

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BASE DE CONHECIMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM
ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL**

André Garcia Corrêa

**SÃO CARLOS
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BASE DE CONHECIMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM
ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL**

André Garcia Corrêa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais – Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

**SÃO CARLOS
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C824bc

Corrêa, André Garcia.

Base de conhecimento docente em educação a distância :
um estudo sobre educação musical / André Garcia Corrêa. -
- São Carlos : UFSCar, 2013.
136 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Saberes docentes. 3. Educação -
formação. 4. Docência virtual. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação

Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

André Garcia Correa
São Carlos 25/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill

Profª. Drª. Márcia Rozenfeld G. de Oliveira

Profª. Drª. Valéria Sperduti Lima

Three handwritten signatures in blue ink are written over horizontal lines. The top signature is the most stylized. The middle signature appears to be 'Márcia Rozenfeld G. de Oliveira'. The bottom signature appears to be 'Valéria Sperduti Lima'.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a primeiramente a Deus pela conclusão deste trabalho. Graças a Sua inspiração e orientação foi possível que eu pudesse concluí-lo. Agradeço também a todos os sujeitos que se dispuseram a fornecer os dados que compuseram minha investigação. Sem a paciência e disponibilidade destes professores, minha pesquisa não seria possível.

Um agradecimento especial para a Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos que permitiu a coleta dos dados e a todos os funcionários que, de um jeito ou de outro, facilitaram trâmites e me ajudaram quando precisei de auxílio durante meu mestrado. Também agradeço a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Musical por me ajudar sempre que precisei de auxílio durante minha coleta de dados. Agradeço a CAPES que financiou minha investigação. Financiamento este que foi crucial para que eu pudesse me dedicar com afinco e realizar meu trabalho de pesquisa.

Quero agradecer também minha querida mãe que, mesmo sem perceber, sempre me mostrou que os caminhos da música e da educação são minhas vocações. Sua eterna preocupação e cuidados maternos, trabalhando e cuidando de mim e meus irmãos, abdicando de muita coisa em prol do nosso bem estar fizeram a diferença e me ajudaram a me tornar quem eu sou.

Por fim, mas certamente não menos importante, um especial agradecimento para minha companheira Alessandra. Obrigado por me auxiliar com dificuldades técnicas, ler e reler minha dissertação e me ajudar a corrigir os inevitáveis erros pelo caminho. Mas acima de tudo, obrigado por me dar carinho, paz, tranquilidade e **amor** quando a caminhada se mostrava difícil.

RESUMO

Esta investigação tem como foco analisar as particularidades dos saberes docentes de professores de Educação Musical na modalidade EaD, bem como suas adaptações para ensinar conteúdos prático musicais virtualmente. A questão norteadora da pesquisa foi: Quais são as especificidades dos saberes docentes e adequações pedagógicas relacionadas ao trabalho do professor de Educação Musical a distância? Os objetivos específicos de nosso trabalho foram: (1) Caracterizar o perfil do docente virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da Universidade Federal de São Carlos; (2) Identificar como acontece a aprendizagem da docência na EaD dos sujeitos investigados – Como os professores investigados aprendem, através de sua prática docente virtual, a ensinar a distância; (3) Apontar possíveis adequações e inovações metodológicas e pedagógicas dos sujeitos para o ensino de música a distância; e (4) Descrever a percepção dos sujeitos da investigação de como ocorre o ensino de música na EaD, suas interações com alunos, tutores e o material didático. A pesquisa é de caráter qualitativo e de natureza descritiva. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram: a) Aplicação de questionários online, formados de questões objetivas e dissertativas. O questionário também foi utilizado para selecionar os sujeitos que foram entrevistados; e b) Entrevistas presenciais semi-estruturadas que contavam com um roteiro de questões que serviam para coletar dados mais aprofundados qualitativamente e preencher as lacunas deixadas pelo questionários. O referencial teórico utilizado para a análise dos dados coletados contempla Educação a Distância (Moore e Kearsley, Belloni, Mill, etc.), formação de professores (Shulman, Tardif, Perrenoud, Mizukami, etc.) e produções recentes de Educação Musical e Educação a Distância para Educação Musical (Galizia, Krüger, Gohn, Carvalho, etc.). Como especificidades dos conhecimentos e saberes docentes do professor de música a distância encontrados por nossa investigação, temos que o docente virtual de música se percebe como um coordenador da equipe de tutores virtuais e responsável pelo planejamento da disciplina e mediação indireta da construção de conhecimentos dos alunos. No seu perfil encontramos saberes pedagógicos formais e também saberes formais sobre EaD e uma considerável carga de experiência na modalidade presencial. No entanto, depende em grande parte da reflexão sobre sua prática docente para (re)construir os saberes específicos de Educação Musical a distância. Os sujeitos investigados, em sua maioria, percebem o aluno como figura central do processo de ensino-aprendizagem de música a distância. Veem limitações na EaD, mas também reconhecem vantagens em relação ao ensino presencial de música. Os conhecimentos construídos pelos sujeitos investigados por meio de suas práticas docentes na modalidade a distância têm a ver com o domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação bem como saberes relacionados à interação virtual.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Formação de Professores. Docência Virtual. Educação Musical. Educação a Distância.

