

A tecnologia digital, a música e o risco: reflexões das interfaces educacionais

Thayná A. Bonacorsi Xavier
Universidade de São Paulo
orcid.org/0009-0008-1108-252X
bonacorsithayna@gmail.com

XAVIER, Thayná. A. B. A tecnologia digital, a música e o risco: reflexões das interfaces educacionais. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32212, 2024.

A tecnologia digital, a música e o risco: reflexões das interfaces educacionais

Resumo: Partindo dos recentes relatos sobre processos de educação musical e considerando a impactante passagem global pela pandemia da COVID-19, este ensaio busca apresentar um panorama que relaciona pesquisas sobre educação musical em projetos sociais com os usos das tecnologias digitais nesse contexto. Por meio de uma revisão bibliográfica no site da revista ABEM, a primeira seção rememora os princípios dos projetos sociais e sua relação com o risco. A segunda seção amplia o panorama, destacando tanto as recentes quanto algumas não tão recentes utilizações das tecnologias digitais em projetos sociais de educação musical. Na terceira seção, fundamentada em experiências pessoais da autora e de colegas educadores musicais, apresentam-se reflexões sobre o uso, os espaços e a questão pós-período de isolamento social: a utilização das tecnologias digitais em projetos sociais de educação musical é um fruto exclusivo da impossibilidade do fazer presencial?

Palavras-chave: tecnologias digitais, inclusão digital, ação social.

Digital technology, music and risk: the state of the art in educational interfaces

Abstract: Drawing from recent narratives on music education processes and in light of the profound global impact of the COVID-19 pandemic, this essay endeavors to provide an overview that interlaces research on music education within social projects and the evolving role of digital technologies in this domain. Through a meticulous literature review on the ABEM journal platform, the initial segment reminisces about the foundational principles of social projects and their nexus with risk. Subsequently, the succeeding section broadens the panorama, spotlighting both contemporary and, to some extent, historical deployments of digital technologies in social projects focused on music education. The final section, anchored in the author's and fellow music educators' personal experiences, introduces reflections concerning the application, spatial considerations, and the post-social isolation quandary: does the utilization of digital technologies in social projects for music education stem exclusively from the infeasibility of in-person endeavors?

Keywords: digital technologies, digital inclusion, social action.

Tecnología digital, música y riesgo: el estado del arte en interfaces educativas

Resumen: Partiendo de relatos recientes acerca de procesos de educación musical y teniendo en cuenta el profundo impacto global de la pandemia de la COVID-19, este ensayo se propone ofrecer un panorama que conecte la investigación sobre educación musical en proyectos sociales con la evolución del papel de las tecnologías digitales en este ámbito. A través de una revisión bibliográfica exhaustiva en el sitio web de la revista ABEM, la primera sección rememora los principios fundacionales de los proyectos sociales y su vínculo con el riesgo. Posteriormente, la siguiente sección amplía el panorama, destacando tanto los despliegues contemporáneos como, en cierta medida, históricos de las tecnologías digitales en proyectos sociales centrados en la educación musical. La sección final, fundamentada en las experiencias personales de la autora y de colegas educadores de música, introduce reflexiones sobre la aplicación, consideraciones espaciales y el dilema post-aislamiento social: ¿proviene exclusivamente la utilización de tecnologías digitales en proyectos sociales de educación musical de la inviabilidad de actividades presenciales?

Palabras clave: tecnologías digitales, inclusión digital, acción social.

Introdução

O presente ensaio visa refletir sobre a produção de pesquisas que possuem convergência entre a utilização de tecnologias digitais em projetos sociais no domínio da educação musical. Para cumprir com esse objetivo, a metodologia utilizada se apresenta como uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, para mapear e

discutir a produção de textos acadêmicos sobre educação musical em projetos sociais e suas possibilidades e interfaces através da utilização de tecnologias digitais.

A abordagem metodológica se assemelha ao procedimento desenvolvido por Luiz Alberto Naveda (2006), ao explorar resumos e textos de anais de cinco encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2001 e 2005, com o intuito de identificar insights e indicações de práticas inovadoras no contexto pedagógico-musical. A fonte documental selecionada foi a Revista da ABEM, com seus mais de 48 itens, entre volumes e números, disponíveis em seu site para acesso digital gratuito, ou seja, foram consideradas todas as revistas elaboradas entre os anos de 1992 e 2023. O propósito foi delinear um panorama das publicações que abordam a interseção entre (i) projetos sociais de educação musical e (ii) tecnologias digitais.

Cabe aqui ressaltar que, no ano de 2022, um dossiê intitulado *Educação musical e ensino remoto, online e híbrido*, foi lançado no volume 30 da Revista, contendo um total de nove publicações que versam sobre a temática do ensino de música através de tecnologias digitais.

