003, p. 167) critica a linguagem usada em programas de vídeos educativos no Brasil. Na sua opinião, os programas “se afastam da linguagem da própria televisão, aproximando-se de um discurso pedagógico autoritário, próprio da escola”.

Na produção de vídeos educativos, Laaser (2000) cita quatro elementos básicos que devem ser pensados: apresentador, entrevistas, discussões em grupo e representações gráficas. Na sua avaliação, o curso deve ser apresentado pela equipe pedagógica. A experiência indica que o aluno sente-se bem em conhecer os professores que produziram o material. O professor, por sua vez, tem familiaridade com os conteúdos a serem apresentados. Aconselha, entretanto, que as tomadas sejam curtas porque, muitas vezes, os professores não têm experiência com a linguagem de televisão. (LAASER, 2000, p.5 ). Programas de entrevista com pessoas de fora da equipe servem para enriquecer o trabalho pedagógico. Gráficos e efeitos visuais são comuns em filmes educativos. A trilha sonora, locuções em *off*, são gravadas separadamente e aplicadas durante a montagem. Para produzir um bom vídeo educativo, é fundamental verificar se o conteúdo está adequado e relevante para o público-alvo; se o estilo e densidade de informação são adequados, se os assuntos apresentam uma seqüência lógica (LAASER, 2000, p. 6-8).

O vídeo, mesmo sendo um material pré-fabricado, que não permite a interação, pode ser considerado um material que leva o aluno à aprendizagem Ativa, se as discussões, possibilitam criticar, acrescentar e pensar diferente.

### **2.3.4 Planejamento e gestão de sistemas**

Nos últimos anos, o desenvolvimento da educação a distância serviu para implementar projetos nas mais diversas áreas. Sistemas foram criados para a implantação dessa modalidade: sistema autônomo ou especializado, desenhado especificamente para a educação a distância, ou sistema bimodal ou integrado, acoplado a departamentos de ensino presencial. Outro tipo mencionado por Belloni (1999) (*apud* RODRIGUES, 2000) é o sistema de consórcios, que agrupa várias instituições com o intuito de otimizar recursos para a produção e administração, exemplo, a Unirede<sup>48</sup>. Podem-se elaborar vários modelos de funcionamento que variam de acordo com a instituição, com a mídia utilizada, especializada em um tipo de formação voltado apenas para uma clientela específica, ser altamente sofisticado ou ter uma estrutura simples (POLAK, 2000, p. 67).

O modelo de gestão depende, principalmente, de recursos financeiros, do conteúdo do curso e do público-alvo. A partir dessas constatações, serão

---

<sup>48</sup> A Unirede tem como objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio de oferta de cursos à distância. Conta com o apoio de 70 instituições de ensino entre universidades e escolas técnicas. Oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão organizado por áreas, como ciências sociais, saúde e humanas. Disponível em: <http://www.unirede.br>, Acesso em: maio 2003.

determinados o material didático, o nível tecnológico, formas de atendimento ao aluno e modelo de avaliação. Os cursos de educação a distância, conseqüentemente, incorporam um modelo próprio de funcionamento. O Telecurso 2000, por exemplo, que tem como material didático texto e vídeo para ser aplicado, prevê a existência de tele-salas e de tutores para o acompanhamento do aluno. Novos sistemas de ensino a distância vêm sendo implantados, baseados em experiências anteriores e adaptados às necessidades específicas.

O sistema desenvolvido por Erdos (1975) (*apud* LAASER, 1997, p. 31-33) traz uma estrutura institucional composta de seis subsistemas: programa de ensino, material de ensino, gerenciamento, finanças, atendimento ao aluno e avaliação. Esses subsistemas, diz Erdos, dependem de recursos financeiros, da organização administrativa e das rotinas de gerenciamento. Cada um dos subsistemas encaixa-se nos outros e são dependentes para o funcionamento.

Holmberg (1982) descreve um sistema instrumental, com dez componentes-processos, iniciando com o desenvolvimento e fundamento da modalidade a distância; estabelecimento de metas e objetivos; seleção do público-alvo; escolha do conteúdo e estrutura; desenvolvimento de mecanismo para organização e administração; escolha de métodos e meios para a apresentação dos conteúdos; seleção dos meios de comunicação; desenvolvimento do curso; avaliação e revisão. Esse sistema é baseado em atividades pré-planejadas e em cursos pré-produzidos, que podem ser continuamente avaliados e modificados (HOLMBERG *apud* LAASER, 1997, p. 34).

Seguindo a linha instrucional, Willis (1996) descreve um modelo sistêmico, composto de quatro etapas: *Design*, Desenvolvimento, Avaliação e Revisão: o *Design* determina as necessidades, analisa a audiência e estabelece as metas; o Desenvolvimento determina o conteúdo, seleciona e desenvolve materiais e metodologias; a Avaliação faz uma revisão das metas e objetivos, desenvolve estratégias de avaliação, coleta e analisa os dados; na Revisão é selecionada a estratégia de avaliação ( WILLIS *apud* RODRIGUEZ, 2000, p. 155-179).

Dentro da linha instrucional, o modelo de Moore & Kearsely (1996) inclui com destaque, no estágio inicial, a importância da filosofia da instituição.

Pode-se afirmar que a política e os objetivos da instituição vão permear toda a atividade, o que inclui a estratégia de diagnóstico, o quanto os resultados do diagnóstico vão interferir no *design* dos cursos e como os resultados da avaliação final serão utilizados no planejamento de novos curso. (RODRIGUES, 2000, p. 164).

Eastmond, adaptado por Willis (1996), classifica assim as etapas: *Design* – onde são determinadas as necessidades e estabelecidas as metas; Desenvolvimento – quando é organizado e desenvolvido o conteúdo, e é realizada uma consulta sobre o material didático; Avaliação – quando se desenvolverá a estratégia de avaliação, a revisão das metas e objetivos e a coleta e análise de dados, e por fim, é desenvolvido o plano de Revisão (*apud* RODRIGUES, 2000, p. 162).

As estruturas organizacionais adequadas são fundamentais para que a educação a distância tenha êxito. Como na modalidade presencial são necessários prédios de tijolos e cimento, na modalidade a distância as estruturas

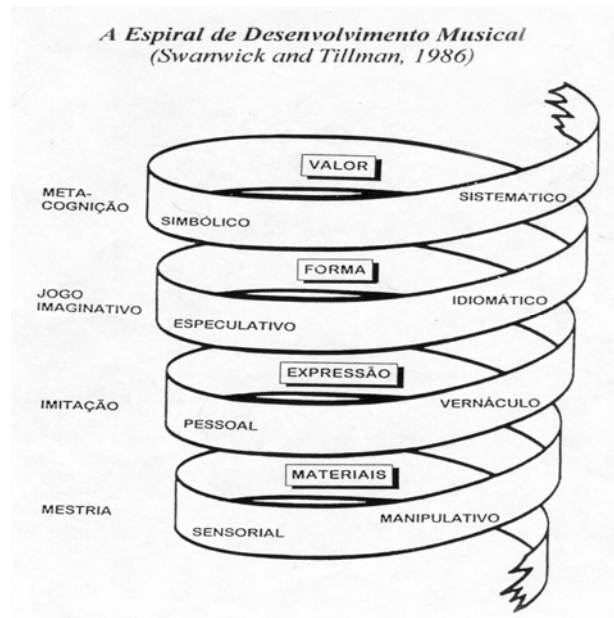
devem ser previstas para todas as etapas do planejamento, produção, atendimento ao aluno e avaliação. O comprometimento da instituição com os programas e atendimento às necessidades dos alunos são essenciais para a continuidade dos projetos e a credibilidade da própria metodologia (RODRIGUES, 2000, p. 165).

## 2.4. EDUCAÇÃO MUSICAL

### 2.4.1 Diagnóstico e interpretação

Com os dados obtidos sobre a formação dos músicos, durante a primeira fase da pesquisa de campo, os resultados foram analisados de acordo com a espiral de desenvolvimento musical elaborada por Swanwick e Tillman (1988, p.76-80), que define os níveis Materiais, Expressão, Forma e Valor como graus de desenvolvimento musical do aluno. No nível Material, fase inicial, nota-se interesse na manipulação de sons, voltados principalmente para diferenças entre timbre e intensidade. No nível Expressão, os interesses voltam-se para mudanças de andamento e repetições de melodias e ritmos. No nível Forma, os contrastes de timbres e andamentos são evidenciados como forma de estruturar idéias musicais. No nível Valor, usa-se a linguagem musical de forma expressiva, de maneira sistemática e consciente (Ilustração 1).

Ilustração 1 - Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick e Tillman)



Fonte: SWANWICK, Keith. **Music, Mind, Education**. Londres: Routledge, 1988. Tradução de Alda Oliveira.

Embora o modelo de espiral não tenha sido originalmente usado como sistema de avaliação – pois os autores pretendiam propor uma seqüência de desenvolvimento a partir de atividades de composição, apreciação musical e execução – neste projeto o modelo de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman serviu de instrumento de avaliação para observar o estágio dos músicos, tomando como base os parâmetros citados por Swanwick. Embora os estágios de desenvolvimento tenham sido questionados em outras pesquisas – Hentschke (1993) e Del Ben (1996) – e comprovado que podem variar de acordo com o contexto cultural, com o aprendizado musical recebido e ainda com o desenvolvimento individual. No caso do músico de banda, os estágios foram analisados de acordo com os fatores comuns:

todos têm a mesma formação musical e convivem no mesmo contexto cultural.

No nível Material, fase inicial, o aluno interessa-se pela manipulação de sons, voltados, principalmente, para diferenças entre timbre e intensidade. No nível Expressão, os interesses voltam-se para mudanças de andamento e repetições de melodias e ritmos. No nível Forma, os contrastes de timbres e andamentos são evidenciados como forma de estruturar idéias musicais. No nível Valor, usa-se a linguagem musical de forma expressiva, de maneira sistemática e consciente.

São fundamentais para a compreensão de um planejamento em educação musical, as idéias sobre criatividade e metodologia de ensino dos compositores Lindembergue Cardoso, Ernest Widmer, Murray Sheifer e Jamy Aebersold. Toma-se a exemplo, as estruturas sonoras, com a forma de brinquedos de parque de diversão<sup>49</sup>, utilizando símbolos e idéias da música aleatória, incentivam a criatividade dos músicos, a partir do lúdico.

Para Widmer (1972) a grafia contemporânea é um convite para a criatividade. De acordo com a sua pedagogia, outro ponto importante é o “conjunto de possibilidades de criação a partir da interação com os alunos”. Ao analisar a pedagogia de Widmer, Paulo Lima chama atenção para a estreita ligação entre cultura e educação, “apontando para uma pedagogia organicamente articulada com o cotidiano e com os diversos fazeres” (LIMA, 1999, p. 40-41). Seguindo esses princípios, as atividades partiram do universo do aluno, dos momentos vivenciados por todos os músicos da filarmônica, considerando a relação músico/contexto como ponto de partida.

---

<sup>49</sup>

Ver Apêndice, Curso Batuta - módulo *Brincando no parque*.



Murray Sheifer (1991), no livro *O Ouvido Pensante* a criação musical é incentivada por meio da experimentação. A partir dessa liberdade, a composição tornou-se mais presente na sala de aula. As idéias de trabalhar com a música aleatória e a exploração do som, de Murray Sheifer, entrelaçam-se com as idéias de Lindembergue Cardoso e de Ernest Widmer.

Do ponto de vista da criatividade, acredita-se que

a criatividade, como conseqüência de alguns estudos realizados, deixou de ser vista como produto apenas de um lampejo de inspiração, e a preparação do indivíduo, sua disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento da área do saber passaram a ser considerados pré-requisitos para o produto criativo (ALENCAR, 2001, p. 20).

A criatividade como forma de expressão musical baseou-se em métodos que estimulavam a imaginação de forma que seu resultado pudesse ser realizado com os conhecimentos teórico e prático adquiridos na filarmônica.

A necessidade de que os alunos que estão nos diversos níveis do sistema educacional sejam preparados para serem pensadores criativos e independentes é inquestionável. Por outro lado, sistemas educacionais de distintos países tendem não favorecer o desenvolvimento das habilidades criativas de estudantes e mesmo por atrofiar o desejo dos estudantes em fazer uso de sua criatividade. Práticas inibidoras à expressão do potencial criador são comuns, tanto no contexto educacional quanto na sociedade. Observa-se um conjunto de fatores que restringem a criatividade, resultando em um tremendo desperdício do potencial criativo (ALENCAR, 2001, p. 10).

Aebersold (1992, p. 3) afirma que jamais encontrou alguém que não pudesse improvisar. Entretanto, já encontrou muitas pessoas que pensavam que não podiam. Na sua opinião, “a nossa mente é o construtor, e aquilo que pensamos ...

acabamos realizando. Por isso, uma atitude mental positiva contribui muito para um bom desempenho na improvisação”.

No ensino da música, um dos problemas em utilizar a criatividade é que os cursos, de maneira geral, estão voltados ao passado. Ensinam-se e aprendem-se coisas numa tentativa de reconstituir o passado como prova de eficiência profissional. De acordo com Widmer, uma boa maneira de estimular a criatividade é começar a ensinar do presente para o passado.

Numa classe programada para a criação, não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não como professor, não mais como a pessoa que sabe a resposta... e enfatiza, numa classe programada para a criação, o professor precisa trabalhar para a sua própria extinção (SCHAFER, 1991, p. 286).

A “extinção do professor”, professada por Schafer, refere-se a sua mudança de postura na sala de aula. Dentro de um ambiente de aprendizagem colaborativa, o aluno pode escolher o caminho a seguir. O professor, dessa forma, assume a postura de coordenador de aprendizagem. Entretanto, ele continua sendo o responsável pela criação desse ambiente em salas de aula presencial ou a distância.

Para Metting (1992), um caminho que leva o aluno à criatividade é a sua participação ativa na sala de aula. Seja a invenção de uma frase musical, a elaboração de um movimento, desde o nível mais elementar até o mais elevado, a participação ativa conduz a uma improvisação espontânea, depois à improvisação consciente e por fim à composição propriamente dita.

Tourinho (1992, p. 95) condiciona a participação ativa do aluno ao seu envolvimento afetivo na aula de música. Por vezes, continua Tourinho, o conteúdo, ou melhor, o repertório está dissociado da vivência do aluno e não atende às suas expectativas.

Estudos etnomusicológicos, que seguem o modelo antropológico interpretativo reflexivo, contribuíram para a compreensão do grupo musical pesquisado. Concordando com Oliveira (1981), “educacionalmente, deveríamos focalizar cada grupo de per si, dando-lhes condições de desenvolver o que já possuem e complementando com informações sobre o que eles não teriam condições de obter sozinhos” (OLIVEIRA, 1981, p. 46).

Margarete Arroyo observa que o ensino e o aprendizado de música são realizados de forma própria em grupos tradicionais. Na sua pesquisa sobre os congados, ela verificou que ensinar e aprender os batimentos das caixas, a dança, o canto significa mais que ensinar música, ensina a ser congadeiro. Esta mesma observação foi verificada quanto ao ensino de música na filarmônica. O aluno da escola de filarmônica, enquanto está na fase de Sensibilização, Vernacular e Manipulativo, assiste, também, aos ensaios e apresentações da banda, reconhece seu repertório, sua farda, sua história, enfim, torna-se um “músico minervino”.

De acordo com pesquisa realizada por Swanwick, 1988 (*apud* HENTSCHKE, 1993, p. 56), as práticas de educação musical estão fundamentadas em três teorias: Tradicional, Progressiva e Multicultural. Observa-se que método Tradicional é o adotado na escola de música da Minerva. Os conteúdos têm mais relação com o passado do que com o presente. O objetivo de manter a tradição acaba confundindo-se com um

dos fundamentos da música. Desse modo, os cursos dão ênfase à técnica instrumental, à linguagem musical escrita e ao conhecimento histórico. O aprendizado na maioria das vezes é realizado de forma individual e por meio da imitação.

Na década de 40, influenciado pela corrente progressiva, o aluno deixou de ser apenas repetidor e herdeiro, para ser um “descobridor” e “criador” (SWANWICK, 1988, p. 13). A idéia era centrar o objetivo no estudante, assim como aconteceu na Pedagogia Renovada. O aprendizado musical deveria partir de experiências intuitivas, enfatizando “expressão”, “sentimento” e o “envolvimento” com práticas musicais, antes do aprendizado teórico. A teoria progressiva influenciou vários educadores musicais como Dalcrose, Orff, e mais tarde, na década de 70, Payter e Shaffer (Hentschke, 1993, p. 59). A partir de atividades como composição e improvisação, onde novos materiais sonoros eram explorados, a música foi incluída entre as disciplinas de potencial criativo. (*ibid.*, p. 59). A música, durante este período, passou a ser ensinada nas escolas de formação básica dentro da disciplina Educação Artística, vinculada a artes plásticas, cênicas e desenho (FONTERRADA, 1993, p. 78).

Marisa Fonterrada (1993) acrescenta a educação musical “alternativa”, que não prioriza conteúdos e técnicas, permitindo que a arte afluia. Esse modelo insere-se no modelo naturalista, “que considera as artes como possíveis de serem fruídas e praticadas por todos os homens” (*op. cit.*, p. 79). Apóia-se nas idéias modernistas, após a década de 60, que defende a educação musical para todos, a ampliação do universo sonoro, a vivência musical como ponto de partida para uma expressão musical livre, e a valorização do folclore e da música nacional.

A teoria Multicultural surgiu em decorrência dos avanços tecnológicos, que facilitaram rápidas mudanças culturais. Temendo a aculturação, a educação musical,

procura acompanhar as mudanças, enfatizando não apenas a cultura nacional, valorizando também a diversidade cultural. A intenção é o pluralismo cultural, onde possamos usar diversificados exemplos musicais, desenvolvendo, no aluno, uma atitude de respeito e curiosidade pelas culturas do mundo.

Nota-se, atualmente, uma tendência da educação musical, tanto na educação presencial quanto a distância, para trabalhos voltados para o contexto sócio/cultural. Podemos verificar essas tendências nos trabalhos apresentados na Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) durante o período de 2000, 2001 e 2002<sup>50</sup>.

#### **2.4.2 Educação musical a distância**

Verificamos, nos cursos de música a distância, ênfase na tecnologia e nos materiais didáticos. É comum, no ensino da música, confundir um vídeo-aula ou um CD Rom com a própria educação musical a distância. A preocupação com a tecnologia e os materiais didáticos acaba estimulando o auto-didatismo, comum no aprendizado musical.

O curso de música a distância foi oferecido pela Universidade de Brasília, na década de 70, abrangia fundamentos da música, notação musical, harmonia, textura, estilos musicais, forma, análise e orquestração, com exercícios de treinamento auditivo e auto-

---

<sup>50</sup> Como exemplo: Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical (Margarete Arroyo, 2000); A presença das raízes culturais na educação musical (Cristina Rolim Wolffenbuttel, 2000); Uma roda de choro concentrada (Carlos Sandroni, 2000); Currículos de música e culturas brasileiras e educação musical, música e espaços atuais (Vanda Freire, 2000, 2001); A educação musical no contexto da Escola Sagarana (Hamilton dos Santos, 2001); A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical (Regina Márcia Simão, 2001); Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético (Elizabeth Travassos, 2001) e Música, cotidiano e educação: pressuposto e temas fundamentais e múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo de educação musical de Jusamara Souza (2000, 2001).

avaliação. Continha 16 fascículos, cinco discos, quatro cadernos de partituras e uma flauta doce. O curso era voltado para adultos que desejavam musicalizar-se tendo como prática, a flauta doce. A comunicação professor/aluno era realizada por meio de cartas, não havendo possibilidade de interação. O aluno auto-avaliava-se. O conteúdo seguia programas de cursos de música formais, tendo como referência a música erudita européia.

Com o recurso da Internet, verifica-se que um grande número de escolas de música transportou seu curso “presencial” para a Internet, visando maior divulgação. O aluno, ao optar pelo curso, recebe o material - do curso presencial - pelos correios ou recebe uma senha para entrar na página e tirar cópias de partituras, textos e gravações. A diferença está na comunicação entre professor/aluno, que será via correio eletrônico. Embora a modalidade seja a distância, não utiliza pedagogias e instrumentos característicos do ensino a distância.

Uma das características dos cursos de música a distância atuais é o atendimento a públicos específicos. Como exemplo, temos o curso criado por Cássia Virgínia Coelho de Souza (2002), voltado para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Embora os cursos de educação a distância ainda encontrem na distância geográfica a preferência pela modalidade, verifica-se, no curso para formação de professores, uma preocupação pedagógica.

A grande diferença entre a educação com a presença do professor (presencial) e a educação a distância talvez, esteja na modificação do processo de ensino. Este processo, em ambas as modalidades, tem adquirido formas diferentes de ser concebido, e, portanto de ser colocado em prática, ganhando mais abertura para o desenvolvimento do aluno a partir de uma postura menos diretiva do professor. Nesta linha, a possibilidade que as pessoas ganharam de

administrarem os estudos conforme o seu desejo e suas necessidades na educação a distância passa a ser um aspecto muito importante que faz um marco diferencial entre as duas modalidades de educação (SOUZA, 2003, p. 13)

Pelo fato de a educação a distância estimular a auto-aprendizagem, característica comum aos estudantes de música, a educação musical via Internet tem tendência a ser oferecida de maneira ampla, com conteúdos específicos para adultos profissionais e/ou curiosos que se interessem por música. Com o advento das tecnologias e novas formas de transmissão, o ensino da música tende a expandir a sua ação para pessoas não-assistidas pela educação musical formal.

### 3. BASES ETNOGRÁFICAS

#### 3.1. A SOCIEDADE LÍTERO MUSICAL MINERVA CACHOEIRA

##### 3.1.1 A “Minerva”

A Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, ou “Minerva”, como é conhecida, foi fundada pelo maestro Eduardo Mendes Franco em 10 de fevereiro de 1878. Sua sede está situada em um antigo sobrado na cidade de Cachoeira, Recôncavo baiano. Na parte térrea do sobrado, estão instaladas a Escola de Música, um centro cultural e uma escola de informática. No andar superior, ficam o gabinete do presidente, o almoxarifado e dois salões: um para reuniões da diretoria e ensaios de pequenos grupos e outro para os ensaios da filarmônica. Sua sede guarda fotos dos fundadores e ex-músicos, bandeiras, flâmulas, taças e medalhas ganhas em reconhecimento pelo seu trabalho cultural<sup>51</sup>.

De acordo com o seu estatuto, a diretoria da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana é composta de presidente, vice-presidente, dois secretários, um tesoureiro, um procurador, um orador e um segundo orador. Os recursos financeiros para sustentar a banda vêm de contribuições de sócios, aluguel de patrimônio, cachês pelas apresentações e ajuda de órgão público, geralmente em forma de fardamento e instrumentos musicais.

---

51 Ver Anexo B, foto da sede da Minerva, p. 3<sup>09</sup> e foto da banda da Filarmônica Minerva antiga e atual, p. 310-311.



Como diz Granja e Tacuchian (1985, p. 29), a paixão pela banda chega a ser hereditária. De acordo com dados do questionário de sondagem, 90% dos músicos da Minerva têm outros membros da família que tocam ou tocaram na mesma banda. Na direção da Minerva, vão se revezando pai, mãe e filhos.<sup>52</sup>

A banda da Filarmônica Minerva tem em média 35 a 40 componentes, podendo chegar a 50, quanto a tocada é importante e são convidados antigos músicos. É um conjunto formado de instrumentos de sopro e percussão. Na sua instrumentação, usa a requinta como instrumento mais agudo, clarinetas reforçadas muitas vezes por um sax soprano, 3 a 4 trompetes, algumas trompas de harmonia, os chamados “saxhorns”, 3 a 4 bombardinos e barítonos, sax altos e tenor, trombone, souzafones e 2 a 3 percussionistas, para o bombo, caixa clara e pratos. Não há padronização instrumental em relação ao número de instrumentistas. A causa é atribuída ao fato de ser um grupo de músicos amadores e à falta de opção na hora de escolher o instrumento. Quando divididos em naipe são canto, contracanto, centro e marcação, de acordo com a função da orquestração da banda.

Constata-se que a educação continuada já acontece nesta filarmônica de forma individual, por meio do auto-aprendizado e de cursos esporádicos conduzidos pelo ex-músico Clarício Marques Filho. Nos fins de semana, ele realiza ensaios e dá aulas a músicos interessados no aprimoramento da execução e na ampliação do conhecimento teórico musical. Foi o próprio Clarício quem me apresentou à filarmônica, vendo nesta

---

<sup>52</sup> Na Minerva, Sr. Manoel Martins Gomes foi presidente de 1959 a 1982. Após seu falecimento, sua esposa, Sr<sup>a</sup> Yolanda Gomes assumiu a presidência de 1982 a 1996. Atualmente, o presidente é o seu filho, Dr. Evandro Pereira Gomes, que iniciou na presidência no ano de 1996. (Cajazeira,R., Pesquisa de Campo, 2001).

proposta algo semelhante ao seu trabalho. Na opinião de Clarício, “uma pessoa de fora torna o trabalho mais fácil”. De acordo com Huberman:

Os estudos de casos que descrevem mudanças na educação revelam em geral que a iniciativa provém do exterior da instituição. Os sistemas escolares em geral estão mais preocupados com o funcionamento do programa existente, o que está de acordo com a tendência das organizações à estabilidade (HUBERMAN, 1973, p. 58).

Para os diretores da Filarmônica Minerva a proposta de continuar o ensino da música está de acordo com o Art 2º, parágrafos II e IV do estatuto da filarmônica, que diz: à sociedade, incumbe:

II – Manter serviços sociais, educativos e assistenciais, que beneficiem a infância, a juventude e a velhice, ajustando-as ao meio social em que viverem.

IV – Efetuar tertúlias, com o objetivo de seus associados e o povo em geral aprimorar seus conhecimentos literários, mantendo, também, uma biblioteca.

Para Dr. Evandro Pereira Gomes, presidente da Minerva, “toda proposta que venha melhorar o conhecimento dos músicos será bem-vinda, pois esse é um dos objetivos da filarmônica”. Salientou, entretanto, que nem a sociedade nem os músicos poderiam arcar com despesas (dezembro, 1999).

De acordo com as afirmações e com o estatuto da filarmônica, os cursos voltados para músicos de banda devem ser gratuitos, sendo este o primeiro item para o planejamento.

Sob alguns aspectos, as filarmônicas parecem estáveis, sendo valorizadas até pelo seu aspecto tradicional: sede em casarões, mobiliários antigos, repertório característico e mesma composição instrumental. Porém, na opinião de Clarício Marques, instrutor da escola de filarmônica, e Raimundo Vanderlei Oliveira, tesoureiro, ambos ex-músicos da Minerva<sup>53</sup>, notam-se pontos de mudança entre os músicos de outrora e os de hoje. De acordo com eles, os músicos hoje estão interessados na profissionalização, ou seja, receberem pagamento pelas tocatas. Merriam (1964, p. 125), ao referir-se ao comportamento social do músico, revela dificuldade de estabelecer uma definição em relação a músicos profissionais e amadores.

Para Merriam (*op.cit.*, p. 125), o profissionalismo é usualmente definido se o músico é pago por e para manter a sua habilidade. Este pagamento deve estabelecer um *continuum* até a completa manutenção econômica. Devido ao caráter inconstante das tocatas e seus usos e funções na sociedade, algumas delas sem retorno financeiro, é difícil manter músicos profissionais em filarmônicas. A filarmônica dá um “agrado” nas festas de São João e Natal. O dinheiro que a filarmônica recebe está destinado à compra e conserto de instrumentos, fardamento, manutenção da sede, entre outros benefícios, sempre voltados para a própria filarmônica. Na opinião dos músicos, o caráter profissional está relacionado com o grau de conhecimento. A banda, segundo eles, agrega músicos de vários níveis (boa sonoridade, leitura e divisão rítmica) e outros que tocam apenas em conjunto, sendo seus erros encobertos pelo naipe. Alguns estudam e mantêm uma atividade musical fora da filarmônica, e outros só tocam na filarmônica<sup>54</sup>. De uma forma ou de outra, os músicos de bandas filarmônicas são

---

<sup>53</sup> Cajazeira R., Pesquisa de Campo, 2000.

<sup>54</sup> Cajazeira R., Pesquisa de Campo, 2000.

amadores. Para a direção da filarmônica, se os músicos tornarem-se profissionais a banda acaba.

De acordo com essas colocações, os cursos voltados para músicos de filarmônicas, para que estejam sintonizados com a filosofia, objetivos da filarmônica e com a diversidade dos seus músicos, devem ter o objetivo de aperfeiçoar e não de profissionalizar. No planejamento de cursos, esse é mais um item que deve ser considerado.

Outra diferença apontada pelo instrutor e pelo tesoureiro é a faixa etária dos músicos que, antigamente, era mais alta<sup>55</sup>. Hoje, a maioria tem de 17 a 20 anos de idade. Embora sejam jovens, não há interferência dos pais na escola ou na banda. Na escola, existe um livro de presença que os alunos assinam ao chegar. A sua presença não é obrigatória, mas o livro serve como compromisso social para, se necessário, os pais verificarem se o filho menor está freqüentando a filarmônica. Os pais fazem-se presentes por ocasião das festas. Embora alguns alunos sejam menores, na filarmônica não existe reunião de pais, como acontece em escolas regulares, sendo este mais um item a ser considerado ao se planejar um curso.

Outra questão apontada pelos membros da diretoria da filarmônica é a falta de compromisso dos músicos com a entidade. Segundo eles, os músicos de hoje faltam às tocatas e ensaios sem motivo aparente, desconhecendo o compromisso que a banda tem com a sociedade. Considerar os usos e as funções da filarmônica na sociedade é mais um item que deve estar presente ao se planejar um curso para músico de filarmônica, diferenciando-o de cursos voltados para músicos em geral.

---

<sup>55</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

Maestro, instrutor e membros da diretoria queixam-se dos músicos quanto à preferência do instrumento. Quanto à escolha do instrumento, segundo Susan Hallan (1998, p.16), existem seis razões que levam o aluno a escolher: acessibilidade, gênero, influência da família, a escola, os amigos ou interesse e entusiasmo. Para os alunos da escola da filarmônica, os instrumentos disponíveis são de sopro ou percussão. Após esta primeira restrição, vem o item acessibilidade. Quais instrumentos estão disponíveis? Nem sempre é o que o aluno deseja. Em muitos casos, os alunos fazem uma ponte: começam a tocar qualquer instrumento disponível, almejando trocá-lo depois. Quando existe a possibilidade de escolha, desponta o item interesse e entusiasmo, citados por Susan Hallan. E o interesse é maior que o entusiasmo. Todos têm interesse profissional e, assim, o sax, trombone, trompete são os ideais, chamados por eles de “instrumento comercial”. Antigamente, os alunos recebiam os instrumentos que estavam disponíveis ou que eram necessários para compor os naipes. Hoje, rejeitam tocar instrumentos como trompa, bombardino ou tuba, preferindo saxofone, trompete ou trombone. Desconhecem o papel e a importância dos instrumentos para a banda de música. O estudo dos instrumentos de banda, seu papel e importância no conjunto devem ser levados em conta ao se planejar um curso para músicos de banda.

Uma mudança notada na banda é a chegada do sexo feminino. Para elas, os instrumentos são clarineta ou flauta, com raras exceções para saxofone.

Trombone, trompete, tuba, bombardino e percussão são considerados instrumentos para homem<sup>56</sup>.