ABSTRACT

This research focuses on the particularities of teachers knowledge in Musical Education in the distance education modality, as well as the teachers adaptations to teach practical music content virtually. The investigation question was: What are the specificities and pedagogical adaptations of teachers knowledge related to the practice of Musical Education in distance education? The specific goals of our work were: (1) To characterize the virtual teacher's profile in the Musical Education course at the Federal University of São Carlos; (2) To identify how the investigated subjects learn to teach in distance education; (3) To point the investigated subject's possible adaptations and methodological innovations to teach music in distance education; and (4) to describe the subjects perception of how the teaching music process interaction in distance education occur. The research is descriptive and of a qualitative nature. The methodological procedures to collect the data were: a) the use of online surveys with objective and essay questions. The survey was also used to select subjects for the interviews; and b) semi-structured face to face interviews with pre-determined questions to gather deeper data and fill in the gaps left by the survey. The theoretical referential used to analyze the gathered data contemplates distance education (Moore e Kearsley, Belloni, Mill, etc.), teacher's formation (Shulman, Tardif, Perrenoud, Mizukami, etc.) and recent scientific productions in musical education in distance education (Galizia, Krüger, Gohn, Carvalho, etc.). Regarding the teacher knowledge specificities of the musical education virtual teacher found by our investigation, the virtual music teacher perceives him/herself as a coordinator for the virtual tutors team, as the responsible for the course's planning and the indirect interaction with the students knowledge construction. In his/her profile we found some formal pedagogical knowledge and also some formal knowledge about distance education with a considerable amount of experience in face to face education. However, the virtual music teacher depends for the most part on the reflexion upon his/her own practice to (re)build the specific knowledge for teaching music in distance education. The investigated subjects, for the most part, see the student as the key figure of the teaching-learning process in distance education. They see limitations in distance education, but also recognize advantages in the modality when comparing it to face to face education. The knowledge built by the investigated subjects by their own practices in distance education is about mastering Digital Technologies of information and communication and about virtual interaction.

Key-words: Teachers Knowledge. Teachers Formation. Virtual Teaching. Musical Education. Distance Education.

SUMÁRIO

Capítulo 1: Docência Virtual em Educação Musical: Introduzindo a investigação.....	7
1.1. Introdução.....	7
1.2. O professor-coordenador na Educação Musical a distância	8
1.3. Os Saberes Docentes.....	11
1.4. A investigação	13
1.4.1. A Secretaria Geral de Educação a Distância e o curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos	14
1.4.2. Questão de pesquisa.....	15
1.4.3. Objetivos.....	15
1.4.4. Metodologia.....	16
1.4.5. Coleta de dados	20
1.5. Análise dos dados	22
Capítulo 2: O perfil do Docente Virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos	25
2.1. Introdução.....	25
2.2. Caracterização do perfil docente do Educador Musical em EaD	26
2.2.1. Alguns dados preliminares sobre os sujeitos.....	28
2.2.2. O profissional plural: Músico, Docente e Pesquisador	30
2.2.3. Caracterizando a experiência dos docentes	31
2.3. A formação dos sujeitos investigados.....	38
2.4. Saberes Docentes que compõem o perfil dos sujeitos investigados.....	43
2.4.1. Estratégias dos professores para o ensino de música na EaD.....	46
2.5. Considerações finais sobre o perfil dos docentes virtuais de Educação Musical a distância.....	48
Capítulo 3: A aprendizagem da docência na Educação Musical na modalidade a distância	51
3.1. Introdução.....	51
3.2. A construção dos diferentes tipos de saberes ao longo da trajetória dos docentes.....	53
3.2.1. A base de conhecimentos docente.....	54
3.2.2. A construção dos conhecimentos formais que integram a base de conhecimentos docente	54
3.2.3. Os saberes práticos que integram a base de conhecimentos.....	58
3.3. A reflexão sobre a prática como processo de aprendizagem da docência na base de conhecimento.....	560
3.3.1. As contribuições da prática presencial para a aprendizagem da docência em EaD	63
3.3.2. A interação entre pares como fonte de aprendizagem docente	64
3.4. Os novos conhecimentos construídos por meio da prática na modalidade a distância	65
3.4.1. Recursos tecnológicos para EaD e interação	68
3.4.2. Planejamento na EaD: uma aprendizagem necessária.....	69
3.5. Considerações Finais sobre a aprendizagem da docência na Educação Musical a distância.....	70