Após os anos de 2020 e 2021, marcados por um isolamento social que visava mitigar os efeitos da Pandemia de COVID-19, diversos projetos se viram compelidos a utilizar as tecnologias digitais como meio de manutenção de suas atividades. Após inúmeras comunicações em congressos, conferências, artigos, ensaios, relatos de experiências, dossiês e livros sobre a interface entre os diversos meios de se manter o fazer musical através do digital, coloca-se uma pergunta com uma busca necessariamente retroativa: a utilização das tecnologias digitais em projetos sociais de educação musical é um fruto exclusivo da impossibilidade do ensino presencial?

Cenário um: a educação musical em projetos sociais e o risco¹

De acordo com o Guia para Elaboração de Projetos Sociais (Stephanou, 2003), a forma mais efetiva de definir esse tipo de estrutura é se guiar pela noção de que os projetos são uma forma de organizar ações para transformar uma determinada

¹ A palavra *risco*, aqui, se refere à terminologia socialmente utilizada para descrever os participantes típicos de projetos sociais, sendo estas pessoas definidas como em situação de risco pessoal e social (Musial; Marcolino-Galli, 2019).

realidade social ou institucional. De modo a complexificar ainda mais as definições acerca desses projetos, temos um processo histórico-cultural no Brasil que amarra atividades musicais com a formação de carácter social:

É importante ressaltar que a música no país, assim como em outras culturas, teve um papel destaque na formação do carácter social: para a elite como divertimento e culto religioso do Império (CRUVINEL, 2018; FREIRE, 1996; GARCIA, 2016; ZORZAL; FERREIRA, 2016); na criação e manutenção da identidade nacional e na legitimação do Estado na Era Vargas (ALVARES, 1999; BORGES; RICHIT, 2020; FONTEERRADA, 2008; GILIOI, 2003, 2008; PARADA, 2009; SOUZA, 1992); ou no carácter humano apresentado a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (FERNANDES, 2004; FONTEERRADA, 2008; LOUREIRO, 2003) (Correa Júnior *et al.*, 2023, p. 4-5).

O guarda-chuva conceitual da educação musical se apresenta de maneira diversa nas multiplicidades de projetos existentes no Brasil. Em uma leitura que Carlos Kater apresenta no seu artigo *O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social*, de 2014, temos nossa atenção realocada para o papel do educador, seu percurso formativo e a questão do mercado de trabalho:

Considerar uma educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico” mas, essencialmente, desmobilizante. Nele se busca estabelecer os meios para revitalizar o interesse por isto que atualmente definimos como “música” e também pelas músicas, pelos sons, fontes sonoras, pessoas e pelo mundo que constroem e habitam (Kater, 2014, p. 45).

Aqui, a problemática do espaço e do público ao qual se dedica o foco de atuação nos projetos sociais aparece em uma posição de importância fundamental para as escolhas metodológicas e práticas do cotidiano de um projeto. O foco contínuo que o autor aplica nos processos de escuta se contrapõem às tendências de encarar a educação musical pelo viés mais tradicional, ligado à prática instrumental e reconhecido pela alcunha de *ensino conservatorial*².

Como o próprio Kater (2014) retoma, temos definido que os espaços nos quais os projetos sociais em educação musical se desenvolvem se categorizam sumariamente em “entidades de utilidade pública, associações sem fins lucrativos,

² Esse tema já é discutido em Marques (2011), Pereira (2014), Silva Queiroz (2018) e Sobreira e Penna (2021).

projetos especiais, centros de atendimento e reclusão, liberdade assistida, hospitais, abrigos, asilos etc.” (Kater, 2014, p. 46).

Apresentando-se como o tópico central da pesquisa de Rose Hikiji, desenvolvida em sua tese de doutoramento (2003), temos o fato de que os projetos sociais têm constantemente sua imagem associada a uma população lida como “de risco”, e sua atuação baseada “na oferta do ensino artístico, seja via música, dança, teatro ou artes plásticas” (Hikiji, 2003, p. 18). Essa associação entre um fazer musical em projetos sociais e a função principal de tentar “afastar” um público carente de atividades consideradas perigosas ou maléficas para o seu desenvolvimento aparece também em Motta e Schmitt (2017), quando apresentam a relação que se estabelece entre atividades que propiciem o lazer e atividades que levam o jovem para a criminalidade.

Pela realidade vivenciada no cotidiano, é constante o ingresso de alunos nos projetos apenas para o distanciamento, ainda que parcial, do ambiente crítico que os rodeia. Procuram atividade para “ocupar o tempo” e “a cabeça”, afastando-os de influências externas indesejáveis. Indiretamente, a atividade então vista como lazer interferirá no processo de transformação (Motta; Schmitt, 2017, p. 452).

Aparecendo também como temática central nas pesquisas de Penna (2014), Santos (2014) e Paiva (2022), a colocação constante dos projetos sociais como um “passatempo”, ou uma atividade inicialmente pensada como uma “distração” para esse público alvo específico cria cenários que afastam o interesse principal dos projetos da proposta de profissionalização de músicos.

Como é exposto por Hikiji, o quadro geral da criação e da consolidação da educação musical em projetos sociais deriva de um marco extremamente importante para a história brasileira: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Dessa forma, temos um dispositivo legal que não apenas concentra, mas também instiga e desenvolve reflexões densas sobre a situação desse público específico no Brasil.