A partir desse estudo etnográfico realizado com a diretoria da Minerva, destacamos pontos importantes que serviram de base para traçar o modelo de gestão de educação a distância e planejar o curso a distância a ser aplicado.

#### Quadro 1 – Filarmônica e cursos a distância

---

##### **Recomenda-se quando à gestão:**

---

- ser do interesse da diretoria e demais membros da banda;
- não quebrar a hierarquia existente entre seus associados;
- não trazer ônus para a associação nem para os músicos;
- envolver a história da banda, buscando manter suas tradições;
- ser voltado para o aperfeiçoamento e não para a profissionalização;
- ser realizado na própria sede, mantendo a rotina dos músicos e abranger todos os

Fonte: <sup>músicos da banda</sup> CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.

---

<sup>56</sup> A Banda Feminina do Recôncavo idealizada por Ivonet Reis, integrante da Minerva, com o intuito de agregar a ala feminina de músicos das bandas de Cachoeira e cidades vizinhas teve dificuldade para formar-se, pois não havia mulheres tocando trombone, bombardino, trompete, tuba e percussão, considerados, até pelas mulheres, como instrumentos para homens (Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000).

### 3.1.2 Repertório, usos e funções

Foi observado, durante a pesquisa de campo, que as bandas têm mantido os usos em cerimônias tradicionais. Além disso, participam hoje de projetos que envolvem a cultura do turismo, lazer e entretenimento. No Pelourinho, centro turístico de Salvador, a banda pesquisada esteve presente em projetos como *Pelourinho Dia e Noite*, *Noite de Cachoeira* e *Dia das Crianças*<sup>57</sup>. Por participar desses projetos, o repertório da Filarmônica Minerva hoje é eclético, composto de músicas tradicionais (hinos, marchas e dobrados), mas recheado de ritmos brasileiros (frevo, baião, samba, bossa-nova) e atualizado com músicas do carnaval baiano.

Das dez funções citadas por Alan Merriam<sup>58</sup> sobre os usos e funções da música na sociedade, a banda, em graus de intensidade diferentes, exerce todas. Seu uso para determinadas funções é tão importante que, sem ela, o evento não poderá realizar-se. Reforço às normas sócias (em rituais religiosos, militares e políticos), resposta física (em procissão, desfile e bailes de carnaval), continuidade e estabilidade da cultura, integração social, entretenimento, comunicação, funções presentes no calendário sob a forma de festejos religiosos, militares, políticos e culturais. A Minerva possui um calendário de eventos anuais, a partir de datas históricas ligadas à associação, à cidade, ao estado e ao país. As apresentações têm sempre caráter oficial. Raramente

---

<sup>57</sup> Algumas imagens e gravações foram utilizadas no vídeo do Curso Batuta – módulo *Lá vai a banda...* (Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2001/2003).

<sup>58</sup> *The function of emotional expressio. 2. The function of aesthetic enjoyment. 3. The function of entertainment .4. The function of communication. 5. The function of symbolic representation. 6. The function of physical response. 7. The function of enforcing to social norms. 8. The function of validation of social institutions and religious rituals. 9. The functions of contribution to the continuity and stability of culture. 10. The function of contribution to the integration of society.* (MERRIAM, 1968, p. 223-7).

as bandas de música fazem apresentações por conta própria. Apresentam-se sempre em função de uma atividade da comunidade.

Uma forma de classificar seu repertório é verificar a relação dos gêneros com os usos e funções, citados por Merriam (1964, p. 209-227).

Quadro 2 - Uso, função e repertório da banda da Filarmônica Minerva

<b>FUNÇÕES</b>	<b>USOS</b>	<b>REPERTÓRIO</b>
1. Expressão emocional	Eventos diversos	Variado, de acordo com local e público
2. Prazer estético	Apresentações públicas	Dobrados, marchas, valsas e peças com solistas
3. Entretenimento	Apresentações públicas	Dobrados, música popular, variados
4. Comunicação	Quartel Festas Tradicionais	Toques militares Hinos e marchas
5. Representação simbólica	Manifestações culturais e turísticas	Hino nacional brasileiro e de outros países
6. Resposta física	Acompanhando procissões e desfiles escolares e cívicos. Carnaval Festas populares	Marchas religiosas Marchas carnavalescas baião; frevos; boleros sambas; pagode; axé
7. Reforços às conformidades das normas sociais	Cerimônias religiosas, cívicas e festas tradicionais	Hinos e marchas religiosas Hino Nacional Dobrados
8. Validação de instituições sociais e rituais religiosos	Procissão Eventos políticos	Marchas, Hinos



9. Contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura	Datas cívicas Festas tradicionais Eventos diversos	Hinos patrióticos dobrados marchas
10. Contribuir para a Integração social	Eventos diversos	Variado, de acordo com local e público

---

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de campo, 2000.

Observamos que, às vezes, um uso pode ter várias funções, assim como uma função pode ser representada pelos mesmos gêneros.

Embora o repertório da banda de música seja bastante variado, alguns músicos destacam o repertório próprio da banda. Alguns temem que a banda venha a descaracterizar-se tocando músicas populares de sucesso. Os músicos da Banda de Cima, de Minas Gerais, divergem: – “A banda fica aí tentando tocar essas músicas novas e, então, aquele povo que antes gostava de banda, passa a não gostar mais...” (VITORINO, 1980, p. 13). Na opinião de outro músico – “quase ninguém vai ouvir a banda. Por isso MPB. E funciona ...” (VITORINO, 1980, *loc. cit.* ).

Para Rainer Krupper<sup>59</sup>, integrante da banda da Polícia de Salvador, a banda de música está modificando seu repertório para tocar músicas de sucesso. Se tocar apenas sucessos, ela perde a identidade. Perde também no aprimoramento da técnica instrumental pois, músicas como dobrado, marchas, valsas, consideradas por ele como específicas de banda, obrigam o instrumentista a estudar. Já a música popular de hoje, pagode e axé, são fáceis. Na sua opinião, a banda pode fazer outra banda, com

---

<sup>59</sup> Rainer Kruper, clarinetista, ex-músico de Banda da Igreja Batista de Amaralina, da Banda de Frevos e Dobrados, da Banda Sinfônica da Universidade Federal da Bahia, atualmente, músico da Banda da Polícia Militar de Salvador e de conjuntos de música popular na Bahia, em visita à Minerva durante o período de preparação do Curso Batuta (Cachoeira, 2001).

os próprios instrumentistas, para tocar em bailes, e conservar a outra, com o repertório tradicional. Esta foi a solução encontrada pelo maestro Fred Dantas, que rege uma banda que toca músicas tradicionais e outra, de baile, que toca músicas de sucesso. Solução também encontrada pela Banda Amizade<sup>60</sup> (Aveiro/Portugal), que criou, em 1996, uma Orquestra Ligeira, da qual fazem parte elementos da banda, com repertório próprio para festas e casamentos. Para Ivonet Reis, integrante da Minerva e idealizadora da Banda Feminina do Recôncavo, tocar arranjos de música popular é a solução para a falta de instrumentos na banda. O repertório tradicional exige que a banda esteja completa.

#### Quadro 3 – Repertório da banda e cursos a distância

---

##### **Recomenda-se tomar como base o repertório para:**

---

- Introduzir assuntos novos.
- Conscientizar os músicos:
  - da origem do repertório da banda de música;
  - das diferenças entre o repertório popular, erudito e religioso;
  - sobre a diferença entre tradicional e moderno;
  - sobre a relação entre o repertório e o uso e funções da banda e
  - da importância e papel de cada instrumento na composição para banda.

---

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.

### **3.1.3 Apresentações**

---

<sup>60</sup> Banda Amizade, criada em 1834, antiga Filarmônica Aveirense. Em visita à sede da banda em setembro/2002.

Se a banda vai apresentar-se, o encontro começa na sede, quando os músicos “esquentam” e afinam o instrumento. Não existe livro de presença. Após a afinação, sempre seguindo as ordens do maestro, todos vão à rua posicionar-se para o desfile.

Na frente das bandas está a diretoria. Na falta de algum membro da diretoria o músico mais antigo deve substituí-lo. As apresentações da banda podem ser em desfile cívico ou religioso, ou em exibições paradas. Em qualquer das situações, a banda sai da sua sede para o local do evento desfilando pela cidade. De acordo com a apresentação, existem três formas de posicionar os instrumentos, distinguindo-se entre: religioso, posição original, quando se ouve mais o canto e a banda é mais silenciosa (Figura 1.1); desfile cívico, influência das bandas militares, quando se ouve mais a marcação para auxiliar a marcha (Figura 1.2) – nota-se diferença entre a posição das clarinetas e dos trombones, na segunda fila; ou nas apresentações com a banda parada, quando mantém a mesma posição dos ensaios. Nesta ocasião acrescenta-se a bateria (Figura 1.3).

Figura 1.1- Desfile religioso



Bx	Bo	Bx	Bx
Fl	SA	R	Ftim
Cl	Cl	Cl	Cl
Cl	Cl	Cl	Cl
ST	SA	SA	ST
Tb	Tb	Tb	Tb
T	T	T	T
Pt	Cx	Cx	B

Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2002.

Figura 1.2 – Desfile cívico



Bx	Bo	Bx	Bx
Tb	Tb	Tb	Tb
ST	ST	Tr	Tr
SA	SA	R	SA
Fl	Cl	Cl	Ftim
Cl	Cl	Cl	Cl
Cl	Cl	Cl	Cl
T	T	T	T
Pt	Cx	Cx	B

Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2002.

Figura 1.3 – Apresentações com a banda parada

Ftim - Flautim	St - Sax Tenor	Bx - Baixo, contra-baixo, Tuba
Fl - Flauta	T - Trompete	Ba - Bateria
R - Reuinta	Tr - Trompa	Cx - Caixa
CL - Clarineta	Tb - Trombone	B - Bumbo

SA Cl Cl Cl Cl C  
ST ST Bo S  
Tb Tb Tb  
Bo B  
Bat

Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2002)

Sigla dos instrumentos da banda:

Verificou-se, durante a pesquisa de campo, que as apresentações tinham uma conduta na qual podemos verificar a hierarquia, o repertório, a tradição e posição do instrumento de acordo com a apresentação.

Quadro 4 – Método de conduta nas apresentações

---

**A partir das apresentações verifica-se:**

---

- 
- 
- a hierarquia da filarmônica;
  - o repertório específico de acordo com a função;
  - a importância de manter a tradição e
  - posicionamento do instrumento de acordo com a função a ser exercida.

---

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

### **3.1.4 A escola de música da Filarmônica Minerva<sup>61</sup>**

De acordo com Art 2º, à sociedade incumbe:

Oferecer, sem finalidade lucrativa, a seus associados e ao povo em geral, através de uma escola de música, por ela mantida, sob a denominação de Escola Lítero Musical Minerva Cachoeirana, os meios cômodos e gratuitos de aprenderem a leitura e a música, visando elevar o nível cultural, educativo a artístico de nosso povo.

Ainda sobre a sua escola, o Capítulo IV diz que:

Art 10º - A Escola deve funcionar sob a direção de um instrutor ou professor, mediante pagamento de uma gratificação paga pela sociedade;

Art 11 - A Escola funcionará gratuitamente, sendo a sociedade obrigada a fornecer, sem ônus para o aluno, o material escolar o instrumento e a farda, de acordo com as suas possibilidades;

Art. 12 - O Professor da Escola será de livre escolha do presidente da Sociedade ou da Diretoria, se assim o deliberar a Assembléia.

O instrutor, que também pode ser o regente, é geralmente um músico ou ex-músico da banda. Pode trabalhar sozinho ou com auxiliares. Sua formação musical foi feita dentro da banda. A capacidade de ensinar todos os instrumentos e discernir sobre os pontos necessários para a formação de um instrumentista, vem da experiência.

---

<sup>61</sup> Ver Anexo B, Fotos da escola da Filarmônica Minerva, p. 312.



Atualmente, o instrutor da escola é Clarício Marques, 82 anos e 22 anos à frente da escola<sup>62</sup>. O tempo de ensino, somado ao que tocou bombardino, perfaz 62 anos de convívio na filarmônica. Todos que tocam hoje na filarmônica foram seus alunos. Para a preparação dos músicos, ele conta com a ajuda de músicos da filarmônica: Denise Marques e Ivoney Nascimento, na preparação teórica e Ivonet Reis, na prática instrumental.

Como equipamento a escola possui 10 carteiras, um armário, uma escrivaninha e um quadro-negro com pauta musical. Ela funciona de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup>, das 17h às 22h, sendo que este horário pode variar de acordo com o rendimento dos alunos.

A escola possui três livros de registro: o primeiro, quando o aluno entra na escola e preenche uma ficha com o nome, data do nascimento, nome dos pais e endereço; o segundo, que registra a sua presença; e o terceiro, onde consta o relatório, informando que o aluno passou a fazer parte da banda.

O aluno, quando criança, procura a escola geralmente orientado pelos pais. Quando adulto, porque tem interesse em tocar um instrumento na banda e tornar-se um profissional<sup>63</sup>.

O objetivo principal da escola é formar músicos para a própria filarmônica. Seu curso é totalmente voltado para a execução. De acordo com a espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1988, p. 76-80), notamos que o desenvolvimento dos músicos chega até o manipulativo. Parece confirmar um modelo de ensino técnico linear que tem maior aproximação com a concepção humanista

---

<sup>62</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

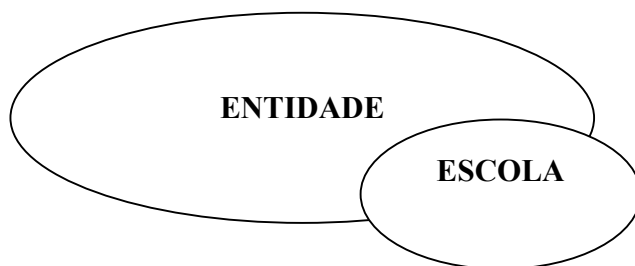
<sup>63</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

tradicional da educação, que enfatiza a formação técnica, visando habilitações específicas (FREIRE, 1996, p.186).

No processo educativo das bandas de músicas transparecem traços do ensino técnico-profissionalizante dos tradicionais conservatórios de música. Por outro lado, são fortes as características das situações não formais de ensino e aprendizagem musical, como o “fazer musical”, a convivência entre pessoas de diferentes idades, e apego à música popular comparáveis às de outras manifestações culturais de origem popular [...] (COSTA, 1998, p. 137).

Formar um músico pode ser uma questão de metodologia de ensino. Porém, formar um músico “minervino”<sup>64</sup> adquire uma conotação mais ampla, o que Robert Zais (1976, p. 297) define como fim ou meta final. Ao participar das festas sociais dentro da entidade (aniversários, comemorações juninas e natalinas), viagens e cumprimento do calendário de atividades para com a comunidade, o aluno vai identificando-se com a entidade, sua disciplina e suas obrigações (Figura 2).

Figura 2 – Relação Entidade & Escola



Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

---

<sup>64</sup> É comum em cidades do interior que possuam duas bandas com características idênticas, a rivalidade entre elas. Na cidade de Cachoeira, a Minerva e a Sociedade Orfêica Lyra Ceciliana, ao longo de vários anos, estabeleceram uma disputa, incorporando nos seus músicos uma fidelidade. A escolha por uma ou outra banda depende, em alguns casos, de laços de família, em outros, simples identificação, haja vista que, todos os moradores da cidade, em alguma ocasião, já viram as duas bandas passarem. Esta rivalidade é vista como salutar pelos seus membros. A competição mantém a banda ativa, na busca de ser a melhor. Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000).

Na relação aluno-entidade está envolvida a participação nos assuntos extra musicais: participar de reuniões; preparar festas, viagens; cumprir regras de disciplina; zelar pelo acervo; conhecer a história da sociedade e narrar fatos relevantes e corriqueiros sobre a mesma.

Pelo fato de já ter visto a banda tocar em público, o aluno, ao procurar a escola, já tem em mente o que é participar da banda, e entende logo que a escola é o único meio para ingressar na banda. Segundo Biehler (1974), o aprendizado deve levar a algum lugar e ser algo útil no futuro (*apud* OLIVEIRA, 1991, p. 62).

Na relação aluno-escola, limitada por um espaço físico e horário, os assuntos são restritos à apreensão dos conteúdos musicais e à técnica do instrumento. Este limite, entretanto, é estendido quando o aluno faz a conexão com outras atividades vivenciadas na sede. Estas conexões, segundo Alda Oliveira (1991, p. 65), “podem ser feitas pelo aluno, com a sua criatividade e inteligência ou pode ser também parte do planejamento estrutural”.

Essas duas partes distintas, aluno-entidade e aluno-escola, acontecem de forma integrada, com planejamento prévio da entidade, que tem calendário fixo para ensaios e tocatas durante todo o ano. Ao aluno, basta estar presente na sede, ou na comunidade, para que aconteça a conexão. Para entender o *como* e *porque* acontecem, deve-se levar em conta que as filarmônicas nas cidades do interior da Bahia ocupam o papel de um centro de atividade cultural (SCHWEBEL, 1987, p. 23-24).

Portanto, o currículo da Minerva, limitando-se à chegada do aprendiz na filarmônica até a sua entrada na banda, permeia sobre dois pólos: a participação nas

atividades da entidade (extramusicais); e o aprendizado dos princípios básicos para a notação musical e técnica do instrumento (musicais), adquirido na escola.

Durante os ensinamentos também está implícita a formação do ser “minervino”, ou seja, os fins e as metas da Minerva<sup>65</sup>. Para a escola, não interessa ensinar a alguém que não queira fazer parte da entidade. “Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refugar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora” (FORQUIM, 1993, p. 9). R.Rale (*apud* FORQUIM, 1993, *loc.cit.*) utiliza a noção de “currículo oculto” ou “programa latente” para fazer sobressair bem a diferença entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificações dos comportamentos dos alunos. O “currículo oculto” representa as coisas que se aprendem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) e que não configuram nos programas oficiais ou explícitos (FORQUIM, 1993, p. 23).

### 3.1.5 Característica do método da escola da Filarmônica Minerva

Para entender a metodologia de ensino da escola de música da Minerva, é necessário observar que:

---

<sup>65</sup> Fins, metas e objetivos, embora palavras sinônimas, a dimensão de cada uma delas é entendida como objetivos educacionais, do curso e da aula (ZAIS, 1976, p. 297).

- A escola da Minerva, diferente de uma escola de música oficial ou particular, pertence a uma entidade que é representante de uma cultura tradicional.
- A escola está localizada na sede da entidade, onde acontecem várias manifestações culturais promovidas por essa entidade ou que fazem parte do calendário oficial de festejos da comunidade.
- Diferente da maioria das manifestações musicais populares, a banda de música da entidade não tem a tradição da oralidade. O ensino da música segue os princípios básicos da musicalização, ou seja, os princípios básicos da escrita musical e da prática instrumental.
- A escola aceita qualquer pessoa que tenha interesse em tocar na banda e fazer parte da associação.

Embora o ensino da música na escola da Minerva seja formal, se repete ao longo de muitos anos, não há um currículo ou método de ensino escrito para a escola. O mestre, geralmente músico ou ex-músico da filarmônica sabe, por vivência, os conteúdos a serem estudados e os passos a serem seguidos. Por isso, foram usados recursos da etnometodologia, para observar e traçar um modelo que representasse o seu currículo e a sua metodologia.

Como a palavra currículo é usada com diferentes significados, “pois, na prática, cada especialista tem a sua própria definição com nuances diferenciais” (COLL, 1999, p. 43), o currículo da escola da Minerva foi definido, buscando o caminho que esta sociedade, por intermédio da sua escola, traça para formar um músico “minervino”, reconhecendo este como a meta da escola.

### 3.1. 5.1 Descrição

Embora o ensino seja coletivo, na mesma hora e local, o aprendizado é individual. Cada aluno possui o seu caderno de música, onde todas as lições são

escritas para serem estudadas e avaliadas. Após o instrutor escrever a lição e dar explicações, o aluno estuda sozinho e, quando se sente preparado, procura o instrutor para dar a lição e verificar se está correta. Caso não esteja, novas explicações são dadas, e o aluno volta a estudar para, posteriormente, procurar o instrutor. Isso pode repetir-se quantas vezes forem necessárias. O aluno pode estudar, por dia, quantas lições quiser. Como também não é obrigado a estudar uma lição a cada dia.

Cada lição traz um assunto diferente, seguindo a ordem das figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia (geralmente não praticam a fusa e semifusa, reconhecem apenas) e o conteúdo do curso. A quantidade de lições para cada conteúdo pode variar de acordo com o aluno.

Ficam por conta do aluno, um caderno de música e uma caneta. A sociedade oferece o instrumento.

Foi verificado que a maioria dos integrantes da banda tem outras ocupações além de tocar na banda<sup>66</sup>.

O horário da escola, das 17h às 22h, atende aos alunos que estudam em turno matutino ou vespertino e adultos que trabalhem durante o dia.

Quando o aluno completa o curso, o instrutor encaminha-o para o maestro, e comunica à diretoria que seja providenciado o uniforme. A passagem é oficializada através de um livro de registro. Geralmente os alunos são encaminhados em grupos e em dias festivos.

### 3.1.5.2 Lições

---

<sup>66</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

As lições são exercícios por meios dos quais os alunos praticam e aprendem conteúdos da teoria musical. Na primeira parte do curso as lições têm o objetivo de ensinar o aluno a ler e praticar divisão rítmica, nome das notas, e conceituar/praticar conteúdos musicais. Na segunda parte, as lições têm o objetivo de praticar a técnica no instrumento. O aluno repete no instrumento as lições já conhecidas da primeira parte. Em cada lição é acrescentado um conteúdo novo. Elas dão seqüência ao curso. Pela lição é reconhecido o nível do aluno.

As lições são escritas no caderno do aluno e ocupam uma linha de cada pentagrama. Sempre é colocada a data de quando foi passada a lição. São escritas com caneta para que fiquem gravadas e não possam ser modificadas.

As lições também são o mecanismo de avaliação do curso.

### 3.1.5.3 Freqüência

O aluno vai à escola quando quer e fica na escola o tempo que quiser. Há um livro de presença, que o aluno assina quando vai à escola, mas não é para controle do aprendizado. Há casos em que o aluno fica por um longo período (meses e até anos) sem freqüentar a escola e ao retornar continua a partir de onde estava. Não existe um período determinado que signifique desistência do aluno. Há sempre a possibilidade de retornar.

A freqüência pode ser controlada pelas lições no caderno do aluno, que sempre vêm precedidas da data.

Há casos de evasão, por motivos que vão da perda de interesse, ou mudança de cidade à falta de tempo.

#### 3.1.5.4 Duração

A duração do curso depende do interesse do aluno, ou seja: da quantidade de lições que ele estudar por dia. Cada aluno leva de um a um ano e meio para entrar na banda. Há casos em que o aluno permanece na escola por mais tempo pela falta de instrumento.

#### 3.1.5.5 Parte Teórica

##### 3.1.5.5.1 *Elementos de escrituração musical*

Copiar e memorizar a 1º Folha do ABC Musical, que traz a definição do que é música, melodia, harmonia, ritmo, pauta musical – linhas e espaços suplementares, nome das notas e as claves. O aluno realiza sozinho esta tarefa, que estará concluída quando ele responder às perguntas, de maneira literal, como está no livro.

Depois, copia a segunda e terceira página do livro ABC Musical. Porém, as definições referentes a claves, compassos e às figuras rítmicas devem ser memorizadas para que o aluno passe para a próxima etapa.

##### 3.1.5.5.2 *Reconhecimento*

No caderno do aluno o instrutor escreve a clave de *Do* para que o aluno reconheça. Entretanto, é na clave de *Sol* que o aluno começa a praticar. Utilizando o compasso quaternário, o instrutor escreve a seqüência de notas



naturais, iniciando no *Do3* até o *Do5*, em semibreves. Escreve o nome em cima de cada nota. Lê para que o aluno memorize e depois repita.

A tarefa está pronta quando o aluno diz o nome das notas memorizadas.

#### 3.1.5.5.3 *Compasso quaternário*

As lições começam no compasso quaternário. O aluno rege e diz o nome das notas. No compasso quaternário, o aluno aprende todo o conteúdo do curso: da semibreve à semifruza; ponto de aumento; ligadura; fermata; sinais de repetição; abreviaturas, síncope – chamado de tangado – quiáleras – chamada de tercinas – e fraseado. As lições são feitas na clave de *Fá*, se for notado o interesse do aluno para instrumento nesta clave. É a fase em que o aluno leva mais tempo. A cada lição é colocado um conteúdo novo. O compasso quaternário é regido na seguinte forma: 1º e 2º tempos para baixo e 3º e 4º tempos para cima; diferente da forma que está escrito nos livros de teoria: 1º tempo para baixo, 2º para esquerda, 3º para direita e 4º para cima. Essa fase tem, em média, 50 lições.

#### 3.1.5.5.4 *Compasso ternário*

Os assuntos já estudados no compasso quaternário são revisados no compasso ternário. Da mesma maneira que no compasso quaternário, o aluno rege, dizendo o nome das notas. Nessa fase, o aluno estuda, em média, de 6 a 8 lições.

#### 3.1.5.5.5 *Compasso binário*

Os assuntos já estudados nos compassos quaternário e ternário serão revisados no compasso binário. Nessa fase, o aluno estuda, em média 20 lições.

#### 3.1.5.5.6 *Compasso composto*

Os compassos estudados são: 12/8, 9/8, 6/8, nesta ordem. Geralmente, duas lições para cada compasso composto.

#### 3.1.5.5.7 *Linhas suplementares*

Assim como foi feito o reconhecimento das notas no pentagrama, o instrutor escreve as notas começando de *Mi* do quinto espaço inferior até o *Lá* do quinto espaço superior. Depois escreve o nome correspondente a cada nota. Depois de comprovado o reconhecimento, iniciam-se lições, com o nome das notas e ritmo, usando linhas suplementares.

#### 3.1.5.5.h *Revisão*

Nessa fase, o aluno realiza, em média, 20 lições em compassos variados, com os conteúdos já apreendidos na segunda fase. Dura, em média, 5 lições. Faz uma revisão dos conteúdos apreendidos. É uma preparação para a segunda parte de método.

#### 3.1.5.6 Parte prática

##### 3.1.5.6.1 *Posição e embocadura*

Inicia-se o estudo do instrumento, desenhando a posição das notas na escala de *Do M*. Auxiliado na embocadura pelo instrutor, o aluno começa a praticar a escala de *Do M*.

#### 3.1.5.6.2 *Leitura e execução*

Depois de memorizada a posição das notas na escala de *Do M*, o aluno começa a tocar as lições já estudadas nas fases anteriores, seguindo a mesma seqüência: compassos quaternário, ternário e binário.

#### 3.1.5.6.3 *A primeira música*

É dada a primeira música: a *Marcha Yolanda*<sup>67</sup>.

Características da *Marcha Yolanda*: compasso quaternário, basicamente composta de semibreves, mínimas e semínimas, possui ligadura e sinais de repetição. Outras músicas são dadas a partir do repertório da banda.

#### 3.1.5.6.4 *Prática coletiva*

Freqüentam a prática coletiva alunos que estão na Prática Instrumental ou que entraram na banda há pouco tempo. É dividida em grupos: palheta, bocal e todos juntos. De acordo com Ivonet Reis<sup>68</sup>, durante essa fase são praticadas dinâmica, ligadura e algumas divisões rítmicas de músicas do repertório consideradas difíceis. Para Reis, a maior dificuldade dos músicos iniciantes é o medo de errar. O repertório trabalhado durante esse período é designado pelo maestro. Durante

---

<sup>67</sup> A *Marcha Yolanda*, composta por Luís Nerega em homenagem a Sr.<sup>a</sup> Yolanda Pereira Gomes, presidente honorária da Minerva. Ver Anexo A, partitura da *Marcha Yolanda*, p. 329.

<sup>68</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2001/2002.

esse período, o aluno também é orientado sobre comportamento enquanto músico de banda.

### 3.1.5.7 Avaliação

A avaliação da banda é feita de forma individual e processual. O aluno é avaliado por cada lição. Só passa para outra lição após a execução correta da anterior. É colocada a data em cada lição para constatar, se necessário, quanto tempo o aluno levou em cada lição. Pela quantidade de lições dada em cada aula pode avaliar-se o interesse do aluno.

A última avaliação é feita por meio do repertório da banda. A música que serve de teste é a Marcha Yolanda, porém, o aluno deve estar tocando três a quatro músicas para ser considerado apto a participar da banda.

Após a chegar à banda, a aprendizagem passa a ser por conta do aluno. Ele procura seu próprio caminho para continuar o aprendizado, caracterizando-se assim o auto-estudo<sup>69</sup>.

Ao se planejar um curso a distância que pretenda dar continuidade ao aprendizado do músico, após ele entrar na banda é importante guardar algumas características da metodologia da escola, para que este planejamento não se caracterize como algo extra, sem continuidade com o aprendizado anterior do músico.

Neil Mercer (1998) afirma que:

Partindo de uma perspectiva sócio cultural da educação a distância, observa que, durante as primeiras fases de concepção do curso a equipe de trabalho deveria elucidar os preconceitos que se apresentam em relação aos alunos; nível de compreensão e de conhecimento que se supõe que possuam “regras básicas” que aplicam `respectiva área de estudo. Sempre que possível, é importante incluir na equipe do curso pessoas que tenham sido docentes dos grupos de alunos aos quais os cursos serão destinados, e, se isso não for viável, dever-se-ia pensar em sua

---

69 O autodidatismo, definido por Litwin acontece “quando o estudante é que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática do estudo” (2001, p. 14).

participação como “leitores críticos” dos materiais elaborados, o que permitia construir as propostas a partir dos conhecimentos compartilhados (*apud* LITWIN, 2001, p. 61).

Dessa forma, a participação do instrutor da escola nos processos de educação continuada é primordial para que o curso esteja integrado ao trabalho da filarmônica. De acordo com os resultados da pesquisa recomenda-se (Quadro 5).

Quadro 5 – Escola da Filarmônica Minerva e cursos a distância

---

**Recomenda-se levar em conta:**

---

- os conteúdos estudados na escola da filarmônica;
  - o ritmo de aprendizado de cada músico, planejando tarefas que possam ser aceitas durante todo o decorrer do curso;
  - organizar as tarefas, como Lições, procurando dar continuidade à metodologia adotada na escolinha;
  - centralizar o aprendizado e avaliação nas Lições, seguindo o modelo adotado na escolinha;
  - promover encontros presenciais coletivos onde possam estar presentes quem toca há muito ou pouco tempo na banda, mantendo a idéia do ensino coletivo da filarmônica.
- 

Fonte; CAJAZEIRA,R., Pesquisa de Campo, 2000.

### 3.2. ENSAIOS E APRESENTAÇÕES DA BANDA

A Minerva ensaia três vezes por semana (segunda, quarta e sexta) das 20h às 22h. Os dias e horários, entretanto, podem mudar em função das apresentações, podendo ocorrer ensaios nos finais de semana. Os ensaios são dirigidos pelo regente

ou pelo sub-regente<sup>70</sup>. Hoje, o maestro da filarmônica é Felisberto José da Silva<sup>71</sup>. Trombonista, tem cerca de 20 anos na regência da Minerva. O sub-regente é Márcio Lima<sup>72</sup>, clarinetista da banda.

Nos ensaios não se faz esquentamento e afinação de forma coletiva. O maestro começa dirigindo palavras de incentivo aos músicos. O tema da conversa é o respeito aos colegas, pois, segundo o maestro Felisberto, a maioria dos músicos é jovem e precisa ser orientada para o convívio na banda e na sociedade: “Se o músico não souber comportar-se, vamos perder muito tempo nos ensaios”, ensina o maestro.