Capítulo 4: Adequações e inovações pedagógicas do docente virtual em Educação Musical na EaD.....	74
4.1. Introdução.....	74
4.2. Especificidades da Educação Musical na EaD	75
4.2.1. Novas dificuldades enfrentadas na Educação Musical a distância	76
4.2.2. Vantagens e limitações	79
4.3. Construção de uma disciplina de caráter prático musical	82
4.3.1. As mídias utilizadas para o material didático.....	84
4.3.2. O ambiente virtual de aprendizagem	86
4.3.3. A elaboração de atividades de prática musical a distância.....	88
4.4. A importância do presencial na Educação Musical modalidade EaD	89
4.4.1. Adequações e inovações em Educação Musical para a EaD	92
4.4.2. As interações professor-tutor e professor-aluno	93
4.5. Considerações Finais sobre as adequações e inovações pedagógicas em Educação Musical a distância.....	95
Capítulo 5: A percepção do docente virtual de Educação Musical do ensino de música na EaD.....	98
5.1. Introdução.....	98
5.2. Um pequeno ensaio sobre percepção	99
5.2.1. A percepção musical	100
5.2.2. Contribuições da percepção musical para a compreensão da percepção docente.....	104
5.3. A percepção dos docentes sobre o ensino de música a distância.....	105
5.3.1. O papel do professor na EaD.....	106
5.3.2. O tutor virtual	107
5.4. A percepção dos sujeitos da investigação sobre os fatores determinantes para a aprendizagem de música a distância	109
5.4.1. Percepção sobre a Educação Musical modalidade EaD em comparação com a Educação Musical modalidade presencial	111
5.4.2. O aluno como ator central do processo de ensino-aprendizagem.....	113
5.4.3. Percepções sobre o perfil do aluno do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar	115
5.5. Considerações finais sobre a percepção docente dos sujeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem de música a distância.....	116
Considerações finais sobre as especificidades dos saberes docentes do professor de Educação Musical na modalidade a distância	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICE A	129
APÊNDICE B.....	136

CAPÍTULO 1

Docência Virtual em Educação Musical: Introduzindo a investigação

1.1. Introdução

Nossa investigação tem como foco as particularidades dos saberes docentes e conhecimentos específicos de um professor da modalidade EaD em Educação Musical. A intenção deste trabalho é entender quais são os saberes específicos que compõem a base de conhecimentos docentes e qual o processo de aprendizagem da docência para a educação musical na modalidade EaD. Também, um dos objetivos da investigação é compreender qual é a percepção dos sujeitos investigados sobre o como acontece o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Existem diversas definições de Educação, Ensino e Aprendizagem a distância. Basicamente, essa compilação de diferentes definições fala de ensino sem a presença física do professor, com o uso de métodos que separam o processo de ensino do processo de aprendizagem ou métodos que permitem o processo de ensino-aprendizagem mesmo sem a comunicação cara a cara (BELLONI, 2009). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitam ferramentas como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nesses ambientes os alunos interagem, mediados por um educador, utilizando de inúmeras e variadas ferramentas de comunicação a distância (vídeos, fóruns, chats, e-mail, material em áudio e escrito etc.) para o fim comum de possibilitar a construção do conhecimento. Por meio das TDIC, a educação via rede “viabiliza diversas ações dinâmicas e motivadoras, mesclando-se nas redes informáticas a produção e aquisição do conhecimento, bem como a relação entre autores e leitores, professores e alunos” (FONSECA e FERREIRA, 2006, p.68).

No entanto, o uso de tecnologia, no sentido de artefato técnico, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre tecnologia, no sentido de conhecimento agregado ao artefato e seu contexto de produção e utilização (BELLONI, 2009, p.53). Certamente, nos AVA não podemos simplesmente transpor as metodologias e técnicas empregadas na modalidade presencial para a

modalidade a distância. Tampouco devemos creditar às tecnologias todo o êxito da EaD.