Figurando como tema central de diversos projetos e pautando algumas das mais populares políticas públicas com parceiros no terceiro setor³, a consolidação

³ Terceiro setor é uma nomenclatura sociológica que se refere a todas as iniciativas privadas de ordem pública com origem na sociedade civil.

do fazer musical associado a propostas de intervenção social para diversas parcelas sociais é “concebida como forma de ‘recuperação’, ‘educação’, ‘formação’ ou ‘ocupação’, constitui-se em mais um elemento de identidade, que é apropriado pelos jovens em formas e contextos diversos” (Hikiji, 2003, p. 20).

Dessa forma, pode-se compreender suas bases fundamentais em uma cena inicial composta da seguinte maneira: os projetos sociais envolvendo educação musical se estruturam, basicamente, com vistas a um atendimento para uma população periférica, como um contraturno das atividades de educação básica e, muitas vezes, como um projeto de aperfeiçoamento contínuo, tendo em vistas as apresentações públicas (Penna *et al.* 2014).

Cenário dois: a educação musical e as tecnologias digitais

Como uma das principais instâncias representativas e espaço de discussão sobre educação musical, a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical possui publicações disponíveis desde 1992, sendo um dos diversos dispositivos com propostas de difusão e formação continuada de publicações que expõem pesquisas originais, resenhas, revisões de literatura e ensaios, entrevistas e debates. Classificada como A1 na última avaliação quadrienal da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Revista é um veículo conceituado e de prestígio, além de ter impacto na produção da Área.

Na edição de 2006 (p. 66), Naveda publicou o artigo intitulado *Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical*, no qual analisou os temas e resumos dos encontros anuais da ABEM (2001 a 2005), visando uma organização dos focos temáticos das produções. Contudo, ao longo de sua empreitada, o autor modificou o curso de sua análise, incorporando uma segunda parte à sua abordagem, além do levantamento e organização dos focos temáticos.

Ao classificar as produções em categorias envolvendo dimensões acústico-pedagógicas (1,4%), mídia e computação (5,6%) e etnomusicologia (1,3%), Naveda (2006) registrou um total de 8,3% das publicações do material analisado. Decorrente da "preocupação com as possibilidades não aproveitadas pela educação musical" (p. 73), enfatizadas naquele artigo, o presente ensaio emerge como uma busca por

atualizações desses dados, agora direcionada para as publicações da revista em questão.

A partir de uma pesquisa na base de dados das revistas da ABEM, foram identificados dois trabalhos publicados que abordam a temática da educação musical em projetos sociais e a utilização de tecnologias: *Jovens musicando a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais*, de Lucielle Arantes (2013), e *Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical um estudo em uma banda de música escolar*, de Luis Antônio Vieira Junior, Maria Isabel Montandon e Paulo Marins (2017).

De maneira concisa, os textos analisados consideram a tecnologia como uma ferramenta suplementar, um suporte instrumental para a execução de processos tradicionalmente associados à educação musical. Em Arantes (2013), a tecnologia é explorada como um meio para consumir música e criar obras musicais, por meio de propostas mediadas por educadores. No artigo de Vieira Junior, Montandon e Marins (2017), a tecnologia é predominantemente vista como uma ferramenta de busca, pesquisa, repositório de arquivos e acesso a referências sonoras para a interpretação de repertórios.

Ao considerarmos que, desde a publicação de Naveda (2006) – conscientemente excluindo tanto o levantamento realizado por Garcia *et al.* em 2020 quanto as observações e orientações teórico-metodológicas de Westermann, publicadas em 2022, e outras obras que delimitam o campo de execução ao ambiente formal de ensino (não caracterizado como espaço para a realização de projetos sociais em educação musical) –, constatou-se que as publicações sobre temas que exploram a interseção entre projetos sociais em educação musical e tecnologia digital totalizam dois textos. Isso representa aproximadamente 0,41% do volume total de publicações ao longo de todos os anos da Revista da ABEM. Contudo, ressalta-se que a escassez de abordagens sobre a relação entre projetos sociais e tecnologias na Revista não implica que esse não seja um tema em desenvolvimento.

Emergem neste contexto dois elementos discutidos por Naveda (2006, p. 68), cujas nuances encontram eco nas análises das publicações catalogadas durante minha investigação nos arquivos da Revista. O primeiro ressalta a presença de jovens criadores enquanto audiência nos projetos sociais, constituindo-se como usuários imersos e participantes ativos nas revoluções decorrentes das tecnologias digitais. O

segundo ponto consiste em um questionamento provocativo acerca da carência de supervisão e desenvolvimento de tecnologias digitais por parte de educadores e pedagogos musicais, uma responsabilidade que, com frequência, é delegada exclusivamente a profissionais especializados em tecnologia potencialmente desprovidos de formação musical ou pedagógica.