As músicas a serem ensaiadas são escolhidas pelo maestro de acordo com a apresentação. Há casos, entretanto, em que os músicos escolhem e depois é feita uma votação. O repertório é dividido em hinos, marchas religiosas, músicas populares etc, mas a escolha das músicas, para a apresentação, depende se a banda vai tocar desfilando ou parada ou ainda em razão da função para qual está sendo convidada.

As partituras já se encontram na estante quando o músico chega para ensaiar. Quando há uma música nova, o maestro espera alguns minutos para que o músico estude individualmente. Só depois, a primeira vista é realizada em conjunto. Se a música não agrada, corre o risco de ser desprezada, salvo se for obrigatória para uma apresentação. Quando a música tem solo, a partitura é entregue antes do ensaio para que o solista a estude.

---

<sup>70</sup> Durante toda sua existência a Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana teve como maestros: Eduardo Franco – primeiro regente e fundador, João Camelier, Francisco Cardoso Frões, Manoel Fárias Casuquel, Emídio Alves, Esmeraldo São Bernardo, Arlindo Cristiano da Silva, que foi substituído, temporariamente, por Raimundo Silva Santos. (Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2001).

<sup>71</sup> Atualmente, o maestro da Minerva é também professor de Geografia e coordenador pedagógico da Secretaria de Educação Estado da Bahia. Fonte: CAJAZEIRA, R. Pesquisa de Campo, 2000.

<sup>72</sup> Sub-regente é um músico da própria banda, escolhido pela diretoria para substituir o maestro em ensaios e apresentações. Atualmente, o sub-regente da Minerva é também técnico e professor de informática. Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.



Durante os ensaios o maestro emite “recados” de forma generalizada, seja para elogiar – “melhorou” – ou – “precisa estudar”, para criticar. Raramente, dirige-se a um músico, especificamente, durante o ensaio. Quando a música precisa ser memorizada, para ser tocada com a banda desfilando, o maestro, como teste, costuma apagar as luzes do salão de ensaio.

Nos ensaios são corrigidos principalmente os erros de divisão. Não são dadas explicações teóricas durante o ensaio. Algumas músicas exigem que o maestro faça ensaios em naipes<sup>73</sup> divididos em canto, contra canto, centro e marcação.

As dificuldades surgidas durante os ensaios foram de articulação e dinâmica. As partituras para banda geralmente não indicam a articulação, sendo esta determinada pelo maestro durante o ensaio.

No primeiro dia de ensaio com a banda, o músico iniciante não toca a música inteira. Vai seguindo, aos poucos, ajudado pelos colegas de naipe e pelo conhecimento adquirido pela prática. Entretanto, já na sua primeira apresentação toca com desenvoltura, sente-se protegido pelo som do grupo. É louvável o empenho de cada músico para que a apresentação saia impecável. Observando o comportamento do músico diante do primeiro ensaio, de uma nova partitura, da função do seu instrumento na composição, tomou-se como base as recomendações do Quadro 6.

---

<sup>73</sup> Diferentemente dos instrumentos da orquestra que são divididos de acordo com a maneira como o som é produzido (corda, sopro e percussão) a banda costuma dividir seus instrumentos de acordo com a função que ele exerce na orquestração, em canto, contra-canto, centro e marcação.

## Quadro 6 – Ensaios da banda e cursos a distância

---

### **De acordo com os aspectos observados durante os ensaios recomenda-se:**

---

- utilizar o repertório da própria banda para o aprendizado de assuntos novos;
  - analisar as partituras de acordo com as funções dos instrumentos da banda;
  - realizar exercícios que envolvam audição;
  - envolver assuntos referentes à relação do músico com a sua banda.
- 

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2001.

## 3.3 PERFIL DO MÚSICO DA FILARMÔNICA MINERVA

### **3.3.1 Questionário de sondagem**

Na pesquisa com o questionário fechado<sup>74</sup> verificou-se que todos os músicos viviam em Cachoeira<sup>75</sup> e que a maioria tocava na banda havia dois anos. Todos iniciaram seus estudos na escola da filarmônica<sup>76</sup>. Provavelmente todos tinham o mesmo conhecimento teórico e tinham vivenciado as mesmas experiências musicais.

Seja pela convivência na banda, ou pelo fato de as aulas serem coletivas, ou por terem passado por outros instrumentos enquanto aguardavam o preferido, metade dos músicos da banda toca mais de um instrumento<sup>77</sup>.

---

<sup>74</sup> Ver Anexo A, Questionário de Sondagem, p. 268.

<sup>75</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

<sup>76</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

<sup>77</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

Importante é que ao tempo em que o aluno prepara-se para ser músico, prepara-se também para ser instrutor, adquirindo competência para ensinar todos os instrumentos. Essa é uma característica peculiar na formação do músico de banda.

Para iniciar o aprendizado musical, a maioria procura a escola da filarmônica influenciada pela família<sup>78</sup>. É comum mais de um membro da família tocar na mesma banda. Alguns tocam em conjuntos de música popular de forma esporádica, ou como profissionais em bandas militares, aparecendo na filarmônica apenas para tocar em eventos importantes.

Sempre têm outras ocupações, além de participar da banda. Se jovens, são estudantes e ajudam os pais, se adultos, trabalham em outras áreas.

Quando entram na banda todos têm o desejo de se tornar músicos profissionais. O sonho, quando jovem, é tocar em uma banda militar. Por isso, as bandas militares são formadas por músicos de bandas civis. Atualmente, com a indústria do lazer e entretenimento, os músicos almejam também tocar em conjuntos populares.

Em relação ao estudo pôde-se verificar que todos desejam continuar a estudar música, embora pouquíssimos continuem estudando depois de ingressar na banda. Verifica-se também que a maioria dos músicos estuda sozinha<sup>79</sup>.

Como moram na mesma cidade, é comum freqüentarem a sede para estudar e trocar idéias. Muitos alegam não ter condições de estudar em casa, devido ao “barulho” do instrumento competindo com o rádio e a televisão.

Quanto á continuidade dos estudos de música, mostraram interesse por teoria, harmonia, arranjo, composição, regência e sobre música popular brasileira<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

<sup>79</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

Todos esses dados serviram de referência para a elaboração do Curso Batuta e para identificar o modelo de gestão. O curso pré-fabricado, característica da educação à distância, deve valer-se de dados, principalmente, sobre os indivíduos em questão. Diferente do professor presencial, que pode modificar os planos da aula porque o único meio de comunicação é ele mesmo, no curso pré-fabricado só podemos fazer modificações na próxima remessa do material. O planejamento requer observações gerais, envolvendo o contexto e as tecnologias, e específicas, observando o aluno individualmente.

### 3.3. 2 Pesquisa *Survey*

Fizeram parte da pesquisa, que resultou na formação de um quinteto de metais, quatro menores – um menino de 12 anos, três rapazes de 15, 16 e 17 anos e um adulto de 48 anos. Dos cinco rapazes integrantes do quinteto três têm as mesmas características: idade aproximada, mesmo grau de instrução, estudam o instrumento diariamente, pretendem ser músicos profissionais e têm vontade de aprender assuntos novos. Na visita à biblioteca da Escola de Música da UFBA foi solicitado que anotassem o nome dos livros que achavam necessários para o aprendizado. Foi observado que os três adolescentes fizeram uma relação de livros onde só incluíram métodos e repertório para o instrumento. O mais jovem ficou acompanhando os outros, sem decidir por nenhum livro em especial. Parece não ter ainda idéia se quer ser músico ou não. Toca há um ano, e declarou que gostaria de tocar um instrumento “mais comercial”. Toca a trompa em *Mib*, também conhecida como *trompa cachorrinho*, só usada em

---

<sup>80</sup> Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000.

filarmônicas<sup>81</sup>. O adulto que começou a estudar música com 30 anos e toca tuba na Minerva há dezoito anos, escolheu alguns livros de repertório de músicas populares antigas, nada de livro técnico ou próprio para instrução do instrumento.

Tomando como base as características dos alunos de Educação à Distância e o perfil dos músicos das filarmônicas, foram verificados pontos em comum que podem ser positivos para a implantação dessa modalidade de ensino ( Quadro 7).

Quadro 7 - Comparação entre alunos a distância e músicos da Minerva

Características do alunos á distância	Características dos músicos da Minerva
A população estudantil é predominantemente adulta.	A maioria dos músicos tem entre 17 e 22 anos.
Interesse em cursos que atendam necessidades em comum	Homogeneidade do grupo: mesma formação, mesmo repertório e mesmo ambiente cultural
Preferência por cursos auto-instrucionais	Muitos músicos já praticam o auto-didatismo
Tem outra atividade e estuda	Tem outra atividade e toca.
Formação teórica/prática está relacionada com a atividade profissional	Formação teórico/prático esta relacionada coma atividade profissional, a filarmônica
Permanência do aluno no seu ambiente profissional, cultural e familiar	Todos os músicos residem em Cachoeira

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.

<sup>81</sup> A filarmônica tem dois motivos para continuar com esse tipo de trompa: financeiro e como instrumento de passagem para os garotos ingressarem no conjunto. CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2001.

Analisando os dados da pesquisa concluímos (Quadro 8).

#### Quadro 8 – Músico da Minerva e cursos a distância

---

**Recomenda-se que o curso atenda:**

- 
- aos dois grupos identificados como jovens e adultos;
  - à diversidade de interesses e necessidade dos dois grupos;
  - ao ritmo de aprendizagem individualizado;
  - à necessidade de suprir dificuldades individuais com encontros presenciais
- 

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.

## **PARTE II - METODOLOGIA DA PESQUISA**

---

#### 4. A META E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A meta da pesquisa foi criar um modelo de gestão para cursos a distância, adaptado às condições da filarmônica Minerva, para seus músicos. A Minerva funciona há mais de cem anos de forma peculiar. Descobrir a forma de funcionamento da filarmônica foi importante para que o curso a distância engrenasse no funcionamento já existente na filarmônica, de forma que significasse sua própria extensão. Para isso, a ação deveria ser *ecológica*, adaptada ao funcionamento<sup>82</sup> (natureza) da filarmônica, de forma que não fosse quebrada a sua rotina, os papéis que estabelecem hierarquias, seus apoios materiais e institucionais; e *étnica*, com o reconhecimento e respeito pelas tradições da banda de música como grupo musical que tem normas e condutas já estabelecidas na sociedade.

A pesquisa teve como foco a Filarmônica Minerva. Os resultados são provenientes da aplicação do “Curso Batuta - Educação a Distância para Músicos de Filarmônicas”, que foi criado e produzido de acordo com os limites e necessidades da Filarmônica Minerva e dos seus músicos. A tecnologia utilizada foi a disponibilizada pela filarmônica. A aplicação do curso contou com o apoio dos membros da própria filarmônica. Exceto quanto à produção do material didático, trabalho de profissionais especializados na área de design e vídeo. O modelo de gestão e os conteúdos aplicados foram limitados às necessidades expressas pela população em foco.

---

<sup>82</sup> Identifico funcionamento da filarmônica aos horários, obrigações, método de aprendizagem, avaliação, condutas e formas de tomar decisão. Quando me refiro à “natureza” da filarmônica é ao seu dia-a-dia, a sua população diária, a sua forma prática de resolver problemas e o ritmo dos seus trabalhos.



Acreditando que qualquer programa educativo para obter êxito deve dar enfoque às necessidades e desejos dos alunos e estar adaptado à estrutura onde será implantado, a primeira fase da pesquisa centralizou suas atenções no estudo do contexto, ou seja, nos músicos e na forma de funcionamento da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana. Neil Mercer (1998), partindo de uma perspectiva sociocultural da educação a distância,

[...] observa que, durante as primeiras fases de concepção de um curso, a equipe de trabalho deveria elucidar os preconceitos que se apresentam em relação aos alunos: o nível de compreensão e de conhecimento que se supõe que possuam e as 'regras básicas' que se aplicam à respectiva área de estudo. Sempre que possível, é importante incluir na equipe do curso pessoas que tenham sido docentes dos grupos de alunos aos quais o curso será destinado e se isso não for viável, dever-se-ia pensar em sua participação como 'leitores-críticos' dos materiais elaborados, o que permitiria construir as propostas a partir dos conhecimentos compartilhados (*apud* COIÇAUD, 2001, p. 61).

Seguindo esta linha filosófica, a pesquisa de campo realizada para concepção e aplicação do programa contou com a ajuda do maestro, do instrutor, dos músicos e ex-músicos que auxiliaram quanto à escolha dos conteúdos, forma de aprendizado, funcionamento e nas terminologias utilizadas na banda. Na opinião de Romiszowshi, os projetos em educação a distância tendem a fracassar quando pensamos nas tecnologias antes de pensar nas pessoas<sup>83</sup>.

Foram usados procedimentos da pesquisa de campo, pesquisa-ação e pesquisa *survey*, para responder à questão e às subquestões da pesquisa. As técnicas

---

<sup>83</sup> Prof. Alexander Romiszowshi, da Syracuse University, proferiu palestra sobre o tema "Por que projetos em EAD fracassam?", no Seminário sobre Educação a Distância, em Belo Horizonte. Acesso por meio do *site* [wilson-azevedo-subscribe@yahoogrupos.com.br](mailto:wilson-azevedo-subscribe@yahoogrupos.com.br), durante a palestra, em 08/07/2003.

quantitativas e qualitativas, assim como as ferramentas escolhidas – questionário, entrevistas, descrição e vídeo – dependeram do pluralismo das abordagens e suas especificidades.

O modelo de gestão foi criado a partir das necessidades do Curso Batuta que, por sua vez, foi acoplado à realidade física, tecnológica e administrativa da filarmônica. Entretanto, o sucesso de um programa não depende exclusivamente da parte administrativa. Em relação ao aspecto pedagógico, o projeto deve responder às seguintes subquestões:

- Qual o referencial teórico e metodológico para a estruturação de um programa curricular de educação musical continuada a distância para músicos de filarmônica?
- Qual o modelo de educação a distância mais apropriado, tomando como base a metodologia utilizada na escola da filarmônica?
- Qual o modelo de educação a distância mais apropriado, tomando como base as diferenças individuais entre os componentes da filarmônica?
- Quais os conteúdos teóricos que deverão ser abordados num curso de educação musical por meio da educação a distância, tomando como base o conhecimento anterior e as necessidades dos músicos da filarmônica?
- Quais recursos tecnológicos poderão ser utilizados num curso de educação musical por meio da educação a distância, tomando como base a realidade socioeconômica dos músicos e da entidade?

- Qual o modelo de educação a distância mais apropriado, tomando como base os recursos tecnológicos disponíveis?
- Quais critérios de avaliação devem ser adotados, levando em conta as diferenças individuais entre os componentes da filarmônica?
- Quais as funções a serem desempenhadas pelos envolvidos no processo: professor/orientador, músicos e diretoria?
- A sede da filarmônica oferece o apoio logístico necessário para a implantação do programa?

Utilizando três metodologias de pesquisa – pesquisa de campo, pesquisa-ação e pesquisa *survey* – pôde-se dar respostas às questões levantadas. Concordando com Gamboa, o método é mais abrangente que a técnica, entretanto “técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para elaboração do conhecimento” (2000, p. 64). A maneira de abordar o tema conduz à escolha da técnica. “As opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas”, diz Gamboa, (*op.cit*, p. 88). Numa pesquisa com característica hermenêutica, realizada de forma participativa, inserida na estrutura contextual, não houve dualismo entre técnicas quantitativas e qualitativas. A articulação desses elementos dependeu do enfoque epistemológico. Em cada enfoque, as técnicas são articuladas de forma diferente. Isto é, as técnicas são utilizadas com intensidade e peso diferenciados. Os instrumentos de coleta, tratamento e organização de dados e de informações são, ou não, destacados de acordo com cada enfoque (GAMBOA, *op.cit*, p. 89).

Foi necessário consultar a bibliografia já existente para investigar sobre o passado das bandas de música. Essa consulta teve dois objetivos: verificar a linha de continuidade da banda de música e coletar dados para o planejamento do Curso Batuta. Os dados históricos sobre a banda de música não representam a meta do projeto, porém, sem eles, não teríamos bases para realizá-lo.

Para descobrir sua forma de funcionamento e dados sobre seus músicos foi necessário realizar pesquisa de campo – observadora e participante – usando estratégias motivadoras para que se chegasse a um resultado real. Para que significasse uma extensão da filarmônica, foi utilizada a pesquisa-ação com o objetivo de entrosar – pesquisador e sujeitos da pesquisa – em torno de um ideal: a educação continuada na sede da filarmônica. Para obter dados individuais sobre os músicos, foi realizada, durante o trabalho de campo, a pesquisa *survey* com um quinteto de metais. Para verificar o impacto do curso no músico, na filarmônica e na sociedade, o modelo de gestão foi aplicado por meio do “Curso Batuta – Educação a Distância para Músicos de Filarmônicas”.

É comum confundir-se pesquisa de campo participante com o método da pesquisa-ação, observa Thiollent (2000). Se considerarmos que a pesquisa-ação e a pesquisa *survey* foram realizadas “em campo”, ou seja, na Filarmônica Minerva, em Cachoeira, podemos considerar que a pesquisa de campo perdurou durante todo o trabalho<sup>84</sup>. Entretanto, a atitude e a relação entre pesquisador e pesquisado, na pesquisa de campo participativa e na pesquisa-ação, é que determinou a diferença entre ambas. Durante a pesquisa de campo, observou-se, indagou-se, descreveu-se e

---

<sup>84</sup> Malinowshi que criou o termo pesquisa de campo com observação participante, opondo-se radicalmente à imagem do antropólogo que ficava num gabinete, recebendo informantes. (LUHNING, 1991, p. 114).

buscou-se documentos. Durante a pesquisa-ação, dialogou-se, participou-se e questionou-se sobre o projeto e tudo que ele envolvia.

Com a finalidade de diagnosticar, entender e preparar os membros da filarmônica, visando a prática da educação a distância, foram adotados princípios da etnometodologia. O estudo, na sua etapa etnometodológica, procurou verificar a rotina dos trabalhos da filarmônica por meio de relatos dos próprios sujeitos da pesquisa. A etnometodologia, diz Coulon (1995), é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias, ou seja, comunicar-se, tomar decisões e raciocinar. Para Coulon, “os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto da realidade corrente da vida social...” e adverte que:

As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam regras e os modos de proceder. Noutras palavras, a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem. (COULON, 1995, p.30).

A problemática da etnometodologia obriga a reexaminar o conhecimento leigo do mundo social de indivíduos comuns e o conhecimento erudito construído pelos sociólogos a partir desse conhecimento leigo (COULON, 1995a). Utilizando a corrente *interacionista fenomenológica*, que procura conduzir a pesquisa a partir da descrição e análise dos seus próprios atores, foi possível responder às questões da pesquisa.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> A primeira pesquisa interacionista em educação foi feita por Willard Waller (meados do século 20) e publicada em 1932. Seu objetivo era estudar empiricamente a vida cotidiana da escola, as interações sociais que ali se desenrolam e os elos que a escola estabelece com a comunidade (COULON, 1995b, p. 63).

Na pesquisa realizada por Waller (1932), verificou-se que a escola tem a sua própria cultura, que é o lugar onde se cristalizam quatro desejos: o “desejo de resposta”, o “desejo de reconhecimento”; o “desejo de uma nova experiência, e o “desejo de segurança” (*apud* COULON, 1995b, p. 65-66). O “desejo de resposta”, valorizando a amizade entre seus membros, acentuando atividades em grupo e com todos juntos. O “desejo de reconhecimento” diante do grupo, proporcionando atividades coletivas, dando oportunidade para que todos pudessem apresentar-se e obter o reconhecimento da turma; o desejo de “nova experiência”, uma motivação nova, uma maneira de sair da monotonia da rotina que, por vezes, cria enfado em jovens e, por fim, o “desejo de segurança” mantendo um comportamento amistoso entre os músicos e a diretoria.

Esses desejos foram levados em consideração quanto à na formulação e aplicação do programa de ensino a distância. A avaliação final, de forma pessoal, procurou levar o aluno a reconhecer seus desejos nas atividades realizadas, acentuando os pontos que foram dominantes, de maneira particular.

Durante o trabalho de campo foram adotados posturas “*interacionista ativo*” que, segundo Gold,

[...] o papel “ativo”, através do qual o pesquisador abandona a posição um tanto marginal de observador participante que caracteriza a figura precedente para desempenhar um papel mais central no quadro estudado. Participa ativamente das atividades do grupo, assume responsabilidade, comporta-se como um colega em relação aos membros do grupo (*apud* COULON, 1995b, p. 75).

Em determinadas etapas da pesquisa foram adotados procedimentos êmicos. Em alguns momentos, aliei-me, como flautista, a grupos associados à Minerva, como a Banda Feminina e o trio de flautas. Dessa forma, compartilhando com eles na busca por

uma melhor performance, pude verificar as “necessidades” pretendidas no curso de música a distância.

**Quanto à “necessidade” dos músicos, que se procurou perceber na performance e na formação musical, Coiçaud (2001, p. 57) chama atenção para os múltiplos significados que o termo “necessidade” pode ter na educação:**

[...] pode ter um uso prescritivo – como um ‘dever ser’ ou ‘dever ter algo’ a partir de ter uma carência ou obrigação – ou num sentido motivador, como uma aspiração a algo que se deseja obter. Nessa última acepção, quando o enunciado das necessidades é feito de modo amplo e geral, as metas também o são e se caracterizam por sua ambivalência e transitoriedade (COIÇAUD, 2001, p. 57).

**O ponto de partida foi detectar o nível de desempenho almejado pelo grupo. Os desejos estão no poder de escolha e nas declarações espontâneas.**

A dificuldade para discernir as verdadeiras expectativas e necessidades da população destinatária de nossas propostas, assim como a ambigüidade semântica que o termo “necessidade” possui quando aplicamos a situações educacionais, leva-nos a refletir sobre a problemática da elucidação das demandas nos projetos abertos e/ou a distância. Na realidade, acreditamos que a demanda expressada pelos setores complexos e diversos constitui apenas um aspecto da realidade (COIÇAUD, 2001, p. 58).

Para penetrar numa comunidade que se deseja estudar, diz Coulon (1995a, p. 90), a estratégia do ingresso depende do contexto e do projeto de pesquisa. O mais importante é ficar atento a tudo, o que Zimmerman chama de “dispositivo de observação e pesquisa”, que é quando o etnógrafo procura os meios para estar onde

tem necessidade de estar, ver e ouvir o que pode e desenvolver a confiança entre ele e os sujeitos a estudar e fazer muitas perguntas” (*apud* COULON, 1995a, p. 90). Quanto à obrigatoriedade de fazer “muitas” perguntas, deve-se ter o cuidado de não conduzir a entrevista para algo já preconcebido. Acrescentaria a esse dispositivo de Zimmerman, ouvir mais do que falar.

“Sem dúvida, deve-se chegar a extrair das informações coletadas o significado dos acontecimentos observados. Para tanto, o recurso evidente se encontra naquilo que dizem os indivíduos. Comentam sem cessar as suas atividades” (COULON, 1995a, p. 91). Esses acontecimentos não têm lugar nos questionários, mas sim nos bate-papo depois do ensaio, na espera das apresentações, no lanche ou após a tocata, definindo-se como momentos espontâneos.

Diferente de uma experiência na área da ciência, onde sujeito e pesquisador ocupam ambientes e papéis diferentes, durante a aplicação do curso os três elementos envolvidos – pesquisadora, músicos e diretoria – participaram da experiência, assumindo diferentes responsabilidades. Na coordenação do curso, a pesquisadora e professora; os alunos foram os músicos participantes da pesquisa; o monitor foi um músico da banda e os diretores da filarmônica também participam da coordenação do curso. Utilizando o método da pesquisa-ação, as atitudes foram definidas de acordo com a área de atuação: administrativa (coordenação e diretoria) ou pedagógica (coordenação e monitoria). Coube à pesquisadora interpretar *como* e *porque* foram tomadas as decisões, anotando e analisando os erros na busca de um design que fosse condizente com a filarmônica e com os seus músicos. Houve uma avaliação entre



os envolvidos (pesquisadora, músicos e diretores) pelas suas performances durante a aplicação do curso.

A pesquisa-ação foi concebida com base empírica, onde pesquisador e participantes procuravam respostas e ações para resolver problemas concernentes ao grupo, de maneira cooperativa e participativa. Para Thiollent,

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sobre observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLENT, 1947, p. 15).

A diferença que existe entre a metodologia da pesquisa-ação e a pesquisa convencional, diz Thiollent (1947), é “a participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada.” Por meio da pesquisa-ação “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. Esse processo de transformações, segundo o autor, “abrange problemas de expectativas, reivindicações, decisões e ações”. Pode-se captar “informação gerada pela mobilização coletiva” com a participação ativa dos membros (THIOLENT, 1947, p. 19-24).

A pesquisa *survey* foi realizada para obter dados individualizados sobre o músico. De acordo com Babbie (1999), a *survey* estuda uma amostra de determinada população, coletando dados sobre o indivíduo, para descrever e analisar. Numa atividade prática – ensaiar um repertório para apresentação – foi

realizada a pesquisa *survey* com um quinteto de metais. Ao tempo em que ensaiávamos, pude verificar facilidades, dificuldades, necessidades e desejos, e dessa forma traçar um perfil do músico da Minerva, representado por esta amostra.

O músico esteve presente em todas as fases da pesquisa. De acordo com Kilpatrick (1978), os moços hoje estão mais seguros de si e daquilo que devem fazer, que seus pais. Acrescentaria, pretendem fazer, pois planejam o futuro com mais critério. “Não são poucos os moços que cogitam da situação atual com mais seriedade que seus pais. Com o abandono de um falso pudor descabido, surgiu um modo muito mais verdadeiro de encarar os fatos” (KILPATRICK, 1978, p. 34). A partir da segurança interna, a autoridade externa foi abalada. Surgiram *porquês* para muitas atividades que realizam. É cada vez maior o número de músicos de banda que também tocam em conjuntos de música popular. Muitos deles já entram na banda com esse objetivo, por isso desejam tocar instrumentos de apelo comercial<sup>86</sup>.

O aspecto geral em toda parte parece ser este: a mocidade está resolvendo a maior parte de seus problemas por si mesma. Cada vez menos ela cede às meras palavras da autoridade dos seus ascendentes. Cada vez menos, aceita como obrigatórios seus costumes e as convenções em vigor. Insiste, a mais e mais, nos *porquês*, ou seja, na busca de razões convincentes. (KILPATRICK, 1978, p. 58).

A realização do projeto significa uma inovação por acréscimo, que irá se agregar ao modelo já em funcionamento. Observando a linha de continuidade, o projeto procurou reforçar a tradição nas questões de uso, funções e repertório da banda de

---

<sup>86</sup> Instrumentos como saxofone, trompete, trombone, usados em bandas de pagode e reggae. CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.

música. Evitaram-se conflitos nas relações interpessoais, moldando sua gestão às relações de poder já existentes.

A coleta de dados teve três focos: o músico da filarmônica, sujeito para o qual foi dirigido o curso; a escola da filarmônica, cujo currículo serviu de base para a metodologia e para a escolha dos conteúdos programáticos a serem oferecidos; e os ensaios e apresentações da banda, que demonstraram o conhecimento atual dos músicos e as necessidades da filarmônica de forma generalizada.

Os dados de como a filarmônica funciona, em que horário, quais estratégias e materiais disponíveis, foram básicos para a estruturação do programa curricular. Essas informações foram colhidas de forma direta com perguntas ao instrutor, membros da diretoria e músicos, ou de acordo com as observações da rotina na filarmônica.

Durante a pesquisa de campo, foi obtida uma informação muito importante. Na dúvida se o curso atenderia a áreas de conhecimento sugeridas pelos músicos, o coregente da banda, Márcio dos Santos Lima, fez o seguinte comentário: “O curso tem que ser para todos. Aqui na banda é assim, o que fizer pra um tem que fazer para todos”. A reflexão e interpretação sobre esse conceito deram rumo ao Curso Batuta. A partir da reflexão que o curso deveria ser para todos, defini que os módulos deveriam ser independentes; o curso deveria ter variedade de conteúdo; não deveria ser obrigatório e teria um módulo voltado para a história da própria banda. Dessa forma, o curso procurou atender à diversidade dos músicos e à homogeneidade do grupo. O músico de banda, mesmo com as diferenças de idade, de escolaridade e de intenções musicais, representa um grupo coeso, que tem as mesmas experiências musicais. Além do compromisso de todos para com a filarmônica.

A pesquisa-ação começou após um ano e meio de pesquisa de campo quando, já entrosados, pesquisador e participantes reuniam-se para resolver problemas e tomar decisões. A participação era livre. As reuniões foram coordenadas pela pesquisadora, que também foi responsável pela pauta das discussões. Foram levantados problemas quanto ao formato do curso, áreas de conhecimento, nível de linguagem, avaliação, relação entre o curso a distância e a escola, tecnologias a serem utilizadas e a forma de funcionamento.

Durante a etapa da pesquisa de campo, as entrevistas com os “pesquisados” foram individuais ou em pequenos grupos; em muitos casos, as informações foram na base do que ocorrer, diferente das etapas quando foi utilizada a pesquisa-ação, ocasião em que os encontros com os “participantes” foram coletivos, marcados antecipadamente e com tema definido.

As ações dos participantes foram na forma de discussão. Os resultados caminhavam para justificar, criticar e dar sugestões. A presença nas reuniões foi livre, alguns tiveram presença estável, outros temporária e alguns jamais compareceram. Em alguns casos, os problemas colocados foram ser solucionados conjuntamente – pesquisador e participantes – em outros, as discussões ocorriam em torno de soluções já encontradas pela pesquisadora.

Além de reuniões formais, durante a terceira etapa, na fase de preparação para o curso, foram criados dois projetos que proporcionaram a “mobilização coletiva”, como o intuito de se estabelecer diálogo: *Encontro com gente que sabe* e *Sessões de vídeo*. Cada reunião, durante a pesquisa-ação, tinha uma proposta a ser resolvida, independentemente do número de participantes. Podia-se contar com a presença de

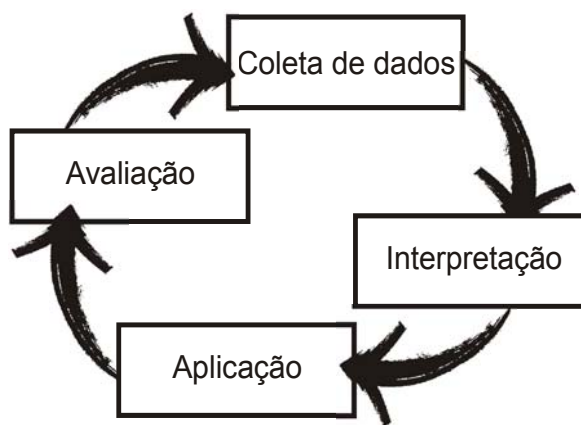
um membro da diretoria, do instrutor e em média de seis a oito músicos. Embora a pesquisa incluísse a aplicação do curso, objetivo prático e utilitário, as discussões sobre o projeto levavam o grupo a uma conscientização quanto à organização, dificuldades e valores da filarmônica. Uma das vantagens da pesquisa-ação é que, devido ao envolvimento dos participantes, o compromisso com o trabalho torna-se um ato conjunto – pesquisadora e participantes – transformando, também, os membros da sociedade em responsáveis pelo resultado do projeto. Dessa forma, cria-se um clima de cooperação e de busca pela melhor solução.