As diferenças nas modalidades, presencial e EaD, acarretam que seus professores precisam ter diferentes abordagens nas suas práticas e diferentes estratégias metodológicas. Portanto, a docência virtual¹ implica que os professores incorporem novos saberes para atuarem ao seu conjunto de conhecimentos tradicionalmente necessários para a docência presencial. Dentre eles, destacam-se o domínio das TDIC. Essas tecnologias digitais expandem o potencial de diversidade de meios e suportes para apresentar um conteúdo, já que uma imagem, uma música ou um filme, por exemplo, podem ser visualizados, manipulados, reproduzidos em contextos bem diferentes do contexto de origem. O advento da internet trouxe, entre outras coisas, a facilidade de acessar informações em diferentes formatos e, principalmente, de estabelecer comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora (CARVALHO, 2010, p.86).

É pensando nestas diferenças básicas entre as duas modalidades, presencial e EaD, e as consequências destas diferenças na atuação do docente que introduzimos o conceito de *polidocência* (MILL, 2010a). Esse é um conceito necessário para entendermos o papel do professor na modalidade de educação a distância. Caracterizando a polidocência, podemos compreender como os sujeitos investigados interagem com os demais atores/profissionais do processo de ensino-aprendizagem e também compreendemos o contexto de trabalho em que este sujeito está inserido.

Neste primeiro capítulo, apresentaremos conceitos chave para a contextualização de nossa investigação; indicando a metodologia para a coleta e análise dos dados; para finalmente descrever como o relatório da pesquisa está estruturado.

1.2. O professor-coordenador na Educação Musical a distância

Mill (2010a) entende que equipe polidocente é um grupo de trabalhadores necessário para que se realizem as atividades de ensino-aprendizagem em certos modelos de educação a distância. É importante caracterizarmos a polidocência para entendermos o contexto de trabalho onde se encontram os sujeitos investigados. Por abarcar as relações estabelecidas no cotidiano da docência virtual, também acreditamos que este conceito de polidocência seja adequado para descrevermos e analisarmos o papel do professor virtual no processo de ensino-aprendizagem da Educação

1 Neste trabalho, o termo docente virtual será usado como sinônimo para educadores na modalidade EaD.

Musical a distância.

Pode-se analisar uma disciplina na modalidade EaD, assim como na modalidade presencial, dividindo-a em dois momentos: no primeiro ocorre o seu *planejamento* e no segundo a sua *oferta* (MILL, 2010b). Porém, na EaD estas duas etapas de planejamento e oferta podem se caracterizar de forma diferenciada em relação a disciplinas presenciais, dependendo da formatação de um determinado curso a distância: o que está a cargo de apenas um docente no modo presencial é dividido por uma equipe polidocente em alguns tipos de EaD. O professor virtual na modalidade a distância precisa trabalhar na criação da disciplina e sua oferta em conjunto com uma equipe de profissionais e auxiliares para que aconteça um adequado processo de ensino-aprendizagem. Esta equipe é composta por vários indivíduos com distintas funções, como os tutores virtuais que interagem diretamente com os alunos e os projetistas educacionais que trabalham na adaptação do material em diversas mídias. Portanto, em certos tipos de EaD, o docente de uma disciplina trabalha com um grupo de outros profissionais.

Para entendermos melhor este processo, vamos à descrição feita por Mill (2010a) de alguns dos indivíduos que são necessários para caracterizarmos o contexto de nossa investigação que fazem parte da equipe polidocente. Desta forma poderemos compreender o papel dos sujeitos da nossa investigação (que não são todos os membros da polidocência) e os demais profissionais no processo de ensino-aprendizagem da EaD:

- *Professor-autor*: É responsável pela elaboração dos conteúdos e por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem.
- *Professor-formador*: Seu papel consiste em acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina e gerenciar os tutores. Quando o professor-autor acumula a função de professor-formador, geralmente é denominado *professor-coordenador*.
- *Tutor virtual*: Geralmente são especialistas na área da disciplina que trabalham. Deve acompanhar os alunos em seus estudos, orientando-os em suas dificuldades e apoiando-os na construção de suas aprendizagens.
- *Tutor presencial*: A função deste tutor é dar atendimento local ao aluno e auxiliá-lo os docentes-formadores em atividades presenciais diversas.
- *Equipe multidisciplinar*: Grupo de profissionais composto de especialistas em diversas mídias (impressa, audiovisual e virtual).
- *Projetista Educacional* ou *Designer Instrucional*: São os responsáveis pela adequação dos conteúdos e metodologia da disciplina às mídias adotadas nos cursos na modalidade a

distância.