Não se pode deixar de citar que o texto de Naveda (2006) gerou outras publicações que, apesar de não abordarem o foco central desse levantamento, colocam luz em formas diferentes de se interpretar o dado factual sobre a baixa quantidade de publicações sobre o tema. Aqui, me refiro diretamente ao artigo *Conhecimento pedagógico musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical*, de Cássia Virgínia de Souza (2006).

Ao percorrer o referido texto, direciono a atenção para o escopo da discussão, especialmente para a argumentação exposta na página 102. Após referir-se à observação de Naveda (2006), Souza (2006) comenta um aspecto que, embora possa ser considerado óbvio em muitos contextos, requer uma constante reiteração:

O fato de, em nosso contexto brasileiro, em nossos diferentes brasis, as TIC, chamadas por Naveda de tecnologia informacional, ainda não serem plenamente utilizadas pelos educadores, não quer dizer que exista uma relação direta entre entendimento e utilização dos suportes com uma prática pedagógico-musical de qualidade ou que não haja novas abordagens na educação musical que está sendo divulgada pela associação (Souza, 2006, p. 102).

Na sequência, a autora altera o foco da ação do sujeito sobre as tecnologias digitais para “a forma social como as tecnologias são incluídas na vida das pessoas” (Souza, 2006, p. 103). Essa ideia amplia, por uma perspectiva diferente, o conceito apresentado por Naveda (2006), que antecipa a possibilidade de que “talvez tenhamos essas máquinas espalhadas invisivelmente pelo cotidiano (assim como não nos damos conta da presença da escrita, do rádio ou da televisão)” (p. 71).

Nessa abordagem, o domínio tecnológico não se restringe ao uso de computadores, mas também considera a inserção dos telefones celulares como parte do dia a dia e do modelo de vida das pessoas, presença tão constante que muitas vezes é pouco racionalizada, de modo que os celulares deixam de ser vistos como recurso opcional, uma vez que se tornam tão fundamentais para a rotina.

Essa perspectiva proporciona uma análise aprofundada do processo de incorporação das tecnologias digitais não apenas no âmbito da educação básica, conforme enfatizado por Souza (2006), mas também no contexto específico deste ensaio, que se concentra nos projetos sociais e nos ambientes nos quais tais tecnologias são implementadas. Na conclusão de seu texto, Souza revisita e claramente advoga pelo papel determinante das condições nas quais as propostas pedagógicas se desenvolvem, acrescentando a relevância da "investigação sólida e democratização da educação em todas as instâncias" (p. 107).

O levantamento e a categorização realizados por Naveda (2006) geram espaços de discussão sobre a dimensão das ações que educadores musicais podem assumir em sua relação e mediação com a tecnologia. A questão "por que não interagimos e desenvolvemos projetos que se utilizem mais consistentemente dessa tecnologia?" (p. 70) encontra eco com a questão final de Patrícia Oliveira em sua tese *Tocar junto, virtualmente, é um desafio, porque depende, a princípio, da afinação e métrica. Nesse sentido indaga-se por que não utilizar a estética da música contemporânea?* (Oliveira, 2018, p. 216), e repercute sobre as escolhas metodológicas que podem ser feitas no desenvolvimento de práticas pedagógicas nesses espaços.

Há um vasto número de pesquisas sobre a utilização de tecnologias digitais disponíveis nos volumes da Revista da ABEM. Marcos da Rosa Garcia, Juciane Araldi Beltrame, José Magnaldo de Moura Araujo e Gutenberg de Lima Marques publicaram em 2020 o artigo *A temática das tecnologias e a educação musical uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018*, catalogando e promovendo uma maior conexão entre o tema em nível internacional dentro da associação. Há também o trabalho de Luciana Del-Ben (2014) sobre as potencialidades das políticas atuais de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil, o texto de Giann Mendes Ribeiro (2013) sobre a modalidade EaD (Educação a Distância) e sua conexão com a música e os trabalhos de Jesus *et al.* (2008) e de Leme e Belochio (2014) sobre a utilização de tecnologias digitais como ferramentas de ensino em sala de aula.

A falta de outros exemplos e materiais de pesquisa expostos em um espaço de difusão e discussão como a ABEM, apesar de não demonstrar uma negação da Associação em tratar sobre o tema, remonta a uma questão que distancia os locais de execução de projetos sociais com os espaços que possuem apoio institucional ou

se inserem, de alguma forma, dentro do escopo da inclusão e da educação digital. A comparação aqui feita entre projetos sociais e espaços como a educação básica existe apenas como um contraponto de locais com poucas experiências de interface documentadas e locais com diversas experiências documentadas, respectivamente.

Resta, dessa forma, quase que como uma fala hipotética, questionar: por que, mesmo após 18 anos das proposições iniciais feitas por Naveda (2006), ainda se documenta tão pouco das “novas” e “criativas formas de mediação tecnológica nos projetos sociais? Essa interface com a tecnologia existe ou não se configura como uma proposta real para esse espaço?

Cenário três: Reflexões sobre o contexto

Para além do papel, apresentado no cenário um, e das possibilidades de interfaces entre os projetos e as tecnologias digitais, apresentadas no cenário dois, retomo o foco agora para o *contexto*, criando assim hipóteses para o entrave na pesquisa e implantação de tecnologias digitais dentro dos projetos sociais em educação musical.