A pesquisa *survey* foi realizada durante a pesquisa de campo quando o foco da pesquisa era o músico. O objetivo foi, por meio de uma descrição de *como* ele é, fazer uma estimativa do perfil do músico da Minerva. Paralelo à coleta de dados sobre o indivíduo, foi verificada também a sua relação com a filarmônica e, dessa forma, realizar uma pesquisa *survey* contextual, pois os dados coletados indicavam também a sua relação com o contexto.

## 5. ESTRUTURA DA PESQUISA

A estrutura da pesquisa envolveu quatro fases (Figura 3): na primeira, a coleta de dados que compreendeu dados bibliográficos e etnográficos; na segunda, a interpretação desses dados, quando se formou uma base para a criação do programa de ensino a distância e do modelo de gestão; na terceira, a aplicação do programa e, na quarta e última, a avaliação.

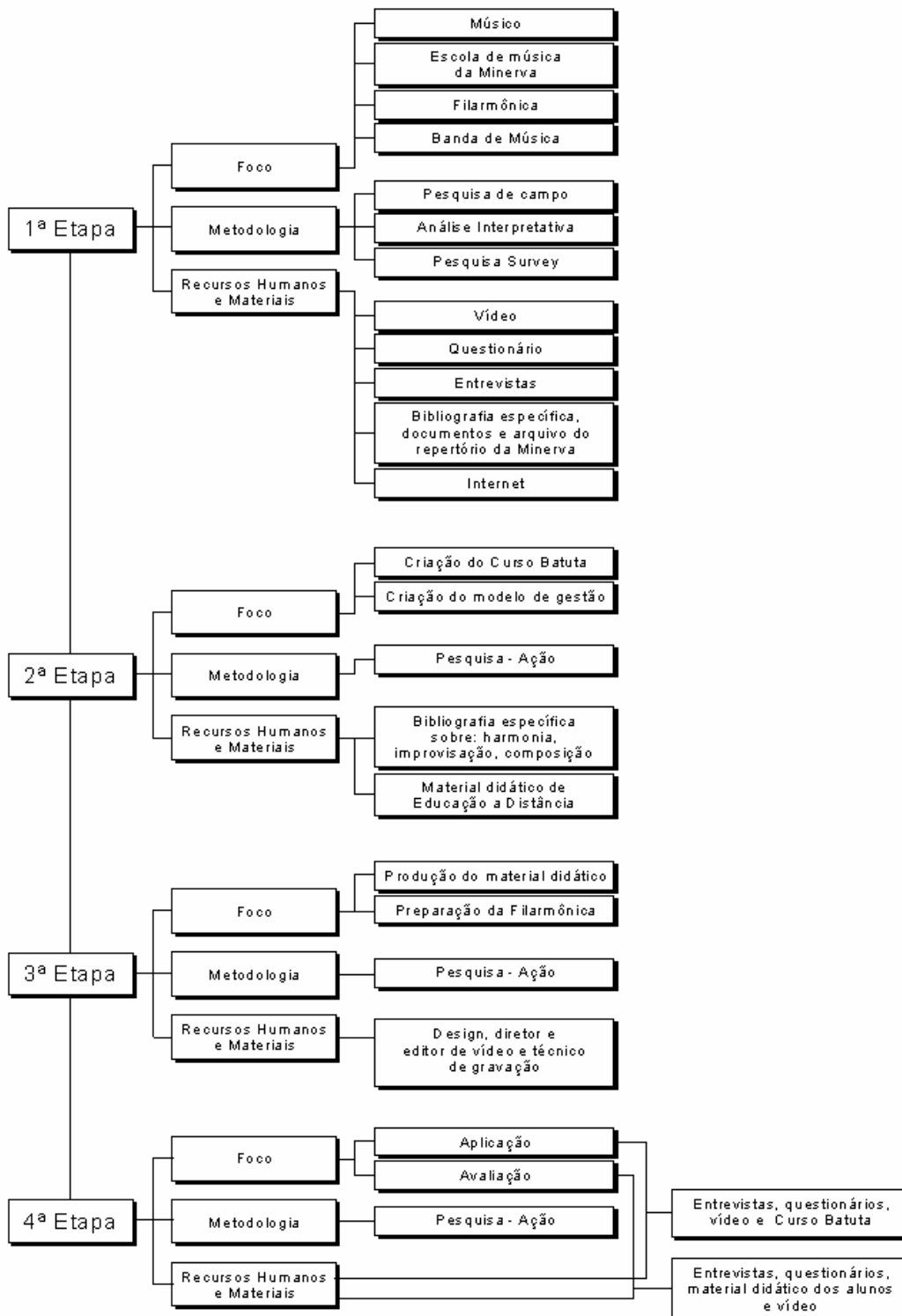
Figura 3 – Estrutura da pesquisa



Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2003.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas (Figura 4). A primeira buscou dados históricos sobre as bandas de música e procurou conhecer o contexto, construindo uma compreensão para a interpretação dos dados; a segunda, tomou decisões quanto à elaboração do curso e o modelo de gestão; a terceira, tratou da criação e produção do material didático e da preparação da sede; e a quarta, aplicou e avaliou o programa.

Figura 4 – Etapas da pesquisa



Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2003.

## 6. INSTRUMENTOS DE COLETA E REGISTRO DE DADOS

Durante o período da pesquisa de campo foram utilizados questionários escritos abertos e fechados e principalmente entrevistas, conversações informais, fechadas e abertas, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

As entrevistas em forma de conversa foram esclarecedoras em todos os momentos da pesquisa. Para Marcuschi, a conversação é, em primeiro lugar,

[...] a prática social mais comum do dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes (1999, p. 5).

As entrevistas, mesmo com tema definido, ocorriam livremente, num clima de diálogo induzido, na procura de uma interpretação do contexto a partir dos próprios indivíduos. De acordo com as perguntas, as respostas podiam trazer informes quantitativos ou qualitativos; por exemplo, a música mais citada pelos entrevistados, como identidade para a banda de música.

A câmara de vídeo destacou-se pela forma como os músicos familiarizaram-se com seu uso, fazendo eles mesmos as tomadas das cenas. O vídeo foi utilizado durante todas as etapas da pesquisa. Sua utilização foi muito pertinente durante a fase da pesquisa-ação para comentários e discussões e durante o processo de avaliação,



principalmente nos encontros presenciais com o monitor que aconteciam sem a presença da coordenação.

A função do vídeo informativo ou referencial, segundo Jakobson , é

[...] quando o ato comunicativo centra-se no objeto da realidade a que se faz referência, isto é, quando a mensagem tem por finalidade fundamental descrever uma realidade o mais objetivamente possível (*apud* FERRÉS, 1996, p. 46).

Ferrés (1996) percebe que “é raro prestarmos atenção às realidades que nos são excessivamente familiares”. Com a tecnologia do vídeo, o usuário pode colocá-lo para serviços particulares, gravando cenas do cotidiano, “isso quer dizer, afirma o autor, que o vídeo pode ser considerado uma extensão do homem, um prolongamento de seu corpo, um prolongamento que não anula sua condição de homem, não desenraiza do seu ambiente. Pelo contrário, potencializa seu ambiente” (*op.cit.*, p. 47).

O vídeo deve ser incorporado como uma tecnologia eletrônica produtora de subjetividade e, enquanto tal, ser possível de ser trabalhada na sua dimensão individual/coletiva, produzindo no cotidiano referentes que se conectem ao mundo, para que possamos refleti-lo melhor (FILÉ, 2000, p. 128).

## 7. CONVIVENDO COM A FILARMÔNICA

O projeto teve duração de 3 anos e oito meses, num total de 52 viagens à cidade de Cachoeira, localizada no Recôncavo baiano, outrora famosa pelos engenhos de açúcar e pelas fábricas de charuto. Cachoeira era tão importante durante o Século XIX, que chegou a ser a capital do estado por duas vezes<sup>87</sup>. Hoje, ela é admirada por seus casarões antigos e por sua cultura, enriquecida pela miscigenação de negros e brancos.<sup>88</sup>

Entidades como a Irmandade da Boa Morte<sup>89</sup>, duas filarmônicas centenárias - Sociedade Cultural Oféica Lira Ceciliana e a Filarmônica Minerva – heroínas como Ana Neri e Maria Quitéria<sup>90</sup>, e artistas como Hansem Bahia<sup>91</sup> e Tranqüilino Bastos<sup>92</sup> dão a Cachoeira características de cidade histórico/cultural. Contribui também para essa imagem a ponte Dom Pedro II, que atravessa o Rio Paraguaçu, ligando Cachoeira à cidade de São Félix, inaugurada em 1885, pelo próprio imperador.

---

<sup>87</sup> Da primeira, em 1822, Cachoeira antecipou-se às lutas pela independência do Brasil. Da segunda, em 1837, durante a revolta da Sabinada, movimento que propunha a instauração de uma república independente na Bahia (GOULIAS, 2001, p. 74).

<sup>88</sup> Ver Anexo B, mapa da cidade de Cachoeira, p. 308.

<sup>89</sup> Organizada por negras descendentes de escravos, a Irmandade da Boa Morte realiza desde 1773, na segunda quinzena de agosto, homenagem à Virgem Santíssima, numa festa que mistura ritos do candomblé com práticas do catolicismo. (GOULIAS, 2001, p. 70)

<sup>90</sup> Que lutaram pela independência do Brasil, em 1822. (SANTANA, 2000)

<sup>91</sup> Karl Heinsz Hansen nasceu em Hamburgo, Alemanha, em 1915. Chegou ao Brasil em 1950 e, a partir de 1955, chegou à Bahia. Inicialmente no Pelourinho (Salvador) e depois na cidade de São Felix. Naturalizou-se brasileiro e adotou o nome de Hansen Bahia. Morreu na década de 70 e criou, por meio de testamento, a Fundação Hansen Bahia, que funciona em um sobrado, em Cachoeira, e na Fazenda Santa Cruz, em São Félix. Retratou grande parte das manifestações culturais do Recôncavo em xilogravura. (Fundação Hansen Bahia, folheto de divulgação)

<sup>92</sup> Manuel Tranqüilino Bastos (1850-1935). Nasceu em Cachoeira, dedicou-se à banda de música, onde atuou como clarinetista, regente, professor, compositor, arranjador e fundador de filarmônicas. Disponível em: [www.casadasfilarmônicas.gov.br](http://www.casadasfilarmônicas.gov.br). Acesso em: abr. 2003.

## 7.1 PRÉ-PESQUISA

No primeiro encontro com a Filarmônica Minerva, em 5 de novembro de 1999, estavam presentes membros da diretoria e músicos da banda. Após as apresentações formais, foi dito sobre a relação das novas tecnologias com educação, sobre a educação a distância e da proposta da pesquisa sobre educação continuada a distância para músicos da filarmônica. Após a apresentação, o presidente fez quatro perguntas: sobre as tecnologias, sobre os custos, duração e quantidade de vagas.

Após as respostas, os músicos manifestaram-se. Suas perguntas eram voltadas para a prática musical. Muitos perguntaram sobre livros de teoria, métodos para o instrumento e sobre partituras. Verifiquei, no ato, as dificuldades para o músico dar continuidade aos seus estudos.

No final do encontro, a diretoria indagou aos músicos sobre o interesse em participarem da pesquisa. Foram unânimes em aceitar. A diretoria, então, apoiou o projeto<sup>93</sup>.

No segundo encontro, em 17 de novembro de 1999, foi feito levantamento de dados sobre o músico e sobre a filarmônica. Foi aplicado um questionário de sondagem com os músicos e estabelecido os primeiros contatos com as pessoas que estão à frente da filarmônica<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Anexo A, autorização da Filarmônica Minerva, p. 259.

<sup>94</sup> Anexo A, questionário de sondagem, p. 265.

## 7.2 O MÚSICO

Na primeira fase da pesquisa – de 8 de abril a 20 de junho de 2000 – foram feitas oito viagens a Cachoeira. O foco era o músico da Minerva. Seguindo a metodologia *survey*, foi formado um quinteto de metais para servir de amostra. Ao tempo em que realizava ensaios com o quinteto, fazia entrevistas com membros da diretoria.

Estar no contexto é isso: estar alerta ao que está acontecendo em volta, mesmo que não seja de interesse imediato. Foi dessa forma que foi feito o levantamento de dados. As atividades das filarmônicas, suas rotinas, foram se entrelaçando-se com a pesquisa.

Durante este período, foi possível perceber peculiaridades sobre a relação dos músicos com a diretoria e entre eles. A conversa com a diretoria girava em torno das diferenças entre o músico de hoje e o de antigamente. A conversa com os músicos girava em torno de uma melhor performance e da oportunidade de aprender novos assuntos.

## 7.3 A “ESCOLINHA”

Na segunda fase da pesquisa, de 25 de junho a 4 de novembro de 2000, foram realizadas oito viagens.

O dia 25 de junho, festa da Independência de Cachoeira, é também muito importante para a filarmônica. É nesse dia que alguns alunos deixam a escolinha, recebem a farda e passam a fazer parte da banda.

Nessa fase, participei das atividades da escolinha como instrutora. Assim, foi possível conhecer a escola e sua pedagogia. Ainda com o intuito de colher dados, foram feitas gravações, juntamente com os alunos, e editado um vídeo sobre a metodologia da escolinha, apresentado depois para que os alunos tomassem consciência da metodologia aplicada.

A pesquisadora teve acesso ao Estatuto da Minerva, seu calendário de eventos e repertório.

#### 7.4 FASE INTERMEDIÁRIA

No período de 19 de dezembro de 2000 a 19 de fevereiro de 2001, foram realizadas cinco viagens. Com a oportunidade de participar da ceia de natal da Filarmônica Minerva e fazer uma tocata como membro da Banda Feminina do Recôncavo, foi afirmada a parceria. Como pesquisadora, me senti membro do grupo.

#### 7.5. ENSAIO DA BANDA

De 26 de março a 16 de junho, foram realizadas seis viagens. Os dados obtidos durante os ensaios foram relativos à formação, ao interesse e aos desejos dos músicos.

Paralelo à coleta de dados, foi organizada a biblioteca da Filarmônica Minerva. A essa altura, eram tantas informações sobre a Minerva, que foi possível antecipar certos acontecimentos e fazer um planejamento mais elaborado sobre o projeto.

No último dia de visita, coincidindo com a festa de São João, da Minerva, foi inaugurada a biblioteca. Houve discurso do orador, apresentações musicais, ata de inauguração, juntamente com os fogos, a canjica e o licor.

## 7.6 PREPARAÇÃO PARA O CURSO

Nesta fase, de 22 de julho de 2001 a 11 de setembro de 2002, a mais longa, foram realizadas 17 viagens. Os encontros passaram a ser planejados e sistemáticos. Foi a fase em que houve mais diálogo, não individualmente, mas em reuniões. Foram decididas a duração do curso, as tecnologias a serem utilizadas, os conteúdos e a gestão. Durante as visitas à filarmônica, foram apresentadas as primeiras idéias sobre o Curso Batuta e solicitadas opiniões quanto à linguagem e quanto ao conteúdo do curso.

## 7.7 APLICAÇÃO DO CURSO

O curso durou três meses, de 15 de setembro a 15 dezembro, período em que foram realizadas quatro viagens.

Durante a implantação, os encontros seguiram à risca o que havia sido planejado no Curso Batuta, de modo que a pesquisa trouxesse todos os esclarecimentos.

## 7.8 PÓS-PESQUISA

Terminado o curso, foram feitas mais duas visitas a Cachoeira. Uma, para levar os resultados quantitativos do curso para toda a banda; e outra, para entregar a avaliação individual, o respectivo certificado<sup>95</sup>, e para verificar o impacto do Curso Batuta na filarmônica.

---

<sup>95</sup> Anexo A, certificado de participação como aluno no Curso Batuta e como membro integrante da pesquisa, p. 300.

## 8. FOCOS DA PESQUISA

### 8.1 O MÚSICO

O objetivo geral desta fase da pesquisa foi obter dados sobre a formação musical, nível de execução e interesse no aprendizado musical. O primeiro foco foi colher dados individuais sobre os músicos da filarmônica. Para isso foi utilizado um questionário de sondagem e uma pesquisa *survey*, com músicos escolhidos por naipes: clarinetas, flautas e quinteto de metais.

Inicialmente foi aplicado questionário de sondagem<sup>96</sup>, num total de 10 perguntas fechadas, onde solicitava dos músicos dados pessoais, sobre a sua relação com a música e uma lista de assuntos para assinalarem quais desejariam estudar. Foi observado durante a aplicação do questionário, que os músicos não tinham uma idéia formada quanto à escolha do curso. Alguns fizeram perguntas solicitando esclarecimentos, outros, porém, assinalaram de acordo com a opinião dos colegas ou apenas marcaram. Devido a essas constatações, este dado não foi considerado fundamental para o planejamento do Curso Batuta.

Para a pesquisa *survey* foram formados trios de clarinetas e de flautas e um quinteto de metais. O trio de clarineta não chegou a concretizar-se, ou seja, não realizou um trabalho sistemático, que incluía estudo de uma peça e sua apresentação. O trio de flautas e o quinteto de metais tocaram na inauguração da biblioteca da

---

<sup>96</sup> Anexo A, questionário de sondagem, p. 265.



Minerva. Mas só o quinteto de metais serviu de modelo para a pesquisa<sup>97</sup>. Nos ensaios com grupos menores, foi possível observá-los individualmente e colher informações sobre seus estudos e suas relações com o instrumento. Desta maneira, foi possível uma abordagem idiográfica, centralizada no indivíduo.

A pesquisa foi desenvolvida nos ensaios dos grupos em fins de semana. Inicialmente, no domingo pela manhã e, posteriormente, aos sábados à noite e domingos pela manhã. Os ensaios tinham aproximadamente 3 horas de duração.

No primeiro ensaio, 29 de abril, estiveram presentes dois trompetes e um trombone. Tocaram as músicas: *Pé de Serra*, de Djavan; *Maria Maria*, de Milton Nascimento, *Amazonas*, de João Donato; e *Drão*, de Gilberto Gil, com os arranjos para quintetos de metais de Gerson Barbosa<sup>98</sup>. Foi necessário transcrever as partituras: do trompete, em *dó* para *sib*; da trompa, em *fá* para *mib*, e da tuba em *mib* para *sib*. Foi feita, também, uma partitura-guia para o regente. Observei a facilidade dos músicos para a leitura à primeira vista. Foi observada a dificuldade para afinar os instrumentos, por motivos variados: qualidade do instrumento, sonoridade e respiração. As diferenças individuais tornaram-se evidentes em relação ao nível de execução instrumental.

No segundo ensaio, 13 de maio, compareceram o 1º trompete, a trompa, a tuba e o trombone. Foram executadas as mesmas músicas do ensaio anterior. Foram encontrados erros nas transcrições para a tuba em *sib*. As dificuldades eram: afinação, devido a defeitos no instrumento; dinâmica, tocavam sempre *f*; e conscientização e memorização da forma.

---

<sup>97</sup> A autora fez parte do trio de flauta, por isso optou em colher dados do quinteto de metais onde podia ter uma postura ética.

<sup>98</sup> Jerson Barbosa, ex-músico de banda, atualmente trombonista da Orquestra da UFBA e da OSBA (Orquestra Sinfônica do Estado da Bahia).

No terceiro ensaio, 28 de maio, foi perguntado sobre a possibilidade de virem a tocar em Salvador. Todos gostaram e afirmaram ser possível. Seriam escolhidas duas músicas, entre *Drão*, *Pé de Serra* e *Maria Maria*. Foi feito ensaio por partes com os instrumentos em duplas Ex.: acompanhamento e solos. No final, foi passada cada música completa. A dificuldade dos músicos estava em seguir a forma. Alguns problemas de leitura e técnica estavam repetindo-se, sendo necessário, também, passar a música individualmente. Alguns músicos não tinham condições para executar determinados trechos do arranjo.

No quarto ensaio, 4 de junho, começou fazendo-se uma escala de *dó M* (de efeito), lentamente. A trompa não conseguia afinar todas as notas por causa de um defeito no instrumento. Foi feita a escala com algumas células rítmicas como treino para as músicas a serem ensaiadas, começando com aquelas a serem tocadas em Salvador – *Drão* e *Maria Maria*. Este foi um ensaio corrido, quando os erros foram descosiderados, com o objetivo de memorizar a forma. Foi realizado ensaio só de dinâmica com interpretação. Embora a execução fosse problemática, devido aos problemas de afinação e as diferenças individuais, a prática musical da banda fazia com que eles tocassem a música do início ao fim, mesmo perdidos. Em pouco tempo, encontravam-se.

No quinto ensaio, 5 de junho, o 2º trompete faltou. Pela primeira vez, os ensaios aconteceram em dois dias seguidos. A forma ficou memorizada e foram detectadas as partes que precisavam ser estudadas individualmente. Os defeitos e as soluções ficaram mais claros. Neste dia, foi pedido ao maestro e ao presidente da filarmônica consentimento para a viagem dos músicos.

No sexto ensaio, 8 de junho, o trompista faltou. As músicas foram passadas por partes e de forma completa. A tuba teve problemas de leitura e de acompanhar a forma. Depois foi feito o ensaio com a tuba sozinha.

O sétimo e último ensaio, 9 de junho, foi feito depois da procissão do Divino Espírito Santo, às 13h. A procissão tinha começado às 8h30. Todos estavam cansados. O pretexto de filmar motivou e foi feito um ensaio corrido com grande entusiasmo. Foram feitos os acertos finais para a viagem de apresentação do “Quinteto Minerva” no *Brasil Música*<sup>99</sup>.

No dia 6 de junho, dia da apresentação em Salvador, os músicos foram levados à biblioteca da Escola de Música da UFBA. De acordo com a escolha dos livros, deu para verificar seus interesses pelo aprendizado musical. Os três adolescentes escolheram livros de técnica, sonoridade e improvisação. O mais idoso procurou partituras de música popular para seresta. O mais jovem parecia indeciso. A referência passou a ser o grupo de jovens adolescentes, maioria na banda. O desafio: envolver todos os representados, nesta amostra, pelo mais jovem e pelo mais idoso.

A apresentação do quinteto no *Brasil Música* trouxe duas experiências para seus integrantes: tocar em outro conjunto que não a banda e tocar para uma platéia de músicos. Para a pesquisa, a apresentação serviu como motivação para a realização do trabalho, contribuindo para a autenticidade dos resultados. Práticas como leitura à primeira vista, análise da peça, técnica, sonoridade, nível de interpretação, gosto musical e conhecimentos teóricos e práticos do músico de banda puderam ser

---

<sup>99</sup> O quinteto de metais se apresentou no *Projeto Brasil Música*, como trabalho final da disciplina Fundamentos da Educação Musical II ministrado pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Alda Oliveira. O Projeto *Brasil Música* teve como objetivo mostrar resultados de trabalhos práticos realizados em escolas públicas. (Escola de Música da UFBA, junho, 2000)

verificadas nesta amostra com o quinteto, que se apresentou novamente durante a inauguração da biblioteca, em Cachoeira.

## 8. 2 ESCOLA DE MÚSICA DA FILARMÔNICA MINERVA

O segundo foco foi voltado para a escola da filarmônica. Para realizar esta pesquisa foi utilizada a metodologia de pesquisa de campo participativa, com entrevistas abertas e fechadas, principalmente com o instrutor da escola, Prof. Clarício Marques, e com os três músicos, Ivoney Nascimento e Denise Marques (clarinetistas) e Ivonet Reis (saxofonista), que o auxiliam na preparação teórica e instrumental dos alunos. Além das entrevistas, a observação direta e a participação interacionista permitiram verificar como funciona o processo de ensino/aprendizagem na escola da filarmônica<sup>100</sup>. Tomando uma posturaêmica, participei das atividades da escola, atuando junto ao instrutor, observando os alunos, ajudando a “tomar e a passar lição”

<sup>101</sup>.

Trabalhando com o instrutor foi observado o caminho que o aluno percorre da escola à banda. Mesmo não tendo esse currículo escrito, foi verificado que todos os alunos da escola sabem quais são as etapas que terão que vivenciar até entrar na banda. Podem programar quanto tempo vai durar a sua permanência em cada estágio do curso. Embora o currículo seja oral, foi por meio dos cadernos dos alunos que foi possível verificar todas as etapas do método. Qualquer aluno sabe dizer em qual etapa

---

<sup>100</sup> Como resultado desta pesquisa foi realizado um vídeo-documentário sobre a “Metodologia e Funcionamento da Escola de Música da Minerva”, apresentado na filarmônica em 4/11/2000.

<sup>101</sup> Expressão usada na escola. (Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2000)

está. As respostas referem-se ao conteúdo e à prática, por exemplo: “estou na semínima”, “estou no compasso binário”; “já peguei o instrumento”; “já estou tocando a Marcha Yolanda” – última etapa para entrar na banda. Com os dados obtidos no contexto e com a descrição do instrutor Clarício Marques, foi definida a metodologia da escola. O texto, após lido e autorizado pelo instrutor, serviu de base para o roteiro de um vídeo sobre a metodologia da escola e para definir, junto com outros dados, o conteúdo e a metodologia do curso.

Da mesma forma que a apresentação do quinteto de metais, em Salvador, serviu de estímulo para os músicos vivenciarem todo o processo, o vídeo-documento sobre a metodologia da escola da filarmônica representava o resultado final dessa etapa e uma motivação para a realização do trabalho.

Participaram do vídeo a pesquisadora, o instrutor, todos os professores da escola, alunos e ex-alunos. O roteiro do vídeo foi discutido com o instrutor, professores e alunos. As gravações foram realizadas na escola, no horário normal das aulas. A apresentação do vídeo na filarmônica trouxe para seus membros a conscientização quanto a sua organização e funcionamento, valorizando e reconhecendo o trabalho realizado pela filarmônica. Essa pesquisa foi fundamental para o planejamento do Curso Batuta.

### 8.3 ENSAIOS E APRESENTAÇÕES DA BANDA

O terceiro foco foram os ensaios e as apresentações da filarmônica. Os dados foram obtidos por meio de observação e de entrevistas com o maestro Felisberto da Silva e os músicos. Foram identificados as dificuldades e os pontos que necessitavam ser trabalhados para uma melhor performance da banda. Os dados eram anotados e depois discutidos com os músicos e o maestro, com a observação e com a ajuda do vídeo, foi possível verificar os motivos das interrupções dos ensaios, quais as solicitações mais comuns do maestro quanto à execução, sobre o relacionamento entre os músicos, como se comportavam os integrantes novos na banda, como eram escolhidas as peças para o ensaio, qual a relação entre a teoria e prática musical e que tipo de análise os músicos realizavam antes de tocar.

Nas apresentações, a banda sempre faz o melhor. Os músicos geralmente chegam mais cedo à sede da filarmônica “esquentam” e exercitam o instrumento. Todo esse procedimento é realizado com a presença do maestro ou do co-regente. Só depois de afinados e revistados, quanto ao uniforme, é que se posicionam. Em frente à sede, regente e co-regente observam o alinhamento e a posição dos instrumentos. Por fim, a diretoria posiciona-se à frente da banda. O maestro, então, de frente para a banda, faz um gesto para iniciar a tocar. A diretoria e transeuntes batem palmas. O maestro, virando-se de costas para a banda, dá sinal para começar o desfile. A banda geralmente começa, tocando uma marcha ou um dobrado.

Essas observações foram dirigidas para o planejamento do Curso Batuta em forma de conteúdo, exercícios ou maneira de conduzir o aprendizado.

## 9. PLANEJAMENTO DO CURSO A DISTÂNCIA

### 9.1 BASES PARA O PLANEJAMENTO

Depois de obter dados sobre a formação dos músicos, durante a primeira fase da Pesquisa de Campo, seus resultados foram analisados de acordo com a teoria de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1988) representada em forma de uma espiral<sup>102</sup>. Embora o modelo de espiral não tenha sido originalmente usado como sistema de avaliação, pois os autores pretendiam propor uma seqüência de desenvolvimento a partir de atividades de composição, apreciação musical e execução, neste projeto, a teoria de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman serviu de instrumento de avaliação para observar o estágio dos músicos. Embora os estágios de desenvolvimento já tenham sido aplicados em outras pesquisas<sup>103</sup> e comprovados que podem variar de acordo com contexto cultural, conhecimento musical recebido e ainda de acordo com desenvolvimento individual, neste caso foi aplicado para analisar os fatores que os músicos têm em comum: mesmo aprendizado – escola de música da filarmônica - e mesmo contexto cultural – todos moram em Cachoeira.

Avaliando as atividades do músico, desde a sua entrada na escola até a sua atuação na banda, por meio dos parâmetros da educação musical definidos por

---

<sup>102</sup> Ilustração 1, Espiral de Swanwick e Tillman, p. 86.

<sup>103</sup> Swanwick (1991 e 1994), Hentschke (1993) e Del Ben (1996) e Santos (1998).

Swanwick (1988)<sup>104</sup>, nota-se que a ênfase na formação dos músicos de filarmônicas está na técnica e na execução. Na busca de uma formação global, Swanwick enfatiza as atividades que estão diretamente ligadas à música: composição, audição e performance; e mais dois estudos literatura e técnica, que têm suporte e habilidades de trabalhar as regras. Dessa maneira, estabeleceu-se um modelo para a educação musical, onde cinco parâmetros são trabalhados, não impedindo, entretanto, que se possa ser especialista em uma área. Nas observações de Swanwick, todas atividades estão interligadas. Por exemplo, a performance precisa do compositor, como estímulo para sua interpretação; e o compositor precisa do intérprete, a razão para criar novas peças (1988, p. 45).

Continuando a analisar os dados, na fase que corresponde à sensibilização, os alunos apreciam a filarmônica dentro do próprio contexto, reconhecem os instrumentos, enfim, são despertados para o estudo da música. Quando decidem participar da banda, vivenciam a fase Vernacular, aprendendo sem manipular nenhum instrumento, a linguagem musical. Depois passam para a fase da Manipulativa, usando o instrumento escolhido. Quando dominam o instrumento, entram na última fase, a da integração, participando dos ensaios. A partir daí, a formação musical passa a ser responsabilidade de cada um. Ficou evidente que a formação oferecida pela banda vai até a fase Manipulativa. O programa curricular para a educação continuada deve partir desta fase de desenvolvimento, procurando estratégias que venham desenvolver a Expressão, pessoal e vernacular; a Forma, especulativa e idiomática; e o Valor, simbólico e sistemático.

---

<sup>104</sup> Definidos como C(L)A(S)P (Composition, Literature studies, Adition, Skil acquisition e Performance) (1988, p. 45) e traduzidos pelas Prof. Dr<sup>a</sup> Alda Oliveira e Liane Hentchke, como (T)EC(L)A (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Audição).



O programa deverá enfatizar a composição, literatura e audição, procurando dar equilíbrio à formação, bastante estimulada para a técnica e execução nas fases anteriores. Espera-se que, estimulando essas outras áreas, além de tocar, o músico também possa atuar em outras áreas do conhecimento musical e obtenha consciência sobre o que está tocando.

Ben Shneiderman (1992) alerta que, para se projetar as instruções, é importante iniciar o trabalho com um “conhecimento dos usuários-alvo, reconhecê-los como indivíduos cujos pontos de vista podem ser diferentes do seu ponto de vista” (*apud* SHERRRY, 1994, p.1)<sup>105</sup>. O ensino a distância eficiente requer uma preparação extensiva, assim como uma adaptação de estratégias tradicionais ao novo ambiente de aprendizagem.