Juntos, esses trabalhadores compõem a equipe polidocente, responsável pelas atividades de planejamento e oferta de uma disciplina na EaD. Importa aqui que essa polidocência, marcada pela colaboração e pela fragmentação das atividades de ensino, implica ao professor o uso de novos saberes. Dentre eles, destacam-se o domínio das TDIC, o domínio de novas estratégias comunicacionais e de interação, a capacidade de trabalhar em equipe e a gestão do tempo. Entretanto, continuam sendo responsabilidades do professor a escolha do conteúdo específico da disciplina, as metodologias adotadas e o gerenciamento dos alunos (OLIVEIRA et al., 2010, p.62).

Desta forma, a percepção do que se entende por sala de aula em EaD muda, exigindo uma nova gestão de sala de aula virtual com diferentes possibilidades de interação. Portanto, “a gestão do conhecimento pelo professor para uma aprendizagem efetiva exigirá saberes e estratégias pedagógicas distintas daquelas desenvolvidas e aplicadas pelos docentes da educação presencial” (OLIVEIRA et al., 2010, p.72).

Neste contexto, também muda a relação entre professor e aluno. Na EaD, professores e estudantes assumem uma relação diferenciada diante do processo de ensino-aprendizagem. Uma relação mais parceira e dialógica, distanciando-se da relação mais centrada no professor que ensina agindo sobre o aluno que aprende passivamente. Torna-se desafio para o professor da modalidade a distância ser um agente do processo de ensino-aprendizagem e também permitir que o aluno participe de forma ativa nesse processo (CABRAL e TARCIA, 2011, p.149). Professor e aluno tornam-se, então, problematizadores de conteúdos e atividades, em vez de continuarem no papel de emissores e receptores de conhecimentos (MERCADO e SILVA, 2010). O aluno torna-se um agente central no processo de ensino-aprendizagem. A construção de conhecimento não está mais centralizada no professor, que agora é um mediador entre o conteúdo e o aluno e aluno deixa de ser um receptor passivo de conhecimento.

Em nossa investigação, manteremos foco na perspectiva docente dessas novas relações entre educador e educando, ambos com novos perfis. Nos ateremos somente ao fazer pedagógico do docente virtual de maneira generalizada. Nosso trabalho investigou os saberes docentes de professores virtuais de uma área específica: a Educação Musical. A pesquisa teve como objeto de sua investigação o docente virtual de um curso de Licenciatura em Educação Musical na modalidade a distância.

Assim, esta pesquisa teve como ponto de partida alguns desafios enfrentados por docentes

de Educação Musical na EaD. As TDIC desafiam os educadores musicais a transformarem seus conceitos educacionais, perspectivas didáticas e forçam-nos a complementarem suas formações e a refletirem sobre as novas possibilidades (KRÜGER, 2006, p.75). Também na Educação Musical, quando transposta da modalidade presencial para a modalidade a distância, existe a preocupação com a adequação e inovação das práticas pedagógicas e estratégias metodológicas de seus docentes. Esses são alguns dos desafios que nos levaram a querer compreender a docência virtual no âmbito da Educação Musical.

Gohn (2011, p.44) trata da Educação Musical a distância, categorizando-a em três diferentes cenários de aprendizagem:

1. *Aprendizagens autodirigidas*: são quando o aprendiz direciona sua atenção e faz reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical. Como uma performance em vídeo, que pode ser assistida e repetida diversas vezes, para que o aluno tenha oportunidades de desenvolver a técnica instrumental.
2. *Aprendizagens híbridas*: acontecem quando o alunos que têm aulas regulares de instrumentos musicais procuram complementar seus estudos com pesquisas online ou materiais em vídeo. Nos cursos presenciais formais acontece quando buscam interações a distância fora dos horários de encontro em salas de aula.
3. *Cursos especificamente formatados para acontecerem a distância*: com conteúdos preparados por docentes especialistas e sob a supervisão de tutores virtuais.

No terceiro cenário descrito acima, o educador musical encontra-se em um curso a distância com uma equipe nos moldes da polidocência. Um curso desenvolvido especificamente para acontecer a distância. Nesta pesquisa, os sujeitos investigados se encontram em um curso formatado para acontecer a distância (cenário 3) e na condição de *professores-coordenadores*. Ou seja, acumulam tanto a função de conteudistas quanto coordenadores, trabalhando no planejamento e na oferta de suas disciplinas.