Quando se procura por pesquisas sobre o público alvo de projetos sociais, é possível chegar à grande área da sociologia e suas reflexões próprias, gerando descrições como a presente em Motta e Schmitt (2017, p. 452-453): morador de um bairro periférico, quase sempre participando em algum nível da educação básica (ensino fundamental ou médio), com baixo grau de instrução familiar, com baixa renda familiar e com perspectivas de futuro atreladas a um “bom emprego” ou dentro do limite vivenciado por seus pais ou responsáveis, sempre de modo a contribuir com a situação financeira de sua família.

Esse sujeito encontra nos projetos sociais um espaço que oferece um tipo de educação (no caso, a musical) e outros benefícios, que podem ser descritos em sentido mais social, como a interação, a integração e a criação de grupos, ou um benefício de âmbito mais econômico, como por exemplo a oferta de bolsas-auxílio, acessos a outras aulas ou cursos gratuitos ou até mesmo a oferta de refeições diárias nas dependências do projeto (Motta; Schmitt, 2017, p. 454).

Acrescento a esse cenário um contraponto na percepção de investimentos e de motivação quando se lida com projetos sociais e educação básica: se por um lado

tem-se que o espaço e a liberdade de temas do primeiro espaço são vistos pelos alunos como “um ambiente acolhedor e de apoio que contrasta com suas experiências anteriores de vida, sobretudo nas escolas regulares” (Motta; Schmitt, 2017, p. 454), por outro está o fato de que a experiência de integrar saberes e contar com estrutura física que possibilite o acesso à tecnologia digital é muito mais frequente na educação básica do que nos projetos sociais geridos por qualquer entidade que seja.

A questão da perenidade da escola contrasta com a problemática da rotatividade do terceiro setor (Colomby, 2013), o que pode apontar para uma percepção de entidades gestoras sobre as escolhas de investimentos e propostas utilizadas pelos projetos. Considerando a ampla gama de opções de investimento em tecnologia e a significativa variação geográfica resultante das políticas públicas de inclusão digital, proponho a seguinte hipótese: um investimento em aplicações das tecnologias digitais para os projetos sociais seria algo alto demais e necessitaria de muito mais tempo para sua validação do que a permanência nos modelos mais tradicionais de ensino musical, muitas vezes dependente da ideia de presença física e da imitação do gesto, já historicamente testados e validados na realidade brasileira⁴.

Durante o isolamento social causado pela pandemia nos anos de 2020 e 2021, se tornou popular o uso de tecnologias digitais, a utilização de guias para gravações, aplicações de tarefas via Google Forms e a utilização de vídeos em plataformas digitais/de streaming como forma de avaliação e divulgação dos produtos de final de semestre dos projetos sociais. Nesse processo, objetivando manter o fazer musical num novo espaço, até então pouco explorado, não foi possível organizar as metodologias e as atenções aos processos de modo a integrar realmente os conceitos e fundamentações da educação a distância ou das pedagogias em tecnologias digitais com as questões pedagógico musicais, sendo o uso das tecnologias nesse momento denominadas como Ensino Remoto Emergencial (ERE), guiadas por uma tentativa de transformar o meio digital no mais próximo possível do meio presencial já conhecido e frequentado.

⁴ Cabe reforçar que existem projetos sociais desenvolvidos de forma online no Brasil, vide o exemplo do Projeto Sinos (Sistema Nacional de Orquestras Sociais), que através da Academia Arte de Toda Gente disponibiliza cursos, oficinas, concertos e festivais exclusivamente online. Mais informações podem ser acessadas no site: <<https://artedetodagente.com.br/sinos/>>. Acesso em 03 de maio de 2024.

Quero reforçar que acredito ser esta uma questão muito maior do que a escolha de professores e gestores sobre os softwares ou da qualidade do trabalho dos alunos desenvolvido via tecnologias. 2020 e 2021 foram anos nos quais o trabalho com as tecnologias no modelo de exceção se estruturou como único possível, de resolução imediata de problemas ou ainda como meio de permitir o acesso a determinados conteúdos ou aulas sobre tópicos específicos da área musical o mais perto do democrático em um país de dimensões continentais.

A experiência específica da pandemia se desenvolveu como um momento de exceção, não foi uma ideia planejada e implementada aos poucos para uma plataforma digital, para uma relação corpo-máquina, foi uma solução imediata para um problema de saúde global, que se manteve ativo enquanto a saúde pública⁵ no Brasil colapsava. Se considerarmos a realidade da pandemia como o principal momento de experimentação das tecnologias digitais nos projetos sociais, talvez a notícia que se tem agora, dois anos depois do retorno às atividades presenciais, não seja tão motivadora para os entusiastas dessa fusão entre universos: o desejo pelo retorno ao presencial coloca as experiências no digital como negativas e pouco desenvolvidas.