## 9.2 METAS E OBJETIVOS

O Curso Batuta, criado e produzido para este projeto, pode ser visto como um curso de educação continuada ou como um curso que complementa a formação do músico de banda. Trabalhando de forma mais acentuada com a literatura, composição e audição, o músico:

- Reflete sobre a sua prática musical.
- Interpreta e realiza composições.
- Distingue o papel das filarmônicas para formação de músicos.
- Reconhece a importância da banda de música para a cultura da sua cidade.

---

<sup>105</sup> Disponível em: [ide@info.umuc.edu](mailto:ide@info.umuc.edu). Acesso em: abr. 2002.

- Conscientiza-se de problemas e soluções sobre a sua prática.

A concepção do curso partiu da formação do músico de banda, das suas necessidades e dos seus desejos evidenciados durante a pesquisa de campo e a posterior análise a partir dos parâmetros sugeridos por Swanwick. Dessa forma determinaram-se as áreas de conhecimento a serem abordadas divididas por módulos para, posteriormente, determinar-se os objetivos (gerais e específicos), as estratégias, os conteúdos, as atividades, o material didático, a forma de avaliação e a integração entre os módulos.

Inicialmente, a preocupação foi com a parte pedagógica – objetivos, material didático, conteúdos, tecnologias, atividades, avaliação e duração do curso. Posteriormente, a parte técnica – número de cores, forma de reprodução, encadernação, ilustrações e capa.

Decidiu-se, como material didático, pela utilização do impresso, do CD e do vídeo, por serem familiares e estarem à disposição dos músicos. Alguns alunos manifestaram desejo em trabalhar via Internet, porém a filarmônica, cuja sede daria apoio logístico ao curso, não dispunha de computador<sup>106</sup>. De acordo com as informações analisadas e da “idéia que o autor, a partir da sua experiência, do seu conhecimento global do programa e das suas prioridades,...” (GERARD, 1998, p. 37) concebe o programa, foi definido o índice (sumário) para cada módulo. A escolha dos módulos, quando levada para o grupo, foi aceita de imediato, porém poucos tinham idéia do processo. O curso foi concebido de forma gestáltica, a partir dos resultados

---

<sup>106</sup> A cidade de Cachoeira não possui provedor, o que elevaria o custo do curso no uso da Internet. Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2001.

práticos: improvisar, compor, tocar, escrever, escutar. A experiência da autora<sup>107</sup>, nesse momento de concepção do programa, foi muito importante para a escolha dos conteúdos e das atividades que deram suporte ao programa para que os alunos atingissem os objetivos do curso. Neste período a pesquisa-ação serviu de estímulo para a criação das atividades que deveriam estar de acordo com as possibilidades de realização da maioria do grupo. A partir de expressões como “nós vamos improvisar?”; “queria aprender a compor”; “não sei nada sobre a minha banda”; “quero aprender acordes”, etc, os conteúdos e as atividades foram determinados.

Nesta fase, foi realizado o que Gerard chama de *dossier*. É quando o autor deverá “reunir todos os documentos que lhe servirão para a redação: idéias de todo gênero, preparação de lições, exercícios, obras de referência, recortes de imprensa, artigos, documentos para explorar” (1998, p. 39) e mais, especificamente, repertório para audição, partituras e a possibilidade de reprodução de acordo com as leis de direito autoral. Dessa forma, determinaram-se os objetivos de cada módulo, valorizando sempre o conhecimento e a experiência do músico e o trabalho realizado pela filarmônica.

#### Objetivos por módulo

- Módulo: *Toque de caixa*

---

<sup>107</sup> As experiências como flautista foram fundamentais para escolher as atividades que iriam proporcionar um resultado prático.

Perceber, reconhecer e utilizar elementos da linguagem musical de forma individual e em grupo, interpretando, improvisando e compondo.

- Módulo: *Brincando no parque*

Expressar idéias musicais por meio do próprio instrumento, ou utilizando recursos sonoros diversos, de forma escrita ou por intermédio da improvisação.

- Módulo: *Lá vai a banda ...*

Apreciar composições do próprio grupo musical, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas.

Reconhecer os usos e as funções da banda de música na sociedade.

Reconhecer a origem e a história das bandas de música e questionar sobre a história da sua própria banda.

### 9.3 ESCOLHA DO MATERIAL DIDÁTICO

Os materiais didáticos foram: impresso, CD e vídeo. No “Curso Batuta – Educação a Distância para Músicos de Filarmônicas”, o impresso representa a via principal de comunicação, estando o CD e o vídeo acoplados a ele. De acordo com o material didático a educação a distância estaria caracterizada pelo auto-estudo. Entretanto, o aprendizado colaborativo se fez presente, motivado pelas tarefas de avaliação, que foram escolhidas de modo que o aluno realizasse ao vivo, sendo

apreciada e comentada por todos. Faz parte também do Curso Batuta, um *botton*, identificado com os módulos, entregue ao aluno após concluí-lo. A entrega do *botton* criou um clima de festa nos finais dos encontros presenciais e motivou os alunos a concluírem os módulos.

Com a intenção de atingir a todos, de permitir a realização de várias tarefas todos juntos no mesmo horário e local (dando continuidade ao método da escola); de possibilitar que um observe o outro; e que repita tarefas favorecendo o aprendizado, não foi determinada uma ordem para os módulos. Assim como não possuem pré-requisitos. Com o conhecimento da escola e a prática de tocar na banda, todos podem realizá-los. Foi observado que mesmo aqueles que não realizaram todos os módulos tiveram uma idéia do curso completo durante encontros presenciais, vivenciando atividades dos outros.

O CD contém músicas para entendimento das lições e para ajudar a realizar as tarefas. A escolha das músicas foi baseada no repertório de banda de música, no contexto e no conhecimento dos músicos em relação à literatura musical. Os exemplos foram escolhidos de acordo com os conteúdos a serem estudados, e foram retirados de discoteca específica<sup>108</sup>, *sites* da Internet e gravações de campo.

O vídeo referente ao manual explicativo *Se oriente rapaz* é um vídeo-lição apresentado pela professora do curso. Seguindo o modelo da aula expositiva, descreve cada um dos materiais didáticos, incentivando o músico a participar. O objetivo é informar sobre o curso e, dessa forma, ajudar o aluno a decidir por qual módulo começar. Durante o curso, esse vídeo poderá ser usado para tirar dúvidas quanto à organização do curso.

---

<sup>108</sup> Ver referências – Discografia, p. 249

O vídeo referente ao módulo *Brincando no parque* é um vídeo-motivador. Apresentando três compositores com características diferentes, solicita que o aluno verifique as peculiaridades de cada um. Fomentando a reflexão a respeito dos compositores, esse vídeo buscou motivar os músicos para o exercício da composição. Com o interesse do ato comunicativo voltado para o músico, o vídeo motivador, de acordo com Ferrés (1996, p. 48), procura atingir, de alguma maneira, a vontade, para aumentar a possibilidade de um determinado tipo de resposta.

O vídeo referente ao módulo *Toque de caixa* é um vídeo-lição. Apresentado pela professora do curso, é equivalente a uma aula expositiva, onde o professor é substituído por um programa de vídeo. O vídeo-lição não é uma das formas mais criativas de usar o vídeo, porém é muito útil para passar informações. Um dos problemas quanto ao seu uso é o fato que, diferente de uma aula expositiva presencial, o vídeo-lição não tem como ajustar-se ao nível da turma. Pode ser repetido inúmeras vezes, porém não pode responder a perguntas e nem modificar a forma de transmissão, adequando-se às dificuldades dos alunos.

O vídeo referente ao módulo *Lá vai a banda* é um vídeo-documento. Os registros do campo foram montados dando uma seqüência histórica. Sugere que o músico escolha cenas da sua filarmônica para complementar o vídeo, provocando, dessa forma, a interatividade.

#### 8.4 PLANEJAMENTO DOS MÓDULOS

A forma de apresentação foi a mesma para os três módulos: capas iguais em cores diferentes, contracapa, carta de apresentação, índice, Lição 1,2,3 e 4, vídeo e

anexos. A carta de apresentação, de forma motivadora, citava os assuntos que seriam tratados nos módulos. Depois da carta de apresentação, as lições. Chamar cada assunto de lição teve a intenção de continuidade à nomenclatura usada na escola de filarmônica, onde os alunos realizam Lições. As formas das Lições variam, um pouco, de acordo com o módulo. No módulo *Toque de caixa*, cada uma das lições está dividida em três seções fundamentais: introdução, prática e aplicação; e duas seções de apoio, vocabulário e reflexão. Entre uma seção e outra, sugestões, humor e curiosidade. No módulo *Brincando no parque*, cada uma das lições traz, inicialmente, os tópicos que serão estudados; as explicações vão sendo expostas e finalizadas num exercício prático. No módulo *Lá vai a banda*, o texto vai se completando com perguntas intratextuais.

O ponto de interatividade entre os módulos baseou-se nas propostas de criatividade individualizadas. Mesmo que os músicos tenham a mesma formação musical pela convivência na banda, a noção de individualização foi compreendida de acordo com o ponto de vista de Perrenoud (1996)

[...] (no sentido de *curriculum vitae*), como seqüências de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimento, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade. Nesse sentido, todos os percursos de formação são, de facto, individualizados, pois dois indivíduos jamais vivem experiências exatamente idênticas. Até mesmo verdadeiros gêmeos, educados e escolarizados juntos, não seguem o mesmo percurso de formação (*apud* PERRENOUD, 2000b, p. 50).

Os projetos individuais fizeram a diferença. A própria expectativa que o músico tem da sua carreira, determina o caminho a seguir. A prática musical dentro e fora da banda, as situações reais vividas como instrumentista fazem a ligação com o

aprendizado, tornando as situações de aprendizado tão reais quanto as do mundo profissional, fora da escola.

A forma do curso a distancia induziu o aluno a fazer uma lição por semana, um módulo por mês e todo o curso em três meses. Porém, o músico faz quantos módulos desejar e fica num módulo o tempo que quiser. Entretanto, o curso tem a duração de três meses, com data fixa para começar e terminar.

O módulo *Toque de caixa* foi desenvolvido a partir do desejo do músico de improvisar. Embora cada lição tenha um objetivo específico, um conhecimento próprio, a sua seqüência representa uma preparação para a última lição, auge do módulo, a “novidade” na formação do músico de banda: a improvisação. Embora não seja necessário improvisar quando se está tocando na banda, salvo algumas bandas de baile que tocam músicas populares, a improvisação leva o músico a criar, fundamental para o seu crescimento.

As escolas das filarmônicas que têm um objetivo específico – formar músicos para completar seus quadros – não favorecem a criatividade e, muitas vezes, repreendem atitudes que levariam a isso. O medo de errar e de ser criticado pelos colegas leva o músico a acreditar que não pode fazer mais que tocar o instrumento. A ênfase exagerada do conformismo como forma de manter a tradição limita a possibilidade de escolha e de liberdade de ação, dificultando a exploração de novas idéias e novas possibilidades (ALENCAR, 2001, p. 19).

As lições possibilitou, ao músico, expressar-se de forma pessoal, permitindo que seu gosto e idéias fossem valorizados. A Lição 1, transcrição, envolve a percepção, a memória e a escrita musical. Para realizar a transcrição, o músico inverte sua prática de



tocar. Terá que pensar na música antes da sua escrita. Até agora, ele tinha a música escrita antes de ouvi-la. Começando a pensar em som, notas, o músico usou a imaginação, desenvolveu a oralidade e aguçou a percepção, relacionando o pensamento musical com a sua execução. A escolha do estudante, quanto à música que vai trabalhar, representou o equilíbrio entre as diferenças individuais e a forma de todos realizarem as tarefas. Foi importante que cada músico realizasse a tarefa de acordo com o seu nível e gosto musical.

Fazendo uma analogia com a lição anterior, a Lição 2 tem como objetivo a reflexão dos músicos sobre a sua prática musical. Levando o aluno a tomar consciência sobre a análise musical realizada antes da execução.

Embora as Lições 1 e 2 tenham sido uma preparação para a improvisação, a Lição 3 é um pré-requisito para a quarta lição. Os módulos não exigem pré-requisito, entretanto as lições dos módulos devem ser realizadas na ordem em que estão apresentadas.

A Lição 3 começa com a definição de harmonia, memorizada pelos alunos da escola durante a fase inicial. Sempre que possível, buscou-se uma ponte entre o conhecido e o desconhecido. Por tocarem instrumentos melódicos, os músicos não estão habituados a ler acordes ou cifras. Porém, estavam habituados a ouvir acordes realizados pelos instrumentos que fazem a melodia, contracanto, centro e marcação na banda. Como as músicas populares para teclado e violão trazem cifras, a possibilidade de utilizar o conhecimento tornou-se viável, quando fossem tocar em outros grupos.

A Lição 4, ponto central do módulo *Toque de caixa*, permitiu que o músico aplicasse os conhecimentos adquiridos nas lições anteriores e desenvolvesse a criatividade a partir da improvisação.

A música “Balanço Zona Sul”, de Tito Madi<sup>109</sup>, mostrou-se adequada para a prática da improvisação. Música tocada em ritmo de bossa-nova, própria para improvisação, forma simples (AB), na tonalidade de *DoM*, com uma extensão favorável aos instrumentos de sopro.

O módulo termina com uma apresentação musical, onde todos os músicos tiveram a possibilidade de improvisar. Com o intuito de que todos participassem, mesmo os mais inibidos, várias idéias foram sugeridas e aceitas durante a apresentação: todos tocam o tema, depois improvisam individualmente; improvisam em diálogo, improvisam livremente etc, com direito a aplausos, tornando o exercício equivalente a uma apresentação real.

O módulo *Brincando no parque* tem como objetivo principal incentivar a criatividade do músico. A escola da filarmônica realiza um bom trabalho quando se trata de passar as informações de forma correta, desenvolvendo no músico a habilidade de pensar concretamente, porém, “uma ênfase exagerada no método lógico, portanto, pode inibir a mente investigativa” (OECH, 1983, p. 45).

A Lição 1, explorando o som, permitiu que o músico experimente novas formas de tocar. Seguindo a orientação de Schafer (1991), o aluno foi motivado a ouvir sons do seu próprio ambiente e, dessa forma, ampliar a percepção, que podia estar confinada à audição de produtos acabados, que são apresentados de forma gravada, através de CDs, ou ao vivo, em salas de concertos.

---

<sup>109</sup> Tito Madi fez grande sucesso, nas décadas de 60 e 70, compondo samba-canção. Aos 18 anos era um dos diretores da Rádio Pirajuí, onde fazia de tudo um pouco. A partir de 1949, começou a dedicar-se exclusivamente à música. Em 1954, saiu de São Paulo, sua terra Natal, para o Rio de Janeiro, onde reside até hoje, realizando shows interpretando seus sucessos (Enciclopédia Musical Brasileira, 1987, p. 467).

A Lição 2 exigiu uma reflexão sobre a prática musical, para tratar de um assunto que ainda não havia sido exposto na escola da filarmônica: forma musical. A forma musical foi apresentada de forma prática, a partir do cotidiano dos músicos para depois ser transferida para forma musical.

A Lição 3 também foi desenvolvida a partir de uma reflexão sobre a prática de tocar músicas tradicionais de banda. Possibilitou o aluno a tomar consciência sobre o papel do seu instrumento no conjunto e, a partir dessa reflexão, compor uma parte para uma música já conhecida. É uma experiência nova, mas seu conhecimento anterior, aliado ao conteúdo exposto no impresso, CD e vídeo, possibilita a realização da tarefa.

Na Lição 4, o músico explorou sua criatividade, saindo do repertório convencional de banda. Como disse Widmer, “por sua própria razão de ser, a nova grafia musical é favorável à criatividade: enquanto a escrita tradicional procurava ser a mais exata possível, a nova grafia encerra e admite também o ambíguo, deixando margem para múltiplas soluções e caminhos originais” (1972, p. 137). Usou-se os conteúdos apreendidos nas lições anteriores e aproveitou-se a vivência musical do aluno.

O módulo *Lá vai a banda...* é voltado para a própria banda. A partir da afirmação de que o curso teria que ser para todos, este módulo foi inspirado em músicos que tocam há muito tempo na filarmônica e que não têm intenção de tornar-se músico profissional. Seu interesse é participar da sociedade. Este módulo valorizou a banda, seu repertório, seus usos, funções e seus músicos.

A Lição 1 estabeleceu uma relação entre a história das bandas de música e a história da banda que o músico toca. Levou o músico também a diferenciar sua banda de outras bandas, por meio dos instrumentos, repertório, usos e funções na sociedade. Dessa forma, motivou-o a pensar sobre ela.

A Lição 2 levou o músico a relacionar a origem do repertório da banda de música com o repertório da sua própria banda. Uma maneira de pensar sobre um assunto já vivenciado pelo músico.

A Lição 3, dentro de uma visão etnomusicológica, procurou listar e classificar os usos e funções da banda de música. De acordo com as suas apresentações, como membro de banda, os músicos puderam verificar *quando* e *onde* a banda está atuando e quais o seu *uso* e *função* naquela apresentação.

A Lição 4 foi dedicada ao músico de banda. Cita músicos conhecidos e valorizados pela sua ação junto à banda de música, e procura fazer com que o integrante reconheça, na sua banda, músicos antigos e atuais.

## 10. GESTÃO E APLICAÇÃO DO CURSO

### 10.1 O PAPEL DO MONITOR

Três músicos da banda trabalharam na monitoria<sup>110</sup>. A eleição do monitor titular foi realizada em reunião com os músicos, que foram unânimes em escolher Jorge Luiz Oliveira Alves, *Jorginho*, como é conhecido, porque ele já havia sido professor da escola, tem conhecimento de teoria musical, didática para ensinar, é reconhecido como ótimo clarinetista e tem bom relacionamento com os membros da diretoria. A escolha foi realizada em 7 de julho de 2002.

O papel do monitor no Curso Batuta implicou em acompanhar o trabalho do aluno; facilitar seu aprendizado; incentivá-lo e atendê-lo individualmente; receber e distribuir o material didático individual; vistoriar os materiais didáticos coletivos; organizar os encontros presenciais; avaliar o aluno e avaliar o curso. Para a coordenação do curso, o monitor é o porta-voz. Informa sobre seu funcionamento, sobre o entendimento dos alunos e aponta falhas no programa. Seu contato com o aluno foi semanal, assim como as informações enviadas ao coordenador.

Quanto ao monitor ser um membro do próprio grupo foi discutido pela coordenação, músicos e diretoria. A banda, como entidade auto-sustentável não só financeira como também administrativamente, não possui empregados e sim sócios que realizam todo o trabalho. Dentro da metodologia da pesquisa-ação foi decidido que o

---

<sup>110</sup> O principal responsável foi Jorge Luiz Oliveira Alves, o substituto Florisvaldo de Deus Santana Filho e a secretária Alcione Mariano Conceição.

monitor seria um músico da própria banda pois, dessa forma, estaria dando continuidade à filosofia da banda de trabalhar com seus sócios, estaria valorizando o músico que, por identificar-se com o contexto cultural, não teria problemas para entender a linguagem êmica dos alunos. O conhecimento sobre o contexto torna-se um fator importante, justificando a escolha do músico de banda como monitor do curso. Além disso, em termos financeiros os custos podem ser reduzidos.

O monitor escolhido foi um músico que possui um conhecimento musical reconhecido pelos colegas. Foi necessário, entretanto, fazer uma revisão dos conteúdos teóricos, de acordo com o Curso Batuta, discutir sobre a parte didática e sobre o seu papel num curso a distância. Os monitores foram orientados para que o atendimento fosse personalizado, respeitando as diferenças e os gostos pessoais, verificando, inclusive, as diferenças de acordo com o instrumento que executa.

Em reunião com diretoria e monitores, foi exposto o material didático do curso. Foi gravada uma entrevista, onde demonstravam satisfação com o resultado visual do Curso Batuta e mantinham expectativa quanto ao projeto.

A preparação dos monitores foi iniciada com o entendimento dos objetivos do curso. Foi examinada a Ficha do Aluno, que deveria ser preenchida na matrícula e acompanharia o aluno durante todo o curso – durante os encontros presenciais e ao término de cada módulo. Foram realizadas mais duas reuniões com diretoria e monitores para esclarecimentos sobre o funcionamento do curso, quando foi determinada a data para o seu início.

Na reunião com os monitores, foram esclarecidos os conteúdos de cada módulo e de cada lição. Foi solicitado que os monitores realizassem as lições, como forma de

verificar as dúvidas. Discutiu-se, também, sobre a avaliação das lições e dos módulos; sobre a importância dos encontros presenciais; sobre o relacionamento dos monitores com os músicos e foi assistido o vídeo e discutida a sua interação com os módulos.

Em alguns momentos, os monitores tornaram-se alunos do curso para que, por meio da vivência, pudessem prevenir-se de problemas que poderiam surgir durante o curso. Foram orientados para que as suas ações pedagógicas seguissem um modelo construtivista, mais voltadas para o aprendizado do que para o ensino.

## 10.2 A SEDE DA BANDA COMO APOIO LOGÍSTICO

A sede das filarmônicas sempre foi local de encontros voltados para assuntos culturais. É comum, durante o ensaio da banda, alguns ouvintes ficarem à porta do salão. A sede é local de receber visitas, de oferecer cursos, mas poderá ter mais uma atividade: educação continuada a distância para seus músicos.

## 10.3 A IMPLANTAÇÃO DA BIBLIOTECA

Durante a pesquisa de campo, foi verificado que a única biblioteca pública da cidade de Cachoeira não possuía livros ou partituras, material específico da área de música. Observou-se também, que os músicos, desde a chegada da pesquisadora à filarmônica, solicitavam livros emprestados. No período da pesquisa de campo, houve um concurso para a Banda dos Fuzileiros Navais e exame vestibular para música. Na

ocasião, foram emprestados livros de teoria e solfejo para que os músicos estudassem para o teste. Constatou-se, dessa forma, que a implantação de uma biblioteca em sedes de filarmônicas iria promover o auto-estudo; desenvolver a prática musical por meio de novos métodos e repertórios; ampliar o conhecimento da linguagem musical e oferecer um local apropriado para o estudo. Este local poderá servir ainda para encontros, debates e seminários, promovendo a educação continuada. Como afirma Silva,

A educação do ser humano, seja ela formal ou informal (sistemática ou assistemática) sempre envolve dois fatores fundamentais: formação e informação. O processo educativo exige que às novas gerações sejam transmitidos conhecimentos, sejam trabalhados determinados valores e costumes de modo que ocorram a sobrevivência e convivência social e de modo que não pereça a linha evolutiva da cultura. (1985, p. 35)

Para implantar a biblioteca na Minerva, foi necessário institucionalizar-se, por meio de ata, a criação desse equipamento que possui quatro espaços básicos: para o acervo, para a leitura, para a escuta musical e o privativo da bibliotecária. Na sua implantação foi imprescindível a orientação de uma bibliotecária para orientar sobre o espaço físico, disposição do acervo, funcionamento e para treinar um membro da filarmônica para cuidar do espaço no dia-a-dia.

O acervo bibliográfico contém livros de referências (dicionários e enciclopédias), de apreciação musical, história da música nacional e ocidental, educação musical, teoria e percepção, harmonia, instrumentos, regência, conjuntos instrumentais – principalmente de banda – métodos de ensino dos instrumentos de banda e de



partituras. Deve conter, ainda, acervo de CDs de bandas, de execução de instrumentos de banda, de música brasileira popular, folclórica e erudita e jazz.

A biblioteca foi implantada na sede da Minerva. A diretoria providenciou a infraestrutura, e com a doação de livros, som, discos e CDs, foi iniciado o acervo da Minerva<sup>111</sup>. A inauguração da biblioteca ocorreu no dia 20 de junho de 2001.

#### 10.4 PREPARAÇÃO PARA O CURSO

O período de preparação para o Curso Batuta teve como objetivo esclarecer sobre o funcionamento do mesmo, estabelecer uma rotina de encontros e manter os alunos motivados. Com esta finalidade, foram realizados dois projetos: *Encontro com gente que sabe* e *Sessões de vídeo*.

O projeto *Encontro com gente que sabe*, realizado a cada último domingo do mês<sup>112</sup>, levou à filarmônica quatro músicos experientes: Juracy Pereira<sup>113</sup> – trompetista; Hainer Krupe<sup>114</sup> – clarinetista; Jorge Starteri<sup>115</sup> – baterista e Hélio Barcelar<sup>116</sup> –

---

<sup>111</sup> Ver Anexo A, Fichas da biblioteca da Minerva, p. 268; Anexo B, Fotos da biblioteca da Minerva, p. 310.

<sup>112</sup> Durante os meses de julho, agosto, outubro e novembro. Ver Anexo B, Fotos do “Encontro com gente que sabe”, p. 311.

<sup>113</sup> Juracy Pereira iniciou sua carreira tocando em banda de música. Graduado em Licenciatura em Música, atualmente toca da Orquestra Sinfônica da UFBA e na OSBA (Orquestra Sinfônica do Estado da Bahia). Fez demonstrações e exercícios práticos enfocando, principalmente, respiração e sonoridade. De forma divertida, solicitava a participação dos músicos. Ao final do Encontro, tocou, com o pianista Eduardo Torres, músicas específicas para trompete.

<sup>114</sup> Hainer Krupe iniciou sua carreira tocando em banda de música. Atualmente, toca na Banda da Polícia Militar e realiza o Curso de Graduação em Instrumento – Flauta Transversal, na UFBA. Seu encontro com os músicos procedeu a partir das demonstrações dos próprios músicos. De acordo com as execuções, Hainer demonstrava como melhorar a sonoridade, respiração, articulação, dinâmica, fraseado, entre outros, que iam sendo questionados pelos músicos presentes.

<sup>115</sup> Jorge Starteri iniciou sua carreira tocando em banda de música popular. Realizou curso de Instrumento – Percussão na UFBA. Ensina bateria e percussão e atua como músico, de maneira versátil, em concertos e grupos de música popular. Na aula, não estiveram presente apenas os percussionistas. Todos os músicos pareciam ter

compositor e especialista em informática. Os Encontros tiveram a duração de três a quatro horas cada.

O projeto *Sessões de vídeo* foi apresentado durante um mês<sup>117</sup> – nos dias de quinta e domingo. Os vídeos abrangiam conteúdos voltados para performance e sobre assuntos gerais, como forma, fraseado, instrumentação etc<sup>118</sup>. A chegada do vídeo chamou a atenção da diretoria para a possibilidade de registrar a história da própria filarmônica.

Como preparação, as sessões de vídeo proporcionaram discussões sobre os vídeos, sobre o Curso Batuta e sobre a pesquisa. Sobre essa última, foi comentada a ética, a busca da verdade, a importância de cada um na pesquisa.

## 10.5 OS ENCONTROS PRESENCIAIS

Os alunos podiam encontrar-se uma vez por semana (sábado à noite) com os monitores e no último domingo de cada mês (pela manhã) com monitores e a coordenadora do curso. Os encontro semanais foram opcionais, mas o encontro mensal

---

curiosidade e vontade de sentar na bateria. Sua atuação no encontro com os músicos foi totalmente prática. Todos os alunos participaram de forma individual e coletiva.

<sup>116</sup> Hélio Barcelar, é licenciado em música, especialista em informática e compositor. Sua ida à filarmônica foi realizada com o objetivo de introduzir os músicos em informática, com exclusividade para programa de editoração em partitura. Este foi o único encontro que não participou a banda inteira. Pelo fato de só haver um computador disponível, foram escolhidos apenas quatro músicos para este encontro. Como critério, músicos que já tinham uma iniciação ao computador mas que não conheciam o programa de editoração de partitura. O encontro foi dividido em duas etapas: uma teórica e outra prática.

<sup>117</sup> Durante o mês de jan.2002

<sup>118</sup> Os vídeos apresentados foram: “Porque o ritmo é contagiante”; “Falando em flauta ...” ; “Jazz & improvisação para todos os instrumentos”; “A casa dos sons mágicos”; ”Harmonia e improvisação”; “ Percebendo a música”.

era obrigatório. Os monitores juntamente com a diretoria tomavam as providências para os Encontros.

No encontro, estavam previstos tirar dúvidas dos alunos, motivá-los, verificar o andamento do curso e apresentação das atividades práticas.

No final do encontro, foi entregue o *botton* pelo instrutor da escola.

## 10.6 AVALIAÇÃO

### 10.6.1 Aprendizagem no Curso Batuta

Nos cursos de música, muitas avaliações são realizadas de forma prática, por meio de apresentações musicais. A concretização de muitos dos objetivos do aprendizado está condicionada à apresentação ao vivo, que já faz parte da programação musical de muitas escolas ao final do curso, sejam eles regulares ou periódicos, como forma de a escola avaliar o aluno e a comunidade avaliar a escola. Nas apresentações da banda, músicos, maestros e diretoria são avaliados de forma contínua. Essas avaliações oferecem índices do ponto de vista administrativo (pontualidade, fardamento, forma de se apresentar) e musical, baseado no repertório e na qualidade da execução musical.

Na escola da Filarmônica Minerva, as avaliações são processuais e de forma individual. Cada aluno possui um caderno de música, onde são passadas as lições, uma de cada vez, conforme o seu rendimento. O aluno pode dar uma ou mais lições

por dia, conforme seu interesse ou tempo para estudar. Baseado neste modelo, cada módulo do Curso Batuta possui quatro lições, que deverão ser executadas para passar para o próximo módulo. O tempo que o aluno vai levar com cada uma das lições depende dele e não do professor. Quando a lição não é considerada correta, o professor solicita que estude mais, dando explicações e tirando as dúvidas quanto as partes incorretas. Esta forma foi adaptada ao Curso Batuta. O monitor examina as respostas e solicita explicações e revisões, se necessário. Esta é a condição para o aluno trocar de módulo.

Ao final do curso, foi dado um parecer personalizado de acordo com o desenvolvimento do aluno, tomando como base as atividades dos módulos, ressaltando suas preferências.

Os cursos de educação a distância tradicionais geralmente realizam suas avaliações finais de forma presencial ou semipresencial<sup>119</sup>. A exigência da forma presencial parece comprovar a autenticidade das tarefas realizadas pelo aluno a distância. Por ser a escola de música em questão, uma escola de filarmônica, que não tem vínculo com cursos reconhecidos pelo MEC, a avaliação pode adotar modelos livres, baseados nos membros do grupo em questão.

### **10.6.2 Curso Batuta e sua aplicação**

Adotou-se um modelo baseado em avaliações em educação a distância, onde os segmentos que compõem o modelo de gestão pudessem ser analisados.

---

<sup>119</sup> De acordo com o Decreto 2 494, de 10 de fevereiro de 1998, a avaliação de rendimentos para fins de promoção, certificado ou diplomação deverá ser realizada por meio de exames presenciais, pela instituição credenciada para ministrar o curso (MEC,1998).

A avaliação foi realizada por meio da Ficha do Aluno, preenchida pelo monitor durante todo o curso, e pelo Questionário de Avaliação, entregue ao aluno no último encontro presencial.

O impacto do curso na filarmônica foi avaliado seis meses após a sua aplicação, quando, *in loco*, foram realizadas entrevistas com os músicos e a diretoria. Para avaliar a gestão e Curso Batuta foi utilizado o esquema abaixo (Figura 5).

Figura 5 – Esquema de avaliação do Curso Batuta

1 Qualidade do material impresso e multimídia interativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Linguagem adequada</li> <li>1.2 Conteúdo adequado</li> <li>1.3 Relação do conteúdo aprendido com a prática profissional</li> </ul>
2 Desempenho dos monitores	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Qualidade de interação dos monitores com os alunos</li> <li>2.2 Qualidade da orientação</li> <li>2.3 Comprometimento com o funcionamento do curso</li> <li>2.4 Comprometimento com o resultado do curso</li> </ul>
3 Desempenho da direção da banda	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Qualidade de interação com programa</li> <li>3.2 Qualidade de interação com os alunos</li> <li>3.3 Qualidade de interação com a coordenação do curso</li> <li>3.4 Qualidade de interação com os monitores</li> <li>3.5 Comprometimento com o funcionamento do curso</li> <li>3.6 Comprometimento com o resultado do programa</li> </ul>
4 Funcionamento do curso - gestão	
5 Impacto do curso na banda	

6 Aprendizado do aluno

Avaliação processual  
(quantitativa, qualitativa, remediadora)

6.1 Através da ficha do aluno – pelos monitores

6.2 Encontros presenciais com o monitor

6.3 Encontros presenciais com o coordenador/professor

6.4 Realização dos módulos

6.5 Dúvidas mais frequentes

6.6 Relacionamento do aluno com colegas e monitor

6.7 Relacionamento do aluno com a coordenação

## **PARTE III - RESULTADOS**

---

## 11. CURSO BATUTA

### 11.1 RESULTADOS DA APLICAÇÃO

Para a avaliação do Curso Batuta, foram escolhidos, como indicadores: o resultado da aplicação do curso na filarmônica, sob o ponto de vista da gestão e pedagógico; a opinião de membros internos<sup>120</sup>, integrantes da filarmônica que ocupam cargos voltados para ensino; e a avaliação de membros externos<sup>121</sup>, músico com trabalho reconhecido em bandas e filarmônicas e a equipe de avaliação da Unirede<sup>122</sup>, formada por professores da UFBA.

### 11.2 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA

Dos 40 músicos que responderam ao questionário de sondagem, 3 participaram da pesquisa como monitores e 37 como alunos Curso Batuta. Dos 37 matriculados, 26 realizaram o curso e 11 desistiram (Tabela 1).

---

<sup>120</sup> Prof. Felisberto José da Silva, maestro da banda Minerva; Clarício Marques, instrutor da Escola da Minerva e Clarício Marques Filho, ex-músico da filarmônica, graduado em Licenciatura em Música.

<sup>121</sup> Maestro Fred Dantas, Mestre em etnomusicologia, fundador da Oficina de Frevos e Dobrados; Prof. Dr. Jamarly Oliveira, compositor e professor da Escola de Música da UFBA e Prof. Dr. Roberto Verhine, avaliador de cursos à distância da UNIREDE e professor da Faculdade de Educação da UFBA.

<sup>122</sup> O grupo de avaliação da UNIREDE (consórcio de universidades públicas), está integrado ao ISP (Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público), na UFBA.



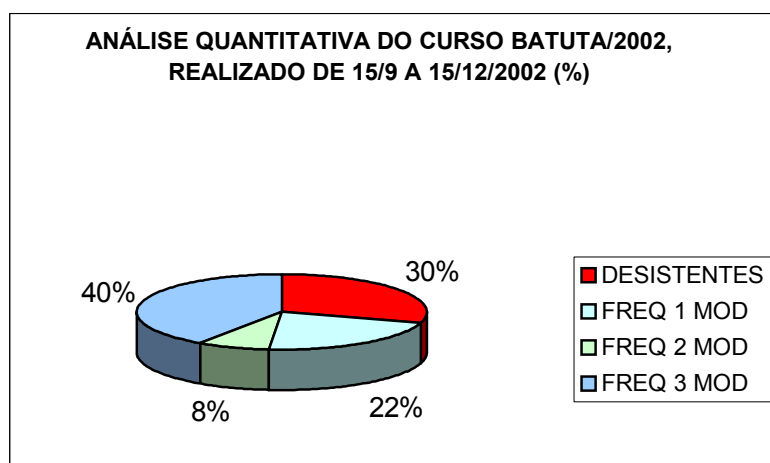
Tabela 1: Quantidade de alunos participantes

Sondagem sobre o curso	Alunos matriculados	Realizaram o curso	Desistência
40	37	26	11

Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2003.

De acordo com os dados da equipe de avaliação da Unirede/ISP/UFBA, dos alunos matriculados 70% realizaram o curso e 30% desistiram. Dos que realizaram o curso, 22% realizaram um módulo, 8% realizaram dois módulos e 40% realizaram os três módulos do curso (Gráfico 1).

Gráfico 1: Percentual de alunos matriculados / concluídos



Fonte: Equipe de avaliação da Unirede/ ISP/UFBA.

Ainda de acordo com a quantidade de módulos realizados, dos 26 alunos que realizaram os curso, 8 realizaram um módulo, 3 realizaram dois módulos e 15 realizaram o curso completo, ou seja, os três módulos (Tabela 4).

Tabela 2 - Resultado por módulos realizados

<b>Um módulo</b>	<b>Dois módulos</b>	<b>Três módulos</b>
8	3	15

Fonte: CAJAZEIRA,R., Pesquisa de Campo, 2003.

### 11.3 AVALIAÇÃO QUALITATIVA

#### 11.3.1 Setor Administrativo: desempenho da direção da banda

##### 11.3.1.1 Qualidade de interação com o programa

As sociedades filarmônicas são geralmente bem organizadas e, por tradição tomam decisões em reuniões onde são convidados sócios e pessoas importantes da comunidade. Com essa atitude, criam uma relação de compromisso com o que realizam. Na solenidade de implantação do Curso Batuta, estiveram presentes, além da diretoria da filarmônica, o Sr. Raimundo Bastos Leite – prefeito da cidade de Cachoeira, a Sr<sup>a</sup> Stella Maria Lobo Martheld – secretária de Educação do município, membros da Casa da Filarmônica, o maestro Fred Dantas – fundador da Banda de Frevos e Dobrados e o Sr. Raimundo Cerqueira, presidente da Sociedade Cultural Oféica Lira Ceciliana. A diretoria enviou convite para todas as filarmônicas do Recôncavo baiano. A sessão foi aberta com o discurso do orador, Sr. Edvaldo Carneiro do Rosário, seguida da fala de membros da mesa<sup>123</sup>.

---

<sup>123</sup> Anexo B, Fotos da implantação do Curso Batuta, p. 313.

Houve empenho da diretoria em providenciar a infra-estrutura (biblioteca e vídeo), para que o curso decorresse conforme planejado.

#### 11.3.1.2 Qualidade de interação com os alunos

Durante o Curso Batuta, a diretoria manteve a mesma relação que a filarmônica tem com os seus músicos. Sempre presente nos encontros presenciais mensais e oferecendo infra-estrutura para o encontro com os monitores. A diretoria preocupou-se com a frequência dos músicos nos encontros.

#### 11.3.1.3 Qualidade de interação com a coordenação do curso

A relação da coordenação do curso foi sempre amistosa, tanto para tomar decisões quanto para providenciar infra-estrutura.

#### 11.3.1.4 Qualidade de interação com os monitores

Em relação aos monitores, a opinião entre os membros da direção não foi unânime. O presidente, o maestro e o instrutor concordaram que o monitor fosse um músico da própria banda. Porém, na opinião de um dos membros da diretoria, o monitor deveria ser uma pessoa de fora da filarmônica. Com isso, conclui ele, os músicos dariam mais importância aos encontros, e a frequência nos encontros presenciais seria maior.

Foi observado, entretanto, que o monitor, sendo de fora da filarmônica, iria aumentar o custo do programa com passagem e hospedagem, pois os encontros deveriam ser realizados à noite, de acordo com dados do questionário de sondagem.

Outra observação foi que o monitor, sendo da própria banda, as dúvidas, segundo Alcione Mariano Conceição, uma das monitoras, podiam ser sanadas em qualquer horário e local, nos ensaios da banda, por exemplo.

#### 11.3.1.5 Comprometimento com o funcionamento do curso

Pelo fato de o Curso Batuta ser específico para músicos de banda e estar adaptado às condições da filarmônica, a diretoria comprometeu-se com o seu funcionamento, sem que para isso fosse mudada a rotina.

#### 11.3.1.6 Comprometimento com o resultado do programa

As filarmônicas são autônomas e têm responsabilidade com todas as suas atividades: apresentações, comportamento dos músicos, compra e manutenção dos instrumentos, zelo pela sede etc. Um programa voltado exclusivamente para seus músicos passou a ser também um compromisso da filarmônica.

Os módulos, vídeo, CD e material didático do curso continham informações, imagens e músicas tradicionais de filarmônicas. Com isso, o curso passou a ser um projeto também da filarmônica. Para a diretoria, o curso era uma forma de reconhecimento do trabalho que a filarmônica teve ao longo dos anos com a formação musical e a manutenção da banda de música. Os objetivos do curso estavam

relacionados com os propósitos da filarmônica. Houve interação do curso com os objetivos da filarmônica.

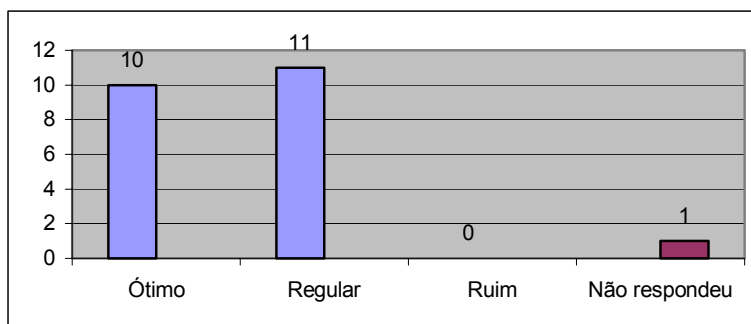
### 11.3.2 Setor de atendimento ao estudante

#### 11.3.2.1 Desempenho dos monitores

A maioria dos alunos afirmou ter maior rendimento nos encontros presenciais que estudando sozinhos. Dos 22 alunos que responderam ao questionário de avaliação, no último encontro presencial, 10 avaliaram o trabalho dos monitores como ótimo, 11 como regular e um não respondeu. Dos 26 alunos concluintes do curso, dois queixaram-se dos monitores quanto ao cumprimento do horário, acesso ao vídeo e falta de conhecimento para orienta-los.

De acordo com um dos avaliadores internos e um membro da diretoria, os monitores sabiam o conteúdo, porém não tinham postura de professor (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Desempenho dos monitores nos encontros presenciais

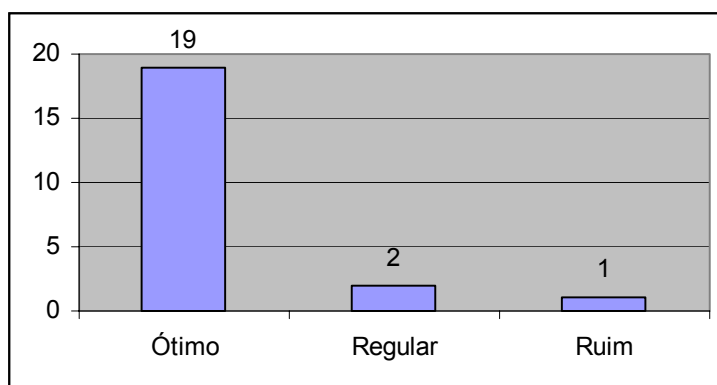


Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

Quanto ao desempenho dos monitores em relação à coordenação do curso, ficou combinado que eles escreveriam um relatório semanal, o que não aconteceu. Preferiram comunicar-se, semanalmente, por telefone.

Quanto ao item de recebimento e entrega de material didático, foi ressaltado o trabalho de Alcione Mariano Conceição, monitora do curso. Verificamos, dessa forma, que além do monitor é imprescindível uma secretária para tratar das questões de gestão, enquanto o monitor trata apenas da parte didática do curso. A maioria dos alunos achou a entrega de material ótima. As queixas foram quanto ao vídeo que nem sempre estava disponível no horário combinado.

Gráfico 3 – Desempenho durante a entrega do material



Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

#### 11.3.2.2 Encontros presenciais

Os encontros presenciais foram importantes para a continuidade do aluno no curso. O aluno que não comparece aos encontros presenciais fica desmotivado, confirma os monitores. Isso pode ser comprovado com os 11 desistentes, quando

apenas um compareceu ao último encontro. Um caso fora do comum foi de um aluno que só fez um módulo, mas compareceu a todos os encontros presenciais (Tabela 3).

Tabela 3 – Encontro presencial e freqüência dos alunos

15 alunos 3 módulos	Três encontros 9	Dois encontros 4	Um encontro 2
11 alunos Desistiram			1

Fonte: Cajazeira, R., Pesquisa de Campo, 2003.

Os encontros começavam sempre com uma minoria. Ao terminar tinha um grande número de participantes. O trabalho era feito sempre em círculo, módulo por módulo. As dúvidas podiam ser respondidas de forma coletiva, não só pelo monitor e coordenador, mas por qualquer um da turma. Os exercícios práticos foram realizados por todos, mesmo pelos que não tinham realizado aquele módulo no momento. As atividades foram assistir ao vídeo para comentários e tirar dúvidas, apresentar os exercícios de transcrição, composição e improvisação ou tirar qualquer dúvida sobre o curso.

Constatou-se, nos encontros presenciais, o aprendizado colaborativo, que acontece em cursos a distância via Internet por meio da lista de discussão. De acordo com as fitas de vídeo<sup>124</sup> realizadas durante os encontros presenciais semanais, verificou-se que várias tarefas foram cumpridas ao mesmo tempo. Enquanto alguns tocavam, outros escutavam pelo fone de ouvido e outros eram atendidos

<sup>124</sup>

As gravações foram realizadas por Florisvaldo de Deus Santana Filho, um dos monitores do curso.



individualmente. As atividades realizadas juntas foram assistir ao vídeo e improvisar ou executar o *Parque*, de Lindembergue Cardoso.

Nos encontros com os monitores verificou-se por meio do vídeo, que o horário de chegada e saída era livre; que se realizavam várias tarefas ao mesmo tempo; que as atividades coletivas foram a execução do *Parque*, de Lindembergue Cardoso, a música *Balanço Zona Azul*, para improvisação e assistir ao vídeo.

Os encontros presenciais mensais foram considerados proveitosos por todos. Nos encontros em círculo, reuniam-se alunos de todos os módulos. Cada módulo, dependendo do entendimento das lições, durava mais ou menos uma hora. Foi observado que alunos que não realizaram os três módulos estiveram nos encontros, participando de tarefas de módulos que não cumpriram.

Os encontros presenciais tinham um clima de festa devido à execução das tarefas, que resultavam em apresentações musicais. Na atividade de composição, os executantes eram escolhidos na hora e opinavam sobre a composição uns dos outros. O auge do encontro era o momento de improvisar. A maioria dos alunos sentia-se inibida na hora de tocar sozinho. Aos poucos foram descontraindo, tocando notas que não estavam na partitura, inventando frases ou modificando o ritmo. Opinavam sobre como seria a ordem dos solos, faziam diálogos, criavam duetos e torciam uns pelos outros, incentivando, batendo palmas etc.

No final do encontro, houve a entrega do *botton* pelo instrutor da escola.

### 11.3.3. Material didático

As perguntas dos questionários de avaliação abrangeram: aspecto pedagógico, funcionamento da educação a distância, material didático e, por fim, solicitava opiniões e sugestões sobre o Curso Batuta.

Quanto ao fato dos módulos não terem ordem, dos 22 questionários respondidos: nove, acharam que devia haver uma ordem; cinco, acharam que não devia; e oito, não se pronunciaram<sup>125</sup>. Para os que defendiam a necessidade de que devia haver ordem, o motivo era facilitar o trabalho dos monitores na hora de tirar as dúvidas. Os que achavam que não devia haver uma ordem, a razão era “não bitolar, evitar que todos fizessem o mesmo material, resultando em exercícios semelhantes”, expressou um dos alunos.

A idéia de não ter uma ordem foi introduzida em observância à didática da escola, onde cada músico pratica uma tarefa diferente. Essa metodologia incentiva a aprendizagem colaborativa, ao tempo que respeita a individualidade do músico que pode escolher o assunto que mais lhe interessa. Muitos desejavam aprender a improvisar e começaram pelo módulo *Toque de caixa*. Outros escolheram o módulo *Lá vai a banda...* por terem interesse em conhecer a história da banda. Porém, durante o encontro presencial, ouviam os outros músicos improvisando e iam praticando, por audição ou prática instrumental, mesmo antes de realizar o módulo. Nos encontros presenciais, o horário era dividido por módulo, porém todos participavam de tudo. Na realidade, cada módulo teve três meses de aplicação pois, em cada encontro presencial, ele se repetia. Na improvisação, por exemplo, todos participaram. Tanto os

---

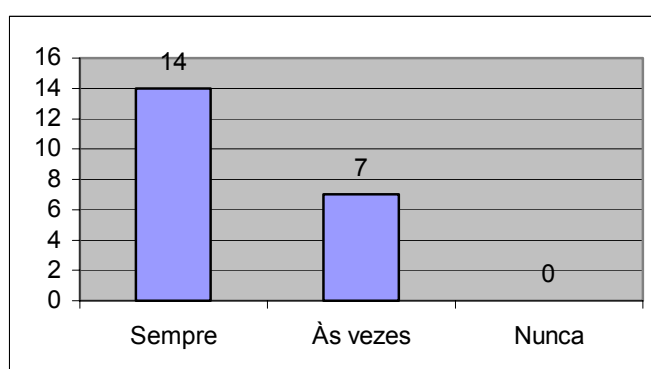
<sup>125</sup> Esta pergunta foi restrita para quem tinha realizado os três módulos.

que ainda não tinham feito o módulo *Toque de caixa* como os que já o tinham concluído. A duração do módulo por três meses, possibilitou o aprofundamento das idéias.

Os alunos chamaram a atenção que, se o músico escolhesse o módulo *Brincando no parque* primeiro, teria dificuldade em responder à pergunta da página 13, que exigia saber o que era Forma, explicado na página 15 do módulo *Toque de caixa*. Este assunto foi discutido no encontro presencial e chegou-se à conclusão que o problema poderia ser sanado nos encontros com o monitor e com consulta à biblioteca.

Ainda em relação ao aspecto pedagógico, se os conteúdos dos módulos estavam coerentes com a proposta do curso e em relação ao seu público-alvo, os resultados mostraram que a maioria dos alunos viu coerência entre a proposta do curso e o conteúdo estudado. As queixas eram sobre o não entendimento das lições (Gráfico 4).

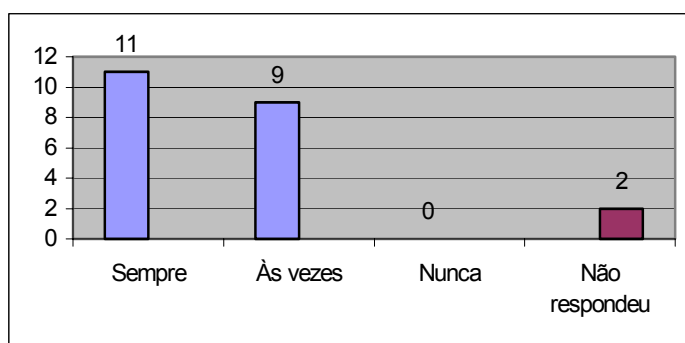
Gráfico 4 - Relação da proposta do curso e o conteúdo programático



Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de campo, 2002.

Quando perguntado aos alunos se as lições estavam fáceis de serem entendidas, metade achou que sempre entendia, nove responderam que precisavam da ajuda do monitor e dois não responderam. A falta de entendimento pode ter sido gerada por três fatores: não entendimento do texto, o próprio conteúdo musical e dificuldades com a educação a distância. Entretanto, eles não explicaram porque não entenderam.

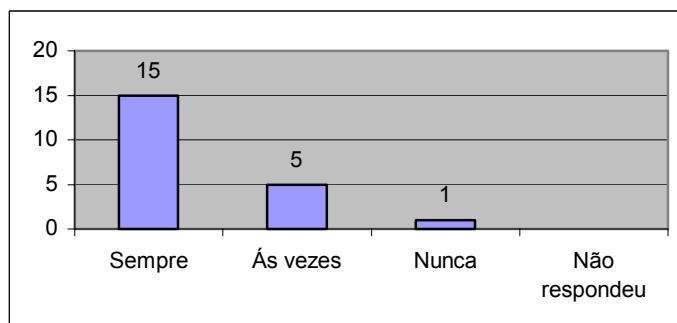
Gráfico 5 – Percentual de compreensão das “Lições”



Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de campo, 2002.

Questionados se as tarefas solicitadas no módulo estavam de acordo com o conteúdo das lições, 15 afirmaram que sim, cinco que às vezes e três não responderam (Gráfico 6). Quanto a essa questão um aluno se expressou: – ... *cada módulo estava bem organizado de maneira prática de responder e entender.*

Gráfico 6 – Percentual de avaliação da relação entre tarefa e conteúdo



Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

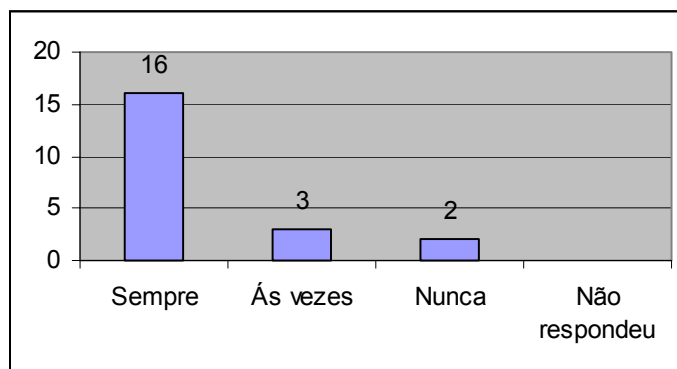
Perguntados se as lições estimularam a pensar um aluno se expressou:

- *Muitas vezes sim. Eu imaginava uma partitura com notas em espaços diferentes a se tornarem um quebra cabeça, cada peça chegando ao seu objetivo.*

Outro aluno:

- *Quando se pede para fazermos uma música durante que interprete a caminhada de casa para a sede da filarmônica.*

Gráfico 7 – Índice de motivação alcançada

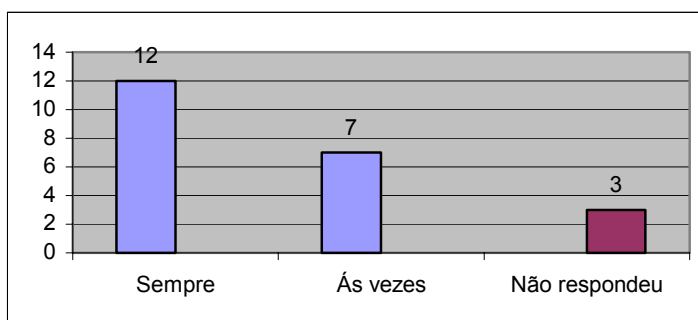


Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

Na questão sobre a forma de avaliar, se foi clara e eficaz, 12 responderam que sim, sete às vezes e três não responderam. Nas atividades do Curso Batuta relativas à composição e improvisação, por exemplo, existia a obrigatoriedade de realizar a tarefa para passar para outro módulo. Entretanto, não existia certo ou errado, conceitos habituais na escola da filarmônica. Talvez não tivesse ficado claro para todos que a presença obrigatória e a obrigatoriedade de realizar as tarefas fossem o bastante para verificar seu desenvolvimento durante o curso. A desinibição foi mais importante que o conteúdo aprendido para compor ou improvisar. De forma subjetiva, durante as

apresentações nos encontros presenciais, observavam e comparavam uns aos outros. Uma forma de auto-avaliação.

Gráfico 8 – Percentual qualitativo quanto à forma de avaliação

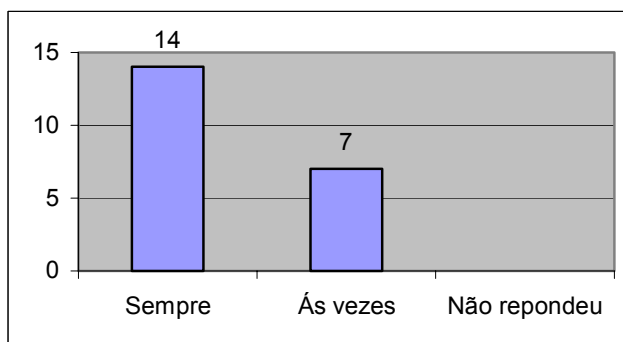


Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

Quando perguntado se o conteúdo do curso estava de acordo com o conhecimento dos músicos de banda, dos 22 questionários, 14 responderam que sempre, 7 às vezes e um não respondeu. Um aluno se expressou:

- *Sim, as tarefas se referiam à música de banda, no que se tornou fácil de responder.*

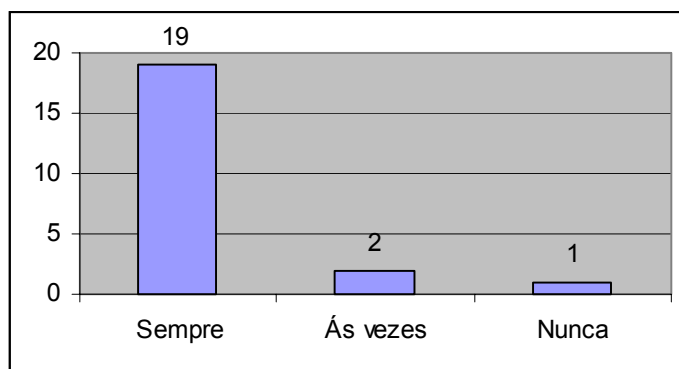
Gráfico 9 – Percentual de avaliação do conhecimento já existente com o conhecimento adquirido no Curso Batuta.



Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2000.

Perguntados se o Curso Batuta ia influenciar na prática musical os resultados indicaram que a maioria afirmou que sempre (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Percentual de avaliação do conteúdo adquirido com a prática instrumental.



Fonte: CAJAZEIRA,R., Pesquisa de Campo, 2002.

Esta foi a questão que provocou mais expressões. Em relação ao improviso uma aluna se expressou:

*– No dia da improvisação fiquei nervosa, mas deu pra fazer. Porque todo músico tem que saber improvisar.*

Em relação à musicalidade:

*– O que você aprende fica gravado para toda a vida. A banda está crescendo muito em musicalidade, graças ao curso.*

Sobre o rendimento da banda:

*– O Curso Batuta aumentou o interesse dos músicos pela história, teoria e improvisação e isso só vem a aumentar o rendimento da banda.*

Sobre a criatividade:

– *Nunca pensei em compor e improvisar e a partir no curso comecei a me interessar.*

Quanto ao CD, todos acharam que estava de acordo com a proposta do curso. Foi dado como positivo o fato de conter músicas conhecidas e desconhecidas, e a forma como os exemplos estavam combinados com o texto.

O vídeo *Lá vai a banda*, com cenas da própria filarmônica, contava um pouco da sua história. Causou uma emoção diferente aos espectadores, que também eram atores. Alguns músicos deram como sugestão acrescentar ao vídeo cenas de ensaios e declarações de músicos da filarmônica. Muitos escolheram as cenas das festas na Minerva como as mais bonitas. Quanto ao roteiro e linguagem, todos afirmaram ser claros e eficazes.

#### **11.3.4 Aprendizagem**

Para avaliar a aprendizagem do *Curso Batuta* verificou-se a realização dos exercícios: a ficha do aluno<sup>126</sup>, preenchida pelo monitor a partir dos encontros presenciais; a participação nos encontros presenciais mensais; a quantidade de módulos realizados e a auto-avaliação no final do curso. Serviram de ferramentas para a avaliação, os questionários individuais, fitas K7 e as fitas de vídeo gravadas durante o encontro. A avaliação foi individual, em forma de parecer personalizado.

---

<sup>126</sup> Ver Anexo A – Ficha do aluno, p. 269.



#### 11.3.4.1 Módulo *Toque de Caixa*

Na leitura da Lição I, o músico tinha que praticar o que estava sendo estudado. No exercício final não foi julgada a composição, mas a realização da tarefa e a apresentação no encontro presencial. Era relevante que cada músico colocasse suas próprias idéias.<sup>127</sup>

Na Lição 2, sobre Forma, a tarefa não considerou a resposta correta ou incorreta. A intenção era gerar uma discussão para uma reflexão sobre Forma, aplicando o conceito em outros gêneros conhecidos, como choro, marchas, sambas etc.

Na Lição 3, reconhecimento de acordes, o critério foi certo ou errado.

Na Lição 4, improvisação sobre um tema, foi observado o desenvolvimento do aluno durante a realização da tarefa. Estar presente e realizar o improviso era o necessário para considerar a tarefa realizada. Foi executada de forma coletiva durante os encontros presenciais.

#### 11.3.4.2 Módulo: *Brincando no parque*

Na Lição 1, a maioria das canções escolhidas para transcrição foram as toçadas na Festa da Ajuda, tradicional da cidade de Cachoeira<sup>128</sup>. Também foram escolhidas canções de roda, hinos religiosos e outras conhecidas, como Parabéns pra Você, Noite Feliz e Superfantástico, tema de um programa da Rede Globo de Televisão. Não foi

---

<sup>127</sup> Ver Anexo A – Exercícios do módulo *Toque de caixa*, p. 280.

<sup>128</sup> A festa da Ajuda acontece durante o mês de novembro e dura quadro finais de semana. Nesta festa, os músicos de banda da redondeza saem tocando pelas ruas da cidade um repertório variado, recheado de marchas carnavalescas. É organizada pela Prefeitura e a parte musical tem sido dirigida pelo maestro da Minerva. (CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2001).

questionada a música escolhida, mas sim a transcrição a partir da execução do próprio aluno durante o encontro presencial<sup>129</sup>.

Na Lição 2, as respostas não foram consideradas corretas ou incorretas, mas, sim, a convicção do músico sobre a sua resposta.

A Lição 3 consistia em escrever uma parte para o dobrado e executar. Não foi julgada a composição, sendo necessária a realização da tarefa.<sup>130</sup>

A Lição 4 solicitava realizar *O Parque*, de Lindembergue, e criar um brinquedo sonoro para apresentar durante o encontro presencial. Alguns brinquedos foram modificados e definidos na hora da execução, com a interação de colegas e do instrutor da banda<sup>131</sup>.

#### 11.3.4.3 Módulo *Lá vai a banda...*

A realização do módulo constava em preencher os espaços intratextuais com expressões pessoais que envolvessem memória musical e reflexão sobre a prática. As Lições foram consideradas realizadas quando lidas e todos os espaços preenchidos de forma coerente. As quatro Lições tiveram a mesma forma de avaliação<sup>132</sup>.

---

<sup>129</sup> Ver Anexo A – Exercício do módulo *Brincando no parque*, Lição 1, p. 277.

<sup>130</sup> Ver Anexo A - Exercício do módulo *Brincando no parque*, Lição 3, p. 278.

<sup>131</sup> Ver Anexo A - Exercício do módulo *Brincando no parque* Lição 4, p. 279.

<sup>132</sup> Ver Anexo A – Exercício módulo *Lá vai a banda...*, p. 281.

#### 11.3.4.4 Avaliação personalizada

Feita uma Avaliação personalizada, o resultado foi entregue a cada aluno. A mensagem avaliou a sua organização, interesse, criatividade, envolvimento com o programa e com os colegas. Exemplos de avaliações entregue aos alunos individualmente:

O desejo que o Curso Batuta desenvolveu em você para a composição não deve ficar só na vontade. Lembre-se das dicas do maestro Fred Dantas, observe o repertório da sua banda e comece. Outros músicos da banda também parecem estimulados a compor. Você pode realizar esse trabalho sozinha ou convidar um parceiro. Comece já!

Você é uma pessoa interessada em aprender. Músicos como você mantêm a banda de música sempre em evidência. Você pode realizar outros trabalhos na banda além de tocar clarineta. Você já pensou nisso?