A pouca quantidade de pesquisas mais específicas sobre o desenvolvimento de metodologias ou aplicações para as tecnologias digitais em projetos sociais reforça o panorama no qual sua utilização se apresenta como ferramental, apenas, sendo quase sempre aplicada na ideia de comunicação do projeto e de divulgação das ações (que serão, em sua enorme maioria, presenciais). Durante o processo de avaliação do presente manuscrito pelos pareceristas da Revista da ABEM, recebi provocações que se comprovam em cenários descritivos de rodas de conversa entre professores-instrumentistas: todos encaram a Internet como espaço de atuação, inclusive com perspectivas de dar aulas online em algum momento de suas carreiras. Em um desconcertante descompasso, o desconhecimento de discussões metodológicas para a docência online, ambientes virtuais e outros recursos

⁵ Artigos mais recentes denominam a COVID-19 como sindemia, sendo considerada esta a terminologia mais coerente tanto para a descrição da situação patológica como para as indicações de políticas públicas de saúde e enfrentamento. Disponível no link <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1534/covid-19-como-sindemia-modelo-teorico-e-fundamentos-para-a-abordagem-abrangente-em-saude>>. Acesso em 30 de set. de 2023.

tecnológicos que podem ser entendidos como relativamente simples revelam uma lacuna de pesquisa e desenvolvimento material.

Naveda (2006) ainda pontua a utilização das tecnologias como restritas a novas formas de se inculcar teorias musicais, ou processos muitas vezes repetitivos e enfadonhos num universo digital que não necessariamente ativa a criatividade ou o interesse dos alunos no universo musical e muito menos no digital, sendo esse restrito a práticas e “tarefas onde o conhecimento está tecnicamente estruturado, redundante, onde permeiam nomes, definições, transmissões de símbolos externos, visuais, sonoros, matemáticos, (...) âmbito da acomodação” (Naveda, 2006, p. 71). Essa separação da educação musical em projetos sociais das tecnologias digitais não encontra eco nos processos seletivos de conservatórios, universidades públicas e orquestras: é cada vez mais frequente a utilização de gravações de vídeo como partes dos processos.

Demandas envolvendo atividades de arranjo, criação de grupos, consulta a bases de pesquisa, busca por referenciais sonoros, edição e gravações próprias, encontros em eventos acadêmicos híbridos, produção de material de divulgação, organização de plataformas online para aula, planejamento e reuniões online e produção de materiais para exibição e apreciação se tornam atividades recorrentes dos cursos de superiores, atividades essas que muitas vezes são feitas via ferramentas digitais.

A utilização e a normalização das ferramentas digitais em projetos sociais pode contrapor o lado da balança: para além de os projetos serem influenciados pelo que se é tradicionalmente cobrado em outras instituições de ensino (muitas vezes visando a continuidade dos estudos dos participantes), tem-se a chance de, na ponta inicial deste longo processo, colocar o contato e o manejo de ferramentas digitais como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da educação musical, quebrando assim uma visão fragmentada entre processos do fazer musical, em que cada uma das tecnologias digitais são responsáveis por uma função.

No momento histórico atual, cria-se uma ideia representativa de parte dos pesquisadores e praticantes musicais de que o retorno ao presencial, pós-pandemia, acaba por dirimir todas as tecnologias utilizadas, ou, ao menos, deixá-las em posição de menor importância contínua. André Lemos (2004) coloca o cyber em evidência, questionando motivos, catalogando análises e principalmente alocando as questões

da cultura geral para que possamos discuti-las em espaços mais específicos – e, por que não, nos projetos sociais de educação musical? Nesse sentido, ressalta-se a ideia da cyborguização da cultura contemporânea:

A questão da artificialidade está presente desde a formação do homem e das primeiras sociedades. Toda a formação social se estabelece numa circunscrição (que necessita o controle e a transformação) da natureza. A cultura emergente é resultado de um processo de artificialização da natureza (Lemos, 2004, p. 164-165).

Pensando em estruturar formas de pesquisa e organização em educação musical dentro dos projetos sociais, acredita-se ser importante salientar que todas as instituições que ofertaram a manutenção das atividades dentro do cenário emergencial à distância durante os anos de 2020 e de 2021 retornaram com suas atividades presenciais assim que fora reconhecido o fim da pandemia de COVID-19, permanecendo assim um espaço de atuação digital não ocupado por projetos sociais.

Algumas questões e reflexões finais

Existe, no Brasil, toda uma tradição sobre a atuação de modelos e pedagogias da educação musical dentro de projetos sociais. Na literatura, seja em publicações de artigos, seja em temáticas de encontros ou em frentes diversas de atuação (como o exemplo de dispositivos legais para a orientação e configuração dos projetos), somos constantemente apresentados a projetos que priorizam o contato físico em projetos sociais por inúmeras razões de cunho social, cultural e musical.