De todos os assuntos estudados, você teve dúvidas sobre Forma. Sugiro que procure um livro à parte e confira. Aprender é um ato contínuo, nunca se sabe tudo, pois um assunto puxa outro. Suas idéias contribuíram para o aperfeiçoamento do curso. Você foi muito batuta!

Pena que você não tenha vindo aos encontros presenciais. Na educação a distância eles são muito importantes, pois tiramos dúvidas e somos incentivados a continuar. Se você, além de tocar na banda, também gosta de tocar em pagode, aconselho a tocar chorinho e a improvisar. Procure, na biblioteca, da sua filarmônica, livros com essa finalidade.

A mensagem avaliou, aconselhou e direcionou o aluno recomendando e incentivando a continuidade dos estudos.

## 11.4 RESULTADO DOS CONSULTORES

### 11.4.1 Internos

Por pertencerem à banda, os consultores estavam sempre presentes nos encontros presenciais. Segundo eles, para estudar as lições, os alunos sempre perguntavam e, com isso, acreditam, o curso desenvolveu a capacidade de raciocínio dos mesmos. Ao serem questionados quanto à linguagem dos módulos, acharam que estava adequada para a maioria dos alunos. Porém, disse um dos consultores, “pelo fato do grau de conhecimento dos alunos ser variado, ficou difícil atingir a todos da mesma maneira”. Mas o texto mantinha sempre um diálogo com o aluno.

Quanto aos alunos expressarem opinião própria, os consultores avaliaram que os mesmos estavam inseguros. Alguns copiaram a idéia do outro. Talvez com mais discussão, mais pesquisa sobre o assunto, eles pudessem amadurecer conceitos e expor suas opiniões.

Quanto ao trabalho dos monitores, na opinião deles não estavam preparados para dar explicações aos alunos. Um deles comentou:

*– Não tinham a postura de professor e durante o atendimento continuavam sendo músico de banda.*

Verifica-se que houve uma falha quanto à preparação dos monitores na parte didática.

Na opinião deles, no CD foi muito importante a mescla de músicas conhecidas e desconhecidas. Eles também concordaram que o vídeo foi bom para complementar os assuntos tratados nos módulos e que o roteiro dos programas estava bem definido.

### 11.4.2 Externos

A avaliação externa foi realizada pelo Núcleo de Avaliação da Unirede/ISP/UFBA e pelo maestro Fred Dantas.

Fez parte da equipe do Núcleo de Avaliação da Unirede, o prof. Dr. Robert Verhine – coordenador; prof. Dr. Jamary Oliveira – da área de música; prof. Ms Bohumila Araújo – da área de educação, e prof. Laura M. F. de Andrade Miranda – especialista em Sistemas de Informação. A equipe visitou a filarmônica durante um encontro presencial. Fez entrevistas com componentes da filarmônica e examinou as condições materiais da sede da filarmônica. Teve acesso ao material didático, a exemplares dos módulos respondidos pelos alunos e ao questionário de avaliação preenchido pelos músicos no final do curso. A equipe utilizou questionário próprio para avaliar o Curso Batuta<sup>133</sup>. O Curso foi analisado em cinco dimensões (Tabela 4).

Tabela 4 – Resultado do questionário aplicado pela equipe de avaliação da Unirede/ISP/UFBA.

Pedagógica	muito bom
Material didático	muito bom
Recursos disponíveis	regular
Orientação acadêmica	bom
Condições físicas operacionais	bom
Modalidade de comunicação	bom
Impacto social	muito bom

Fonte: Relatório avaliativo Unirede/ISP/UFBA, 2003.

<sup>133</sup>

Ver Anexo A, Relatório Avaliativo, Núcleo de Avaliação da Unirede/ISP/UFBA, p. 291.

O item de menor pontuação, na avaliação da equipe foi o de recursos disponíveis para complementar as atividades pedagógicas. A biblioteca não possuía livros para atender às necessidades. Não havia computador nem Internet como recurso para complementar os assuntos tratados nos módulos.

Do prof. Dr. Jmary Oliveira recebi informações que permitiram modificações na versão final do Curso Batuta. Na sua opinião de professor “o Curso Batuta está bem apresentado (texto e gráfico) e contém material adequado para a finalidade proposta”.

Para a equipe de avaliação Unirede/ISP/UFBA o Curso Batuta foi considerado como uma “matriz válida para ser repetida e/ou adaptada nas outras filarmônicas do estado da Bahia e de outros estados brasileiros, onde há tradição desse tipo de banda musical”.

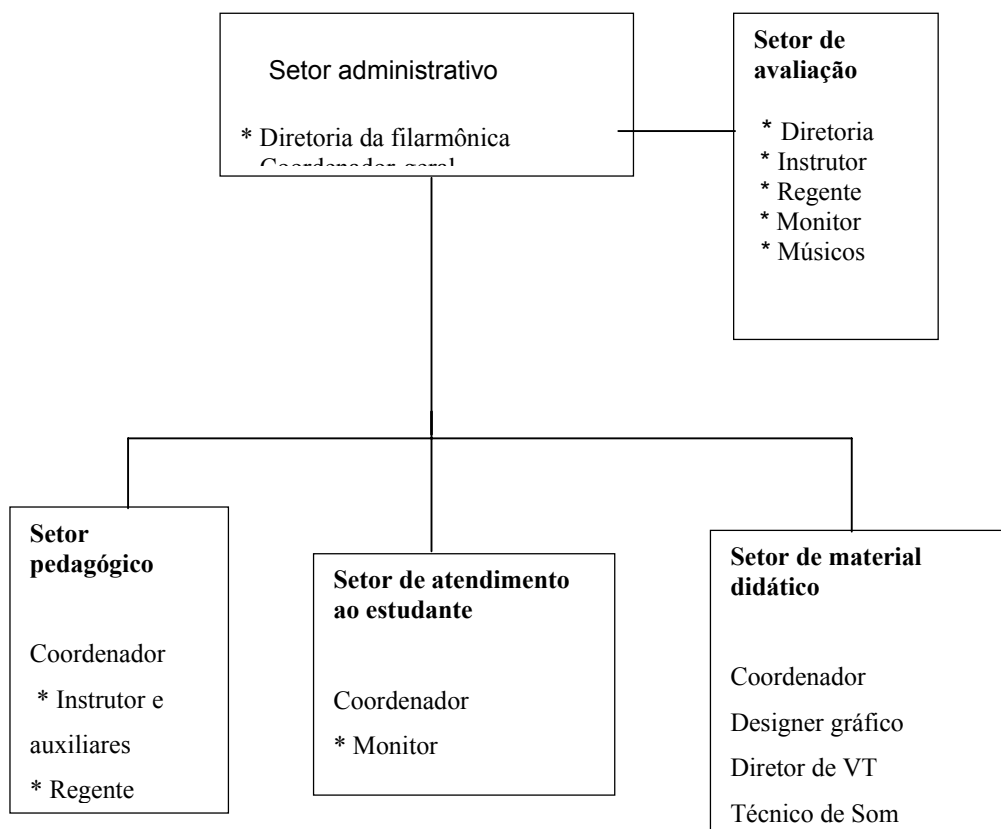
Na opinião do maestro Fred. Dantas:

Uma das maiores virtudes do Curso Batuta é introduzir novidades no universo estabelecido das bandas, sem ferir ou minimizar os valores culturais e pedagógicos, experiência de mais de duzentos anos de prática musical com repertório próprio. A maioria das tentativas de levar nova literatura às filarmônicas produziu resultados danosos, como o caso do informativo Veril, que trouxe músicos de mídias sem nenhuma afinidade com a banda, ou as chamadas músicas “evangélicas” que tentam e em muitos casos conseguem substituir o repertório original pela literatura e métodos norte-americanos. (Salvador, 13/11/2003).

## 12. MODELO DE GESTÃO

Para que a educação a distância se adaptasse ao sistema de funcionamento das filarmônicas, respeitando as hierarquias e as relações de poder, adotou-se o sistema bimodal, onde pessoas que têm funções específicas no modelo presencial continuam atuando no sistema de educação a distância. O sistema proposto tem cinco subsistemas interdependentes: administração, equipe pedagógica, material didático, atendimento ao aluno e avaliação. O sistema de funcionamento criado resultou no modelo (Figura 6).

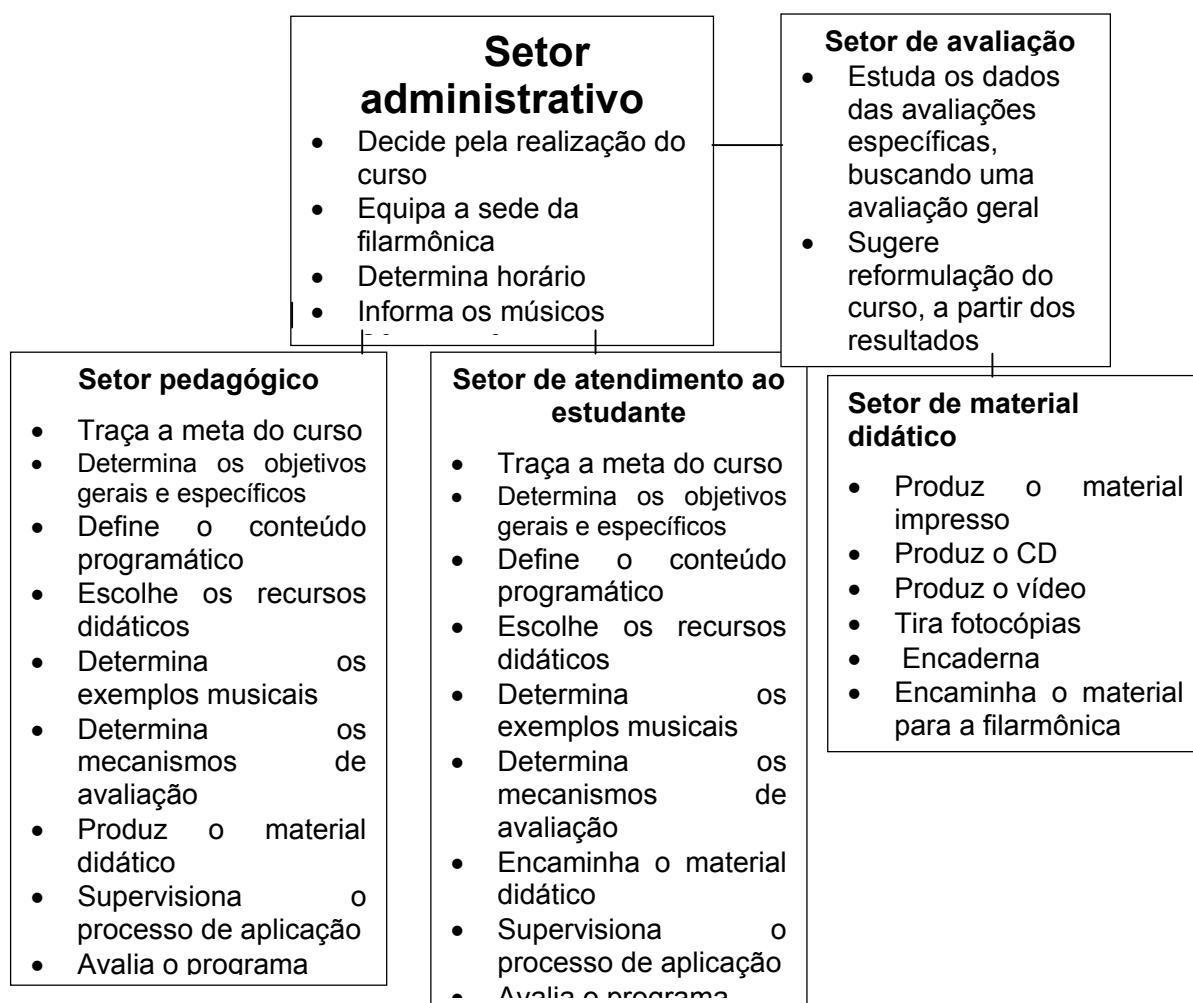
Figura 6 – Organograma do modelo de gestão



Fonte: CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2002.

Os componentes do sistema que não fazem parte da filarmônica são o coordenador-geral, os professores especializados, o designer, o diretor de VT, o técnico de som e o técnico em computação. Ao coordenador coube deliberar junto à diretoria, coordenar a equipe pedagógica, a equipe de atendimento ao aluno, atender aos alunos presencialmente, coordenar a equipe de avaliação, orientar o monitor e supervisionar todos os setores. Os professores especializados foram consultados durante o planejamento do curso. O designer, o diretor de VT, o operador de som e o técnico em computação atuaram no setor de material didático. Cada subsistema teve as seguintes atribuições (Figura 7).

Figura 7 - Fluxograma de atribuições





O sistema adotado permite que os componentes da filarmônica participem do planejamento e da execução do programa. Deseja-se, com esse sistema, que além dos alunos, o maestro, o instrutor e a diretoria também participem do processo. A educação a distância, é uma modalidade de ensino que se adapta às situações pessoais e contextuais. A educação a distância por não ter contato presencial, não ocupar um espaço, parece interferir menos em ambientes já tradicionais.

### 13. IMPACTO NA GESTÃO DA FILARMÔNICA

Para a diretoria, alguns músicos parecem mais interessados em estudar. Porém, não é uma regra geral. A filarmônica, durante o mês de junho de 2003, seis meses após o curso, contratou professor para dar aula de português e matemática para os músicos da banda. O curso é oferecido para todos, mas não é obrigatório. Acreditando que o músico precisa aprender outros assuntos além de tocar, a filarmônica está buscando oferecer uma formação mais completa. Dessa forma, diz o presidente, podemos ajudar o músico a ter um futuro melhor.

Para os músicos a experiência de compor e improvisar foram a grande mudança. Hoje, reconhecem acordes e têm idéias de como improvisar.

Porém, reconhecido por todos como o maior impacto, não só para filarmônica como para os músicos de cidades vizinhas, foi a implantação da biblioteca, hoje procurada por músicos de outras bandas, principalmente quando estão estudando para concursos de bandas militares e pré-vestibular de música.

## **PARTE IV - REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA**

---

## 14. VANTAGENS E QUESTIONAMENTOS

A questão principal foi criar e aplicar um modelo de educação musical continuada, por meio da educação a distância, para os músicos da Filarmônica Minerva. O projeto foi iniciado com uma pesquisa de campo participativa, quando se procurou conhecer o contexto. Foram evidenciados: o músico – seus desejos e necessidades; a escola da filarmônica – sua metodologia de ensino; a banda – seu repertório, seus usos e funções; a filarmônica – seu funcionamento e suas relações de poder. Entrosados, pesquisador e participantes iniciaram, por intermédio da pesquisa-ação, a busca de soluções quanto à elaboração do curso, modelo de gestão, preparação da sede da filarmônica, aplicação do curso e sua avaliação. Os resultados de cada fase da pesquisa serviram de base para o planejamento do curso e para criar um modelo de gestão adequado.

Nessa tese, Parte III – Resultados, o Quadro 1 traz recomendações quanto à filosofia da filarmônica. A importância dessas recomendações está em manter a identidade da Filarmônica Minerva, fortalecer sua ideologia e no respeito para com os seus membros.

O Quadro 2 traz as bases para o estudo dos conteúdos musicais por meio de um repertório familiar aos músicos. Acredita-se que trabalhando com o tradicional, em equilíbrio com o novo, propicia-se um aprendizado de fácil assimilação. O reconhecimento de novos conteúdos num repertório conhecido é uma forma de avaliar-se, de verificar o que não sabia. Trabalhando com o repertório tradicional, permite-se

que o músico continue – na banda e no curso relacionando o aprendizado do curso com a própria prática musical.

No Quadro 3, podemos verificar a força da tradição que acompanha a banda no repertório, no uso e função e no papel de cada instrumento.

No Quadro 4, quando se define o objetivo da escola da Minerva, exclusivamente voltado para a preservação, desenvolvimento, manutenção e aperfeiçoamento da banda de música, conclui-se que, qualquer curso a distância para músicos da Minerva deve estar alinhado com esse mesmo propósito.

As recomendações contidas no Quadro 5 foram fundamentais para relacionar o curso a distância com a metodologia da escola, harmonizando o novo com o tradicional.

No Quadro 6, verifica-se, na prática, a necessidade dos músicos. A análise dos resultados da pesquisa indica conteúdos e práticas a serem desenvolvidos.

No Quadro 7, observa-se que as diferenças de interesse no aprendizado musical e o ritmo de aprendizado de cada um foram respeitados com o ensino individualizado. Ainda neste quadro, o resultado aponta para a importância do encontro presencial, quando acontece o aprendizado colaborativo, ocasião em que os alunos aprendem uns com os outros. Embora o termo “aprendizagem colaborativa” seja mais usado em cursos de educação a distância *on line*, onde a comunicação é feita via computadores, com a possibilidade de interação de muitos com muitos, a novidade do termo está nas comunidades virtuais, pois comunidades existem há muito tempo, lembra Azevedo<sup>134</sup>.

No vídeo sobre os encontros com o monitor, realizado durante a aplicação do Curso Batuta, verificou-se que o ambiente de aprendizado dos encontros com o monitor assemelhava-se ao da escola da filarmônica. Como exemplo, a permanência no

---

<sup>134</sup> Wilson Azevedo – Auditório Virtual (< [auditorio@aquifolium.com.br](mailto:auditorio@aquifolium.com.br)>). Acesso em: 8 ago. 2000.

encontro de acordo com o interesse e disponibilidade do aluno e a realização de atividades diferentes no mesmo horário e local. Essas duas características proporcionaram ao aluno uma visão geral do curso, fato também observado na escola. A proposta de realizarem os módulos de acordo com seus interesses fez com que eles participassem de outros módulos antes mesmo de realizá-lo ou participassem da mesma tarefa várias vezes. Atividades como improvisar e compor, que solicitam do aluno algo pessoal, não são repetitivas. No caso da improvisação, a repetição – tocar e ouvir – é uma estratégia eficaz para um bom desenvolvimento. Assim como na escola, todos realizavam as tarefas de forma coletiva, favorecendo o aprendizado colaborativo. O fato de o monitor ser um músico da própria banda também ajudou na aceitação da educação a distância e fortaleceu o esquema de autogestão já observado na filarmônica.

Para propor um modelo de educação a distância para a educação continuada dos músicos de bandas filarmônicas, foram levadas em conta a estrutura organizacional e a estrutura pedagógica da instituição. Dados funcionais, horários, estratégias, materiais disponíveis, relação do aluno com a escola, estratégia de aprendizado, sistema de avaliação, material disponível, relação do músico com a diretoria e com os colegas foram tomados como base, para que o curso oferecido e o modelo de gestão ficassem harmonizados com a estrutura da sociedade, dando continuidade à educação musical, não se caracterizando como algo extra, desvinculado do contexto.

Ao realizar um trabalho fundamentado em pesquisas etnomusicológicas, por meio da pesquisa-ação, o curso representa a extensão da própria filarmônica e não a expansão de outra instituição sobre a filarmônica. Caso contrário, corria-se o risco de a

ação extensionista ser entendida como a necessidade do outro “de ir até a “ ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo” (FREIRE, 1997). Tal atitude expressa uma inegável descrença ao homem simples, afirma o autor. Demonstra uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro. Daí a preferência em impor conhecimentos, tornando-o passivo e paciente, postura contrária de quem está aprendendo, geralmente inquieta e questionadora. Ao analisar o termo extensão, dentro do “campo associativo”, Freire refere-se ao interesse de outrem, dando ao termo o significado de *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* etc (FREIRE, 1997, p. 22).

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase uma “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeira àqueles que são objetos de tais ações (FREIRE, 1997, p. 22).

O ponto de partida do Curso Batuta foi o universo já dominado e conhecido do músico de banda, para que, diante de uma consciência do que já sabe, questionar o que não sabe. Como processo de extensão, o Curso Batuta revelou algo novo, porém não mais que um prolongamento dos conteúdos já adquiridos na escola e na prática de tocar na banda, sendo utilizado ou reutilizado em práticas diferentes, buscando outras formas de aplicar o já conhecido. Essas práticas foram vivenciadas nas tarefas do curso quando realizados trabalhos com grupos menores, tocando em trios, quartetos, quintetos e de forma coletiva, na improvisação, quando passaram a criar e a atuarem

como solistas. Na utilização da escrita musical não só para ler, rotina na filarmônica, mas para realizar transcrições e expressar-se por meio da atividade de compor. Como diz Freire, “no processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos” (FREIRE, 1977, p. 28).

Se o termo a ser usado for uma extensão-educativa, esta extensão deve ser entendida sob o ponto de vista da filarmônica que está ampliando, por intermédio de curso de educação continuada a distância, a formação dos seus músicos.

O modelo de gestão desenhado para as filarmônicas teve como fundamento harmonizar o tradicional e o moderno, respeitando costumes e valores. Devido a essas exigências, o sistema adotado foi o bimodal, onde pessoas que têm funções específicas no modelo presencial também atuem no sistema de educação a distância. De acordo com a nossa experiência neste estudo, pessoas comprometidas com a filarmônica devem permanecer em suas funções, tornando o “novo” mais fácil de ser aceito. Como diz Nettl (1983, p. 177) nada muda de um dia para o outro e de repente. O que existe é a continuidade da mudança, ou melhor, a mudança com continuidade.

O modelo de educação a distância proposto nessa tese, Parte III – Resultados, visa a participação dos membros da banda na gestão do curso, com o cuidado de não quebrar as relações de poder já existentes na entidade. O sistema proposto teve cinco subsistemas interdependentes: administração, equipe pedagógica, material didático, atendimento ao aluno e avaliação. Cada sistema contou com a participação de membros da banda.



O instrutor da escola ofereceu informações sobre os músicos, acompanhou, incentivou e avaliou os alunos e o programa. O regente da banda informou sobre o nível de execução dos músicos, sobre o repertório e sobre as necessidades da banda. O monitor efetuou a matrícula, distribuiu o material, acompanhou o desenvolvimento dos músicos e organizou os encontros presenciais. O bibliotecário cuidou da infraestrutura do curso. O presidente, o orador e o secretário, membros da diretoria, ofereceram dados preliminares sobre a filarmônica, acompanharam a realização do curso e avaliaram o programa.

Os componentes do sistema que não faziam parte da filarmônica foram o coordenador-geral, o designer, o diretor de VT, o técnico de som e o técnico em o computação. O coordenador deliberou junto à diretoria, coordenou a equipe pedagógica, a equipe de atendimento ao aluno, atendeu alunos presencialmente, coordenou a equipe de avaliação, orientou o monitor e supervisionou todos os setores durante a implementação do curso.

Embora harmonizado com o tradicional, o projeto educativo levou algo novo que modificou comportamentos. As mudanças educativas são inevitáveis e necessárias, afirma Marchesi, e continua:

Estando o sistema educacional imerso em uma sociedade em constante transformação, não é possível pensar que a instituição educacional possa manter-se à margem das modificações que vão ocorrendo permanentemente. As inovações produzidas em todos os âmbitos – econômico, social, cultural, científico, artístico – pressionam as instituições educacionais que se adaptem às novas realidades. Ao mesmo tempo, o sistema educacional procura reagir para fazer frente às mudanças externas que considera um obstáculo para atingir os fins que se propõe (MARCHESI, 2003, p. 50).

Marchesi (2003, p. 88) faz distinção entre mudanças na estrutura e na cultura escolar. Tomando como base sua definição, a estrutura está relacionada com o sistema de organização, no nosso caso as relações de poder junto com o processo de tomada de decisão; a cultura escolar refere-se às crenças e às convicções básicas sustentadas pelos professores e pela comunidade em relação ao ensino, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola (*op. cit.*, p. 88). Embora sejam distintos, se não coincidirem corre o risco de o projeto não funcionar. Em ambientes tradicionais, onde o hábito domina a regra, as relações entre os membros já estão estabelecidas, os espaços físicos e os horários caíram na rotina, a condução do curso é fundamental. A sua forma de gestão deverá ser adaptada às suas possibilidades, necessidades e suas crenças. As organizações culturais possibilitam a cada instituição o direito de construir produtos que lhe confirmam identidade.

Sobre o ponto de vista da quantidade de mudança observada, o programa apresentou mudanças no item “dimensões”, com a necessidade de equipamentos e remanejamento de espaço. O item relativo à “aquisição de novas competências” fica por conta dos objetivos de ensino direcionados para composição, audição e literatura, ampliando o antigo programa voltado apenas para a técnica e execução.

Quanto ao “tipo de mudança”, ainda tomando como base Harveloc, as mudanças, neste programa, estão na complementação do já existente, visando um reforço do comportamento, na tentativa de aprimorar o já conhecido e praticado pelos músicos de bandas (*apud* HUBERMAN, 1973, p. 22-3).

Além do modelo de gestão, outro item importante foi verificar as necessidades e desejos do público-alvo. Como base, foram identificados três tipos de músico desde que as bandas foram formadas no Brasil. Na primeira geração, o músico era escravo,

sua relação com a banda era tocar em troca do sustento. Com a abolição da escravidão e o aparecimento das bandas filarmônicas, o músico passou a tocar por cooperação e pela manutenção dos costumes. Hoje, o músico de banda tem interesse em profissionalizar-se. A idéia da profissionalização foi verificada pela autora na Banda Minerva, de Cachoeira, Bahia, em 2000, e nas bandas Santa Cecília e Carlos Gomes, da Cidade de Marechal Deodoro, Alagoas, em 1996; e também por Macêdo (1994), ao realizar um estudo comparativo entre os jovens da banda mirim do Olodum e da Filarmônica 30 de Junho, da cidade de Serrinha. Aqui o profissionalismo é visto de maneira distinta: os músicos da filarmônica de Serrinha desejam ser músicos profissionais, enquanto que os da banda Olodum pensam em ter outra profissão e fazer da música um ganho extra.

A partir da mudança na meta do músico, aliadas às modificações provindas dos meios de comunicação e das novas tecnologias, a filarmônica pode estender a formação dos seus músicos. Até hoje, a filarmônica tem formado músicos com excelente prática musical. Além da técnica instrumental, pode, por meio da educação continuada a distância, oferecer cursos em áreas afins. Além das áreas de conhecimento que envolvem conteúdos e comportamentos musicais, pode-se atender a prioridades específicas das filarmônicas, por exemplo: concerto e preservação de instrumentos, arquivamento de partituras, computação etc, competências que venham facilitar a organização e a preservação da sua história.

Atualmente, a mudança deixou de ser vista como um impulso individual do professor, que modificava as práticas na sala de aula para dar lugar também a

diretores, cujas propostas de mudança afetam toda a gestão escolar. Para quem deseja realizar mudanças, Fullan (1993) cita oito lições básicas, da qual destacamos:

A mudança é uma viagem, não um anteprojeto. A mudança supõe um avanço no sentido daquilo que é parcialmente desconhecido e implica incerteza, ansiedade e necessidade de aprender continuamente.

A visão e o planejamento estratégico aparecem mais tarde. A previsão detalhada de tudo o que implicará a mudança tem o risco de não acertar na previsão. A mudança é, antes, um processo de mobilização dos recursos que conduz, através da ação, a determinar o plano mais adequado (*apud* MARCHESI, 2003, p. 51).

A institucionalização de uma mudança não ocorre de forma automática após a aplicação do projeto. Para Marchesi (2003), uma mudança é institucionalizada quando é legitimada e valorizada pelas pessoas envolvidas; quando funciona de maneira estável; quando passa a fazer parte da rotina e ninguém duvida da sua continuidade e, mais, sua presença é defendida quando alguém argumenta seu fim por conta de recursos ou outras questões. De acordo o autor, as inovações tendem a perdurar se orientadas para impulsionar e aprofundar o desenvolvimento organizativo das escolas. Por fim, a institucionalização de uma mudança implica em fatores políticos, sociais e culturais (MARCHESI, 2003, p. 59).

Esta pesquisa significou para a Minerva uma inovação. Caso se estabeleça o processo de educação continuada e o Curso Batuta se incorpore ao funcionamento normal da organização, o processo de mudança se concretizará. A abertura de um fluxo de atividades contínuas, produzidas por pessoas de fora das filarmônicas e conduzidas pelos interessados – os músicos de banda – garantirá ou não a mudança.



## 15. RESPONDENDO À QUESTÃO

### 15.1 QUESTÃO PRINCIPAL

O presente estudo criou e aplicou um modelo de gestão para a educação musical continuada, por meio da educação a distância para músicos de bandas filarmônicas estabelecidas em cidade do interior. Para traçar o modelo de gestão, em cada etapa da pesquisa, dividida em Minerva, Músico, Escola e Banda, foram-se pontuando regras internas do grupo. Com um processo dialógico, conduzido pela pesquisa-ação, as normas foram sendo anotadas e posteriormente interpretadas. O modelo proposto<sup>135</sup> tomou como base essas regras, e buscou atuar de forma ecológica e étnica. Ecológica, adaptada ao funcionamento da filarmônica, sem alterar a sua rotina e os papéis que estabelecem hierarquias. Étnica, reconhecendo a banda de música como grupo musical que possui normas e condutas já estabelecidas na sociedade.

### 15.2 SUBQUESTÕES

Quanto ao referencial teórico e metodológico que serviu de base para o planejamento do curso, foram levados em conta os conteúdos estudados na escola, o repertório tradicional da banda e o desejo do músico instrumentista. Tomando como base a metodologia utilizada na filarmônica, o conteúdo foi dividido em tarefas visando

---

<sup>135</sup> Ver Parte III - RESULTADOS – Figura 6 – Organograma do modelo de gestão, p. 209.

resultados práticos que pudessem ser realizados de forma coletiva, mantendo o processo de aprendizado coletivo da escola.

Para atender às diferenças individuais, o curso não foi obrigatório e o aluno pode realizar quais e quantos módulos quisesse. Foi oferecida opção para dois tipos de músico identificados na pesquisa como jovens e maduros e com interesses profissionais ou não. O interesse profissional, neste caso, significa o desejo do músico de estudar assuntos que melhorem sua performance, lhe dê chances para concorrer ao vestibular e concursos para bandas militares. De acordo com os resultados da pesquisa de campo, os cursos devem ser voltados para o aperfeiçoamento, e não para a profissionalização, o que causaria um desastre à filarmônica. O profissionalismo dos músicos de banda causaria uma mudança brusca na estrutura da filarmônica, na sua parte organizacional e desequilibraria a cultura das filarmônicas, e o projeto educativo tenderia ao fracasso.

A adoção ou não de recursos tecnológicos esteve relacionada com o lado financeiro do projeto. Para os músicos da banda, assim como para a pesquisadora e membros da diretoria, os recursos deveriam abranger o computador e a Internet. Alguns estudos foram realizados, prevendo a adaptação do Curso Batuta para *web*. Os músicos tiveram durante a preparação para o curso, aula de informática, trabalhando com *software* de edição de partituras. Essas atitudes indicam o desejo de trabalhar a educação com tecnologia de ponta. A habilidade técnica é outra coisa, trata-se, neste momento, de habilidade didática para que o músico obtenha uma nova relação com o saber.

Os critérios de avaliação foram conduzidos para fins práticos, resultando em apresentações musicais. Deve-se criar um ambiente propício para a auto-avaliação, cabendo ao professor uma avaliação pessoal, voltada para o reforço e motivação das tendências e realizações do aluno.

As funções a serem desempenhadas pelos componentes das filarmônicas foram deliberadas durante a organização do projeto. A preparação do monitor, entretanto, deve estar prevista, mesmo em cursos que utilizem mídias interativas. O modelo de gestão enfatiza a participação de pessoas que já atuam presencialmente, para que o projeto seja aceito com naturalidade.

As sedes das filarmônicas tornam-se o local ideal para a implantação de cursos. Entretanto, a filarmônica não dispõe de recursos financeiros. Como regra os cursos “não devem trazer ônus nem para a associação nem para os músicos”. Os recursos financeiros podem vir de órgãos públicos, do messianismo ou por meio da educação liberal, quando o projeto será financiado pelo mercado de produtos educacionais.



## 16. CONCLUSÕES

Os músicos da Filarmônica Minerva pertencem a um grupo coeso, que tem conhecimentos similares e interesses afins. Por isso, elaborar um programa curricular de um curso de educação continuada por meio da educação a distância foi apropriado. De acordo com os resultados da pesquisa, todos estudaram na escola da filarmônica, moram no mesmo contexto e desejam continuar a estudar música. Esses três itens possibilitam que o curso atinja a todos. Entretanto, os interesses individuais não são similares. Foram verificados dois tipos de músico: um, que pretende ser profissional e outro, cujo envolvimento com a música está ligado exclusivamente à filarmônica. Deve-se levar em conta os dois tipos de músico no planejamento de cursos.

Durante a aplicação da pesquisa, as atividades do Curso Batuta e da filarmônica mantiveram-se separadas. A hipótese de que os músicos poderiam assimilar os ensinamentos teóricos, de maneira coletiva, durante os ensaios e apresentações da filarmônica, não é verdadeira. Os ensaios e apresentações têm objetivos específicos e imediatos.

Tanto a direção quanto os músicos da Minerva são da opinião de que o “Curso Batuta – Educação a Distância para Músicos de Filarmônica”, pode ser realizado também em outras filarmônicas<sup>136</sup>. As expectativas quanto à filarmônica servir de apoio para cursos a distância também são otimistas<sup>137</sup>. Observei, durante a pesquisa, que a filarmônica é um local aglutinador de músicos. É freqüentada não só por músicos da própria banda mas, também., por de outras filarmônicas.

---

<sup>136</sup> CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2003.

<sup>137</sup> CAJAZEIRA, R., Pesquisa de Campo, 2003.

A relação da filarmônica com as novas tecnologias está diretamente ligada à política de inclusão que envolve as áreas de educação e cultura. Os membros da Filarmônica Minerva, como pessoas comuns, já convivem com as novas tecnologias; o que parece novidade dentro da filarmônica já é conhecido da comunidade.

## 17. RECOMENDAÇÕES

### 17.1 BANDA DE MÚSICA - EM CURRÍCULOS DE CURSOS DE MÚSICA

Com o aumento considerável dos cursos de pós-graduação em música, a banda tem sido tema de pesquisa sobre compositores, repertório, método de ensino e estudos sócio culturais. As pesquisas na grande maioria focalizam a banda como fenômeno sócio cultural e educacional.

Não é comum, nos cursos superiores da área, o assunto banda de música – sua história, repertório, instrumentos, metodologia de ensino, músicos e compositores. Embora seja tradicional, a banda de música não chega a ter grande representatividade nos cursos de música, disciplinas básicas<sup>138</sup> não incluem a banda nos exemplos.

Alguns conservatórios e universidades européias, americanas e australianas já incorporaram, aos seus programas, o estudo da banda. No encontro da ISME, em 2000, na Espanha, defendeu-se a criação da disciplina Estudos Superiores de Banda de Música. O tema banda de música numa escola superior se prestará a estudos de história, repertório, influência socio cultural, experiências na música contemporânea e na formação de instrumentistas, compositores e regentes.

Acredito que a introdução da disciplina Banda de Música proporcionará, aos alunos vindos de bandas, o desenvolvimento de projetos voltados para o seu contexto

---

<sup>138</sup> Disciplinas específicas de cursos de música como História da Música, Harmonia, Literatura e Estruturação Musical, Regência, Composição etc geralmente não incluem a banda de música em seu material didático. Dado verificado nos programas de música da UFAL e UFBA, 2002.

musical. Maneira geral, proporcionará um conhecimento mais abrangente sobre a cultura musical brasileira aos estudantes de música.

## 17.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS E CULTURAIS

Por se tratar de educação e cultura, as bandas podem ser cadastradas em projetos educacionais que tratam da formação dos seus músicos e projetos culturais, visando o produto cultural que é a própria banda, que se expande em apresentações, gravações, composições e arranjos. O lado cultural das bandas sempre foi mais incentivado do que o lado pedagógico. É mais comum a participação da banda em encontros, festivais e projetos culturais, que seus músicos realizarem cursos de aperfeiçoamento. Para músicos e diretores da Minerva, projetos que capacitem melhor os músicos serão sempre bem-vindos.

## 17.3 IMPLANTAÇÃO DE BIBLIOTECA DE MÚSICA EM SEDE DE FILARMÔNICAS

Hoje, a maioria das escolas públicas e particulares possui bibliotecas como recurso ao trabalho do professor. Além de apoiarem a educação permanente em todos os níveis, formal e informal, presencial ou a distância, elas promovem “a formação de um leitor crítico, seletivo e criativo, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua motivação para a leitura, sua habilidade para extrair dela experiências gratificantes, capacitando o indivíduo para desempenhar cada vez mais um papel ativo na sociedade” (SUAIDEN, 1995, p.20).

O objetivo de implantar uma biblioteca de música na sede das bandas é complementar o ensino musical oferecido pela escola das filarmônicas. Irá promover o auto-estudo; desenvolver a prática musical por meio de novos métodos e repertórios; ampliar o conhecimento da linguagem musical e oferecer um local apropriado para o estudo.

#### 17.4 INCLUSÃO TECNOLÓGICA - CURSO BATUTA *ON LINE*<sup>139</sup>

As filarmônicas, localizadas geralmente em casarões antigos, e sua banda, composta de instrumentos acústicos, utilizam poucas tecnologias. Entretanto, seus músicos com o uso de celular, TV, computador, vídeo e CD, vivenciam o avanço tecnológico no seu dia-a-dia. E por que não nas atividades da filarmônica?

Acompanhar o avanço das tecnologias é um desafio constante para o professor. “A reflexão a respeito da necessidade de inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica é da responsabilidade da escola e do professor (SAMPAIO,1999, p. 13).

Além dos objetivos referentes ao aprendizado musical, que deverão ser mantidos, a transposição do Curso Batuta da forma original para um ambiente educacional na *web*, proporcionará, ao músico de banda, o uso do computador. Durante o curso, o músico deverá adquirir capacidade para pesquisar na Internet,

---

<sup>139</sup> Estudo realizado em parceria com Ana Friedericka Schwarzelmüller, professora do Instituto de Matemática da UFBA, durante a disciplina “Sistema de Comunicação e Multimídia”, oferecida pela Pós-graduação do Instituto da Ciência da Informação (ICI), na UFBA, ministrado pelo Prof. Dr. Fernando Ramos, da Universidade de Aveiro – Portugal, em 2002.

usar correio eletrônico, participar de *chat* e videoconferências, gravar e escrever música usando editor de partitura.

Para transpor o Curso Batuta para *web*, deverão ser utilizadas as tecnologias:

- placa de captura de vídeo e *software* correspondente para converter o material já disponível em VHS. Esta conversão deverá obter um ou mais arquivos AVI, de tamanho adequado para transmissão via Internet; *software* para digitalização das músicas que compõem o CD;
- *softwares* específicos, no laboratório, para edição e audição de partituras, para possibilitar ao aluno ouvir suas composições. É interessante que esses *softwares* sejam livres, para que cada aluno possa fazer o *download* para sua máquina e experimentar quando desejar. *Finale NotePad 2002* é um exemplo deste tipo de *software*;
- placa de som e software correspondente no computador de cada usuário do curso.

Além disso, será necessário transformar o material textual que se encontra em formato *PageMaker* para HML.

Para oferecer esse curso aos músicos de uma filarmônica, devem-se criar as condições básicas, isto é, computadores multimídia com acesso à Internet, em número suficiente ao total de alunos inscritos instalados em local de fácil acesso. Ao se implantar o projeto, deve-se estar atento para:

- A possibilidade de exclusão de alguns componentes da banda, não iniciados nas NTIC's (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). Como

solução, oferecer, também, o curso na forma original, e procurar disponibilizar cursos de iniciação tecnológica.

- A necessidade de uma tecnologia de ponta para o curso ser realizado;
- A exigência de pré-requisito (conhecimento do uso do computador) para a participação do aluno no curso.

Assim como no original, o curso terá a duração de três meses, sendo um módulo por mês e aconselha-se uma lição por semana.

O transporte do Curso Batuta para um espaço de aprendizagem colaborativa na *web*, deverá mudar, substancialmente, a relação do músico de banda com o aprendizado.

Nesse sentido, compreendemos a Educação a Distância como um novo espaço de ensino-aprendizagem, possibilitado pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, esteja inserida em sistemas de ensino presencial, mistos ou completamente a distância. Isso obviamente amplia a complexidade e as variáveis envolvidas na discussão e, por sua vez, obriga-nos a fragmentar as reflexões em questões mais específicas (NOVA, 2003, p. 16).

Diferente do modelo tradicional de ensino, a aprendizagem colaborativa exigirá do músico a participação no processo, onde ele poderá influenciar seus pares a partir da sua vivência. No aprendizado colaborativo, como diz Azevedo, além no material tradicional transposto – fascículos, CD e o Vídeo – o músico participará de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, onde um grupo de pessoas apóiam-

se mutuamente em torno do interesse comum de aprender mais e adquirir mais conhecimento<sup>140</sup>.

A introdução da tecnologia, mais precisamente do computador na filarmônica poderá proporcionar, além da educação continuada dos músicos, por meio de cursos de educação a distância, outros serviços administrativos na filarmônica, como, por exemplo, a manutenção do arquivo de partituras. Aliás, fica difícil definir como será o uso do computador nas filarmônicas. A recomendação é que se dê o primeiro passo.

---

<sup>140</sup> Wilson Azevedo: Curso “Formação do Professor On line”. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 2000.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro momento, o professor interessado em aprender sobre uma manifestação cultural, levava para a escola um representante dessa cultura, que passava seus conhecimentos para a escola que, por sua vez, utilizava esse conhecimento sem que houvesse uma verdadeira troca entre as duas partes. Num segundo momento, o professor mais curioso e em busca de dados reais sai da escola e vai até o contexto, em busca de informações para levar para a sala de aula. O conhecimento foi levado para a escola e, novamente, não houve troca entre as duas partes. Nesta pesquisa, buscou-se uma ação interativa: o professor saiu da escola, buscou informações *in loco* e desenvolveu o trabalho educativo no próprio contexto.

Pesquisas desenvolvidas em etnomusicologia e educação musical vêm mudando o entrosamento entre as escolas de música e a cultura. Neste projeto, a pesquisa etnomusicológica antecedeu à pesquisa educativa, mas nos resultados finais pudemos verificar aspectos específicos e comuns às duas áreas. Com esse entrosamento, acreditamos que a educação musical possa estender sua ação de forma ampla para grupos específicos da sociedade. Não de forma totalitária, mas respeitando e valorizando as diversidades.

O uso das novas tecnologias vem ampliando a ação educativa em todas as áreas de conhecimento. Os usos do impresso, junto com o som e vídeo, proporcionaram a criação de materiais didáticos que podem ser usados em cursos de música presencial e a distância. Com o uso de multimídias, os modelos deverão ampliar-se mais ainda, proporcionando à educação musical a possibilidade de

democratizar seus cursos. Dessa forma, o respeito à diversidade torna-se mais importante. A identidade de cada grupo e a individualidade do aluno devem ser respeitadas nos cursos que lhes forem oferecidos.

O crescimento da educação musical torna-se um imperativo. Somos solicitados a atender a todas as classes, idades, grupos específicos, fora e dentro da escola. Este projeto propõe repensar a educação musical a partir das mudanças que vierem em decorrência das novas tecnologias. A educação a distância está aí, de forma presente em várias áreas do ensino. A educação musical não pode abrir mão de um sistema tão importante.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS:

AEBERSOLD, J. **Como improvisar e tocar**. Tradução de Gil Reyes. Brasília: Musimed, 1992.

ALENCAR, E. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMADA, C. **Arranjos**. Campinas. São Paulo: Unicamp, 2000.

ALVES, L. ; NOVA, C. (Org.) **Educação e tecnologia: trilhando Caminhos**. Salvador: UNEB, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003b.

AMERICAN SCHOOL BAND DIRECTORS ASSOCIATION. **Currículo guide: a reference book for school band directors**. Miami: ASBDA; Warner Bros, 1997.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Michel Winock. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre os congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

AZEVEDO, W. **Muito além do jardim de infância: o desafio do preparo de alunos e professores on-line**. Disponível em:

[http://www.abed.org.br/paper\\_visem/wilson\\_azevedo.htm](http://www.abed.org.br/paper_visem/wilson_azevedo.htm). Acesso: em abr.2000.

\_\_\_\_\_. Panorama atualizado da educação a distância no Brasil. Versão 2000. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/html>. Acesso: em ago.2000.

\_\_\_\_\_. Panorama atualizado da educação a distância no Brasil. Versão 2003. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/html>. Acesso: em fev.2003.

BARBOSA, J. **An adptation of american band instruction methods to brasilian music education using brasilian melodies**. Tese (Doutorado) - University of Washington-Seattle. Washington, 1994.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BAUAB, M. **História da educação musical no Brasil**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1960.

BANDA SINFÔNICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: (<http://www.bandasinfonica.com.br/html/oge.htm>). Acesso: em jan.2002.

BOAVENTURA, E. **Pela causa da educação e da cultura**. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1984.

BORGES, R. **Filarmônica: estruturação instrumental e formação técnica dos músicos**. Trabalho da disciplina Música Brasileira Tradições – Mestrado da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995. (não publicado)

BOF, A. **Gestão de sistema de educação a distância**. Petrópolis: ESUD, 2002.

BRASIL, H. **A música na cidade do Salvador 1549-1900: complemento da História das Artes na cidade do Salvador**. Salvador: Prefeitura Municipal. 1969. p. 86-95. Edição Comemorativa do IV Centenário da Cidade.

BRAUNWIERSER, M. O cabaçal. **Boletim Latino – Americano de Música**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano de Musicologia, 1946, p. 101-606.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. (Encyclopaedia).

CAJAZEIRA, R. **Tradição e modernidade: perfil das bandas de pífano de Marechal Deodoro – Alagoas**. 184 f. Tese (Mestrado em Etnomusicologia) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação a distância: nunca esteve tão perto. In: JAMBEIRO, Othon; PASSOS, Fernando (Org.). **Internet e educação a distância**. Salvador: Edufba, 2002.

\_\_\_\_\_. **Novas tecnologias aplicadas ao ensino da música**. Trabalho de final do Curso de Formação de Tutores. Salvador: UCSAL, 2003. Texto não publicado.

CARDOSO, L. **Causos de músico**. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação musical-método**. Bahia, 1972. não publicada.

CASCUDO, L. **Dicionário do folclore brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

CAVALCANTI, R. **A aprendizagem nos adultos**. Disponível em: <http://secrel.com.br/usuarios/cdnhs/textos3htm> . Acesso: em maio 2003.

COIÇAUD, S. A colaboração institucional na educação a distância. In: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**: temas para debates de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, N. **Rio de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Leo, 1958.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COUTINHO, L. Possibilidades pedagógicas do videocassete: nossa língua: a oralidade na TV. In: **TV e Informática na Educação**. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, SEED, 1998. (Série de Estudos Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.3).

CHEDEIAK, A. **Dicionário de acordes cifrados**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1984.

DANTAS, F. **Banda de música**: uma boa idéia. Salvador: [s.n.], 1989.

\_\_\_\_\_. **Teoria e leitura da música para filarmônicas**. Salvador: Casa das Filarmônicas, 2003.

DESLUMBRARON LAS BANDAS MILITARES. Disponível em: <http://w.w.w.lanacion.comar/99/09/19/g16.htm> . Acesso: em jan.2002.

DICIONÁRIO DE MUSICA. Editor Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DUPRAT, R. Garimpo musical. São Paulo: Novas Metas, 1985. (Coleção ensaios nº 8).

DUARTE, E. In: POLAK, Ymiracy N. de S. (Org.). **A Construção do percurso em educação a distância**: formação de tutores. Curitiba: Do Autor, 2002.  
ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA. São Paulo: Art, Publifolha, 1998.

EVANS, R.; **Carls Rogers: o homem e seus ideais**. Tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000. **Anais...** Belém: ABEM, 2000.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. 2. ed. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIESTA MUSICAL: FUE EN EL CAMPO DE POLO DE PALERMO. Disponível em: <http://www.clarin.com.ar/diario/97-05-11/e-05001d.htm>. Acesso: em jan.2002.

FOULIN, J.; MOUCHON, S. **Psicologia da educação**. Tradução de Vanise Dresh. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FONTEERRADA, M. A educação musical no Brasil: algumas considerações In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 1993.. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993.

FORQUIN, J. **Cultura e escola**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Art Médicas, 1993.

FREIRE, V. **Música e sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior. Rio de Janeiro: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAMBOA, S. **Tendências epistemológicas**: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradgmas científicos. In Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Portugal: Porto Editora, 1998.

GODOY, A. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, Daniel A. (Org.). **Didática do ensino superior: tendências e debates**. São Paulo: Pioneira, 1997.

GOHN, D. **As novas tecnologias e a educação musical**. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/cdchaves/educamusical.htm>. Acesso: em nov.2001.

GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical: competência, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOULIAS, M. Uma ponte para o passado na Bahia. **TERRA**. São Paulo, v.10, n.11, p.68-75, nov., 2001.

GRANJA, M.; TACUCHIAN, R. Organização, significado e funções da banda de música civil. In: **Pesquisa de música. Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 27-40, dez. 1984 - jan. / fev., 1985.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALLAM, S. **Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning**. Chicago: Heinemann Educational Publishers, 1998.

HENTSCHKE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993. **Anais...** Porto Alegre, 1993.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: conhecimento e um caleidoscópio**. 5. ed. Tradução de Jussara Halbert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HEUSSENSTAMM, G. **The norton manual of music notation**. New York, London, 1987.

HOFMANN, J. **Avaliar para promover**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, A. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. 2. ed. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1973.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge. Distance education at glance. Universidade of Idaho. 1991. Disponível em: [bwillis@uidaho.edu](mailto:bwillis@uidaho.edu). Acesso: em dez. 2000.

KILPATRICK, W. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução de Noemy S. Rudolfer. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

KODAMA, M. **Tocando com concentração e emoção**. São Bernardo do Campo: M. Kazue Kodama, 2000.

KRUGER, S. Perspectivas pedagógicas para a avaliação de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

LAASER, W. (org.) **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: CEAD, Universidade de Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Produção e projeto de vídeo e TV instrucionais em educação a distância**. Disponível em : [wolfram.laaser@fernuni-hagen.de](mailto:wolfram.laaser@fernuni-hagen.de). Acesso em: jan.2000.

\_\_\_\_\_. **Desenho de software para o ensino a distância**. Disponível em: <http://www.intelecto-net/ead/laaser2.html>. Acesso: em nov.2001.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999. (Coleção Trans).

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993. (Coleção Trans).

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Série Formação do Professor).

LIMA, P. **Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia**. Salvador: FAZ CULTURA,/COPENE, 1999.



LINDEMAN, R. **Medidas educacionais**. 5. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983.

LIRA MUSICAL SÃO SEBASTIÃO. Disponível em:

([http://www.liramusicalsao Sebastiao.hpg.ig.com.br/Sociedade/11/interna\\_hpg2.html](http://www.liramusicalsao Sebastiao.hpg.ig.com.br/Sociedade/11/interna_hpg2.html))

Acesso: em dez.2000.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LITTO, F. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. MiniWeb Educação – 20001. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br>. Acesso: em jun.2003.

LINDEMAN, R. **Medidas educacionais**. 5. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1983.

LUBISCO, N.; VIEIRA, S. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

LÜHNING, Â. A educação musical e a música da cultura popular. **ICTUS**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, v. 1, p. 53-61, dez., 1999.

MACÊDO, M. **Visibilidade social e educação de jovens componentes de bandas musicais na sociedade de massas**: estudo comparativo. Tese (Mestrado em Educação)- Escola de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1994.

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância 2000/2001**. São Paulo: Esfera, 2001.

MACHADO, R. **ABC musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCHESI, Á.; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARIZ, V. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MED, B. **Teoria da música**. 3. ed. Brasília: Musimed, 1986.

MEIRA, A.; SCHIMER, P. **Música militar&bandas militare**: origem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Estantarde, 2000.

MERRIAM, A. **Antropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964

MORAN, J. Como utilizar a internet na educação. **Revista da Ciência da Informação**. Brasília, vol. 26, n.2, p. 146-153, maio-ago., 1997.

MURDOCK, G. Como a cultura se modifica. In: SHAPIRO, Harry L. (Org.). **Homem , cultura e sociedade**. Tradução de G. Robert Coracy , Joana E. Coracya e Margarida Maria Oliva. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

NEDER, M. Avaliação na educação a distância. In: PRETTI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um processo. Cuiabá: UFMT, 1996.

NETTL, B. **The study of ethnomusicology**: twenty-nine Issues and concepts. Urbana. Illinois: University of Illinois , 1983.

NEVES, C. **Difundiendo la educación a distancia**. Disponível em: [carmem@seed.mec.gov.br](mailto:carmem@seed.mec.gov.br). Acesso: em abr.2000.

NISKIER, A. **Educação à distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, n.4-5, p.7-25, dez.,1993-abr. 1994 Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead/ivoniol.html>. Acesso: em abr.2000.

\_\_\_\_\_. Histórico da EAD no Brasil e no mundo. **Revista Educação a Distância**. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, n.4-5, p.7-25, dez., 1993 -abr. 1994. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead/ivoniol.html>. Acesso: em out.2000.

OLIVEIRA, A. **Música na escola brasileira**: freqüência de elementos musicais em canções vernacular da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. Porto Alegre: ABEM, 2001. (Série Teses).

\_\_\_\_\_. Formação do músico e do educador musical. **ART**. Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, v.3, p. 45-59.. out.-dez., 1981.

OECH, R. **Um toc na cuca**. Tradução de Virgilio Freire. São Paulo: Cultura, 1988.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PALÁCIO, M. Revolução informal, tecnologia e sociedade. **A Tarde**, Salvador, 30 out. 1999. Suplemento Vestibular ,7.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A; 2000.

PEREIRA, K. **Pesquisa em música e educação**. São Paulo: Loyola, 1991.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramoa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

PERRY, W.; RUMBLE, G. **A short guide to distance education**. Cambridge: Internacional Extension College, 1987.

POLAK, Y. (Org.). **A construção do percurso em educação a distância**. Curitiba: Do Autor, 2002.

POPA-LISSEAUN, D. **Um reto mundial: la educacion a distancia**. Espanha: UNED, 1988.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**. A rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

POZO, J. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Tradução de Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro**. Educação e multimídia. São Paulo: Campinas, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PRETI, O. (org.) **Educação a distância: construindo significado**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996.

REVISTA DA ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 5, 2000.

\_\_\_\_\_. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 7, 2002.

ROCHA, C. A Criatividade na Prática da Educação Musical. **ART 020**. Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, v.20, p. 103-110, dez.,1992.

RODRIGUES, R. **Planejando atividades à distância em cursos presenciais no ensino superior**. São Paulo: Faculdade Sumaré. Contato: [rieli@rieli.com](mailto:rieli@rieli.com). Acesso: em jan.2002.

ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal**. 2. ed. Tradução de Wilma Millan Alves Penteado. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ROMÃO, J. **Avaliação dialógica: desafios e perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola Cidadão, v.2).

ROSA, S. **Construtivismo e mudança**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época).

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas Sul, 1991.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALTO PARA O FUTURO: TV E INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Brasília: Secretarias de Educação a Distância: Ministério de Educação e Desportos, SEED, 1998. (Série de Estudos Educação a Distância).

SAMPAIO, M.; LEITE, L. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTANA, A. Cidade heróica. **Correio da Bahia**. Salvador, 10 dez 2000.

SANTANA, C. **O Efeito das estruturas de ensino com modelo musical no ensino elementar em grupo de instrumentos de sopro**. Tese (Mestrado em Educação Musical) - Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1994.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1998.

SANTOS FILHOS, J. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 42)

SILVA, E. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Lisa, 1985.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCHWARCZ, L. **As barbas do imperador**: D. Pedro II um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHWEBEL, H. **Bandas, filarmônicas e mestres da Bahia**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1987. (Publicação, n. 125)

SCHOEMEN, S. **Instructional desig for distance music education**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de Pretoria. Pretoria, 1999.

SCHOENBERG, A. **Fundamentos da composição musical**. Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

SELLTIZ, W.;Cook W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Organizado por Louse H. Kidder. 4. ed.. Tradução de Maria Marta Hubner d'Oliveira e Mirian Marinotti del Rey. São Paulo: EPU, 1987. 2v.

SILVA, E. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Lisa, 1985.

SHERRY, L. Questões sobre a educação a distância: baseado no texto Issues. In: **Distance learning**. Disponível em: [ide@info.umuc.edu](mailto:ide@info.umuc.edu), 1994. Acesso: em jan.2001.

SWANWICK, K. **Musical knowledge**. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. **Music, mind, and education**. New York ; London: Routledge, 1988.

SOLETIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: **EDUCAÇÃO a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: **Ler e escrever**. Compromisso de todas as áreas. NEVES, Iara Conceição Bitencourt , et. al. (Org.). Porto Alegre: UFRS, 1999.

SOUZA, T., et.al. **Brasil musical**. Rio de Janeiro: Art Bureau, 1988.

SOUZA, C. **Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Musical)- Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

SUAIDEN, E. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: Global, 1995. (Coleção Técnica da Informação).

TAVARES, D. **Biblioteca escolar**. São Paulo: Lisa, 1973.

TACUCHIAN, R. **Bandas: anacrônicas ou atuais?**. ART 004. Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, v.4, p. 59 - 77, jan.-mar.1982.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TINHORÃO, J. **Música popular: de índios, negros e mestiços**. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **Os sons dos negros no Brasil. Cantos, danças, folguedos: origens**. São Paulo: Art, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os sons que vêm da rua**. Petrópolis: Vozes, 1976.

TOURINHO, C. Teorias para uma prática musical criativa. **ART 020** Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, v.20, p. 93-96, dez., 1992.

TRADICIÓN musical: la história y cultura musical de España va ligada al espíritu y las composiciones de las bandas militares. **Revista de Defes@**). Disponível em: <http://www.mde.es/mde/public/revista/146/pc.htm>. Acesso: em jan.2002.

VALENTE, J. **Diferentes usos do computador na educação**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie2doc.pdf>. Acesso: em ago.2000.

WIDMER, E. Perspectiva didática da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa. Grafia e prática sonora. In: **Symposium internazionale sulla problemática dell'attuale grafia musicale**. Instituto Ítalo Latino Americano, 1972.

VILLAPLANA, J. Las bandas de música: una asignatura pendiente. In: ENCUESTRO SOBRE EDUCACIÓN DE ISME, 2 , 2000. **Actas...** ESPAÑA, 2000.

VITORINO, M. **A banda de São Sebastião**. Ouro Preto: Instituto de Artes de Cultura/UFOP, [1980?]. (Série "Lá Vai a banda").

\_\_\_\_\_. **A banda de cima**. Ouro Preto: Instituto de Artes e Cultura / UFOP. [1980?] (Série Lá Vai a Banda).

ZAIS, Robert S. **Curriculum: principles and foundations**. New York: Thomas Y. Croell Company, 1976.

#### **DOCUMENTOS:**

CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE LÍTERO MUSICAL MINERVA CACHOEIRANA. Cachoeira, Bahia, 1950. não publicado.

ROSÁRIO, E. Mensagem do orador oficial da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana. Cachoeira, Bahia, 10 fev. 2001.

FUNDAÇÃO HANSEN BAHIA. Roteiro turístico de Cachoeira e São Felix. Cachoeira e São Felix. Históricas, Heróicas e Místicas. Camaçari: RB Publicações Dirigidas, [19\_\_?]. Folder.

#### **PARTITURAS:**

CARDOSO, L. **O parque**. In: Educação Musical-Método. Bahia, 1972. Não publicada.

K. XIMBINHO. **Sonoroso**. 84 chorinhos famosos. São Paulo: Irmãos Vitale, [19\_?].

SANTO, A. **Dobrado 220**. Bahia: Casa das Filarmônicas, [2000].

#### **DISCOGRAFIA:**

ARAUJO, S. **Espinha de bacalhau**. Clássico do Choro. Copilação de fitas originais: EMI-ODEON, Brasil, 1990.

BANDA de música de ontem e de sempre. Direção artística do Maestro Luiz Gonzaga Carneiro. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Associações Atléticas do Banco do Brasil, p.1990. 3 discos sonoros (45 min ).

**Banda de frevos e dobrados**. Direção artística do Maestro Fred Dantas. Salvador,: Sons Bahia; WR 24 canais, [1998?]. 1 CD (58:60).

FESTIVAL DE FILARMÔNICAS DO RECÔNCAVO, 6, 1996. São Félix: Centro Cultural Dannemann, 1996. 1 CD (60:83 min). Gravado ao vivo.

FESTIVAL DE FILARMÔNICAS DO RECÔNCAVO, 8, 1999. São Félix: Centro Cultural Dannemann, 1999. 1 CD ( 59.68 ). Gravado ao vivo.

FILARMÔNICAS . Morro do Chapéu, Bahiaturça: [199-].

FRANÇA, S. **Seleção Tim Maia**. Intérprete: Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana. São Felix, 2001. Gravação de Campo de Regina Cajazeira.

SUPPÉ, F. **Light Cavalry**. Arranjo de Henry Fillmore. Intérprete: Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana. São Felix, 2001. Gravação de Campo de Regina Cajazeira.

TOQUES que dão ordem no quartel. Deslumbraron las bandas militares. Disponível em: <http://www.lancion.comaaar/99/09/19g16.htm>. Acesso: em dez. 2001.

## VÍDEOS:

A CASA dos sons mágicos. Produção Sony Classical Films e Rede Empresa. Coordenação do Maestro Daniel Abbado. São Paulo: TV Cultura; Fundação Padre Anchieta, [19\_?]. 1 videocassete (20 mim), VHS, son., color.

FALANDO em flauta. Coordenação de Antonio Carlos Carrasqueira. São Paulo: MPO, [19\_\_?]. 1 videocassete (30 mim) VHS, son., color.

HARMONIA e improvisação. Coordenação de Wilson Cúria. São Paulo: MPO, [19\_\_?]. 1 videocassete (30 mim) VHS, son., color.

JAZZ & improvisação para todos os instrumentos. Produção Sony Classical. Coordenação de Jamey Aebersold. São Paulo: MPO, [19\_?]. 1 videocassete (30 mim) VHS, son., color.

LÍNGUA portuguesa. Rio de Janeiro: Produção Fundação Roberto Marinho, 2000. 1 videocassete (15mim) son., color. (Série Telecurso 2000).

OS OUVIDOS. São Paulo: Produtora DIDAK. [19\_?]. 1 videocassete (11mim). (Série Órgão dos Sentidos).

PERCEBENDO a música. Coordenação de Winton Marsalis. São Paulo: TV Cultura Fundação Padre Anchieta, [19\_?], 1 videocassete (20 mim), VHS, son., color.



PORQUE o ritmo é contagiante. Coordenação de Winton Marsalis. São Paulo: TV Cultura; Fundação Padre Anchieta, [19\_\_?], 1 videocassete (60 mim) son., color.