Da mesma forma, a literatura apresenta uma atual crescente de publicações sobre a utilização de tecnologias digitais em diversos níveis de ensino e atuação da educação musical, sendo a interface com os projetos sociais (na área de educação musical) ainda incipiente. É importante expor os limites de reflexão inicial: a tecnologia é vista como um *meio* para imitar assim o presencial ou ainda uma propulsora de práticas ou possibilidades diversas que surgem de seu uso, se tornando assim uma *definidora* das práticas. Reflexões futuras devem ser realizadas de modo a ampliar essa relação dialética.

Após uma primeira investida em busca da compreensão das publicações nessa interface, surge a oportunidade de mergulhar “cientificamente” em um campo de possibilidades de uso, mediações, desenvolvimento técnico e tecnológico, conforme

as possibilidades dos projetos, os potenciais locais, as disposições permitidas em dispositivos legais, as especializações de cada professor/orientador responsável e os interesses de seu grupo de alunos/orientandos.

Com relação ao mote principal deste ensaio e ponto motriz das presentes reflexões, o questionamento sobre o porquê de, mesmo após 18 anos das proposições iniciais feitas por Naveda (2006), ainda documentarmos tão pouco das novas e criativas formas de mediação nos projetos sociais, desemboca em hipóteses acerca da associação de investimentos, das estruturas de projetos sociais e dos objetivos de ensino dos mesmos, quando validados por uma estrutura de ensino que tradicionalmente não incorpora as tecnologias digitais como participantes de sua rotina.

Durante o período da pandemia fomos impulsionados a explorar e utilizar as interfaces computacionais como único meio de manutenção de contato e das atividades educacionais e profissionais envolvendo o ensino em sentido geral, e em particular a educação musical em suas diversas facetas de atuação e dentro de uma ampla amostragem de público alvo. Agora, três anos depois, podemos começar um processo que possibilitará quantificar e analisar os impactos, as acomodações e as dificuldades que as tecnologias nos colocaram enquanto usuários específicos, com necessidades específicas e desejos estéticos bem definidos, prevendo assim a continuidade de um trabalho híbrido e com a exploração dessa nova interface.

A presença da palavra “anjo” no texto de Naveda (2006) busca criar a aura do intocável, um ser mágico que habita o entremundos, influenciado pela ideia do filósofo Michel Serres. Se pensarmos na infiltração das tecnologias digitais no nosso dia a dia, estamos cada vez mais próximos dessa realização. Gostaria apresentar, ainda que transitando para além do âmbito dos projetos sociais e adentrando os bacharelados em violino e viola, um dado quantitativo relevante da minha dissertação.

Quando indagados sobre a continuidade do uso de tecnologias digitais após os anos de 2020 e 2021, 47% do grupo dos discentes pesquisados, no bacharelado em violino e viola de universidades públicas brasileiras, relataram que mantiveram as atividades de gravação. A prática foi descrita como um potencial meio de compartilhamento de material, mesmo após o retorno às atividades presenciais, destacando ainda seu uso como uma ferramenta adicional para estudo e auto análise

da performance. Apenas 2% do grupo indicou a manutenção do uso de aplicativos para estudos, enquanto 19% dos estudantes de bacharelado mencionaram a continuidade das chamadas de vídeo tanto para aulas quanto para reuniões (Xavier, 2023, p. 104).

A inserção da tecnologia digital emerge como um tema de pesquisa particularmente instigante, devido ao seu potencial transformador, que tem se revelado ao longo de toda a história da humanidade. Nós, enquanto membros ativos nas propostas de educação musical, nos vemos como capacitados e munidos das ferramentas necessárias? Coloca-se diante de todos nós a oportunidade de transcender a simples tradução do que fazíamos presencialmente para o modelo digital, cuidar que nossa genuína vontade de continuar vivendo em um mundo reconhecível não cerceie uma dedicação à criação de novos mundos e à vivência de formas até então pouco exploradas.

Existe em Naveda (2006) uma última questão provocativa que pretendo tratar: “a abstenção dos educadores musicais na discussão dos rumos e principalmente conteúdos da inclusão digital no Brasil” (p. 73). É importante apenas dois esclarecimentos: 1) as políticas públicas de inclusão digital no Brasil são recentes, datando de 1997 com o nome de Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e, 2) por serem de âmbito federal e diretamente associadas às propostas de educação, tais políticas se desenvolvem de maneira diferente ao focarmos os públicos do ensino fundamental e médio (Carneiro; Silva, 2012, p. 2).

Dito isso, a provocação de Naveda (2006) me leva a pensar no quanto os professores de música se sentem bem-vindos e aptos para exercer papel ativo nas políticas de inclusão digital e, além disso, sobre o quanto é ofertada a eles essa possibilidade. Somos (e aqui me permito utilizar da minha experiência pessoal como licenciada) formados para atuação na rede pública de ensino, e ao nos depararmos com as diferentes realidades dos projetos sociais, não temos tanta segurança para alterar propostas educacionais já muitas vezes fincadas em modelos de ensinamentos tradicionais quanto os conservatoriais.

Em última instância, não é possível realizar um levantamento recente sobre a participação de professores de música na construção de políticas públicas de inclusão digital por estas serem realizadas através de análises de problemas que se concretizam com consultas públicas, ou seja, pode sim existir uma contínua

participação de professores de música nessa construção, porém essa ainda não foi quantificada em um estudo específico, seja em relação aos participantes e suas origens ou sobre as reivindicações e suas aplicações na legislação.

Como forma de trazer novamente o foco, porém com as devidas considerações contextuais de uma sociedade que passou pelo momento e pelos impactos históricos da pandemia, acrescento uma última provocação: ao assumirmos uma postura mais tradicional nas propostas de atuação e execução de aulas de educação musical em projetos sociais, utilizando as tecnologias digitais como variações de técnicas e atividades presenciais, não acabamos por, de maneira não intencional ou involuntária, na verdade, criando formas de se engessar transformações de concepção e/ou horizontes potencialmente enriquecedores das propostas sociais em educação musical?

Referências

ARANTES, L. Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais. **Revista da ABEM**, 20, dec. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/96>>. Acesso em: 30 Sep. 2023.

CARNEIRO, Gracione Batista; SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Políticas públicas de inclusão digital no contexto da educação escolar como fator de acesso a informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, 2013.

CORREA JÚNIOR, R., VOSGERAU, D. S. R., SILLA JÚNIOR, C. N., & ZOPPO, B. M. A Educação Musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-2018). **Educação**, [s. l.], 48(1), e9/1-41, 2023.

COLOMBY, Renato K. **Práticas de atração e retenção de voluntários em organizações do Terceiro Setor**. 2013. 136 p. Trabalho de Conclusão de Curso em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DEL-BEN, L. (2014). Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. **Revista da ABEM**, 22(32).

GARCIA, M.; BELTRAME, J.; ARAUJO, J.; MARQUES, G. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de

eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. **Revista da ABEM**, 28, nov. 2020. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/857>>. Acesso em: 30 Sep. 2023.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco: uma etnografia da performance musical entre crianças e jovens de baixa renda em São Paulo**. 2003. 270 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

JESUS, E. A. de; URIARTE, M. Z.; RAABE, A. L. A. (2014). Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista. **Revista da ABEM**, 16(20).

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, 12, mai. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/361>>. Acesso em: 30 set. 2023.

LEME, G. R., & Bellochio, C. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. **Revista da ABEM**, 15(17), 2014.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

MARQUES, E. L. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, 19(26), 2014.

MOTTA, P. R.; SCHMITT, V. G. H. Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 451–461, 2017.

MUSIAL, Denis Cezar; MARCOLINO-GALLI, Juliana Ferreira. Vulnerabilidade e risco: apontamentos teóricos e aplicabilidade na Política Nacional de Assistência Social. **O social em questão**, v. 21, n. 44, p. 291-306, 2019.

NAVEDA, L. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. **Revista da ABEM**, 14, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/313>>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, Patrícia Mertzig Gonçalves de; COSTA, Maria Luisa Furlan. **Mapeamento da pesquisa em Educação Musical a Distância no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PAIVA, Thiago Alcantara Ballestero de. **De um projeto social para a graduação em música: motivações e perspectivas de egressos de cursos superiores.** 58 p. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2022.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, v. 14, n. 14, 2014.

PENNA, M., BARROS, O. R. N. e, & MELLO, M. R. de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, 20(27), 2014.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, 22(32), 2014.

RIBEIRO, G. M. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. **Revista da ABEM**, 21(30), 2013.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, 2014.

SILVA QUEIROZ, L. R. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, 25(39), 2018.

SOBREIRA, Silvia Garcia; PENNA, Maura Lucia Fernandes. Perdendo o medo de cantar: uma prática de educação musical com professoras pedagogas em formação. **Revista Música Hodie**, v. 21, 2021.

SOUZA, C. Conhecimento pedagógico musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. **Revista da ABEM**, 14, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/316/246>>. Acesso em: 30 set. 2023.

STEPHANOU, Luis; MÜLLER, Lúcia Helena; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Guia para elaboração de projetos sociais.** Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, 2003. 96p.

VIEIRA JUNIOR, L., MONTANDON, M., MARINS, P. Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar. **Revista da ABEM**, 25, 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/662>>. Acesso em: 30 set. 2023.

XAVIER, T. A. B. **Contratos Híbridos: Percepções e reflexões discentes e docentes acerca das aulas de performance em violino e viola na pandemia.**

2023. 121f. **Dissertação** (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

Westermann, B. Música, seu ensino e suas coisas: caminhos teórico-metodológicos para estudos sobre música, tecnologia e educação. **Revista da ABEM**, 30(1), 2022.

Thayná Bonacorsi Xavier é violista, pesquisadora e arte-educadora, mestre em Música pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), licenciada em Educação Musical e bacharel em Viola pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente integra o Programa de Pós Graduação em Música da Universidade de São Paulo (USP) na linha de Sonologia: Criação e Produção Sonora, onde realiza pesquisas sobre a pedagogia e a performance musical de instrumentos de cordas friccionadas e suas afetações por tecnologias digitais dentro da relação humano-máquina.

<http://lattes.cnpq.br/5912780239259806>