1.3. Os Saberes Docentes

Investigamos os saberes e conhecimentos do docente virtual de música. Entendemos que os saberes docentes são provenientes de várias diferentes fontes. São os saberes disciplinares,

curriculares, profissionais e experienciais. O saber dos professores é plural e heterogêneo e envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos que, por sua vez, também são provenientes de variadas fontes, como a formação acadêmica e os saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Outro conceito importante para nossa investigação é a *base de conhecimento* de Shulman (1987) que é caracterizada como elementos para que o professor possa propiciar o processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento, níveis e modalidades. É composta por um corpo de compreensões, conhecimentos habilidades e disposições envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas necessários para a atuação profissional. A base de conhecimentos não é imutável, implicando uma construção contínua (MIZUKAMI, 2004). Isto implica contar como parte do processo contínuo de aprendizagem docente os processos de observação vivenciados enquanto ainda estudantes, num período prévio às suas atuações docentes (MIZUKAMI; TANCREDI; REALI, 2008).

A base de conhecimento docente é formada por saberes provenientes da formação inicial dos professores e suas experiências na prática. No exercício da docência “o professor se depara com as diferenças entre os estudos/propostas aprendidos na sua formação inicial e as necessidades da prática em sala de aula, que exige mais do que aprendeu na formação inicial” (MIGLIORANÇA, 2010, p.35). Desta forma, a aprendizagem da docência é um processo contínuo, pois acontece em diversas etapas da carreira do professor, estendendo-se para além de sua formação inicial e sendo constantemente reconstruída por saberes adquiridos através da prática.

Nesse sentido, a nossa análise considera três categorias de saberes que compõem a base de conhecimento docente (MIZUKAMI, 2004):

- *Conhecimento de conteúdo específico* – O conteúdo a ser ensinado pelo professor. São conceitos, fatos, processos e procedimentos da matéria a ser ensinada.
- *Conhecimento pedagógico geral* – Conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos e conhecimento de contextos educacionais.
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo* – Durante o exercício profissional os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento, que é melhorado e enriquecido. Numa amálgama do conhecimento de conteúdo específico e o conhecimento de conteúdo pedagógico, esta terceira categoria é construída constantemente durante o exercício da prática docente.

O conhecimento pedagógico geral se encaixa no que Tardif (2002) descreve como *saberes disciplinares*. É um conjunto de saberes oferecidos pelas instituições de formação de professores. Eles correspondem aos diversos campos de conhecimento sob a forma de disciplinas. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. O conhecimento pedagógico geral é produzido pela academia e tem como objetivo nortear as práticas do futuro professor.

O conhecimento pedagógico de conteúdo se encaixa em outro tipo de saber docente descrito por Tardif: Os *Saberes experienciais*. Os professores, no exercício de suas atividades, desenvolvem saberes específicos através da prática. Tais saberes surgem da experiência e são por ela mesma validados. Podem também ser chamados de saberes práticos. O autor resume o professor ideal como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os aluno” (TARDIF, 2002, p.39).

1.4. A investigação

Nas seções anteriores, apresentamos alguns aspectos teóricos que norteiam a nossa investigação — destacadamente a modalidade de EaD, a Educação Musical a distância e a formação de professores. Desta forma, compreendemos que o ensino de música a distância traz consigo vários desafios por seu caráter procedimental. Também, entendemos que os sujeitos investigados atuam, em sua maioria, como *professores-coordenadores* dentro da equipe *polidocente*. Ou seja, trabalham tanto no planejamento quanto na oferta das disciplinas das quais são responsáveis. A base de conhecimento docente e a prática reflexiva constituem o processo da aprendizagem da docência, ou seja, como sujeitos da investigação constroem seus saberes docentes. A seguir, apresentaremos o contexto em que os sujeitos investigados estão inseridos (a Secretaria Geral de Educação a Distância e o curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos). Após, apresentaremos a questão de pesquisa, os objetivos da investigação e como se deu a coleta e a análise dos dados.

1.4.1. A Secretaria Geral de Educação a Distância e o Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos

A UFSCar desenvolve experiências com EaD desde 2004, por iniciativas de alguns setores específicos para disciplinas de cursos presenciais. Também desenvolveu experiências para programas de formação continuada como é o caso do Portal dos Professores da UFSCar². Em julho de 2006, por meio de uma resolução do Conselho Universitário (ConsUni), foi aprovada a participação da UFSCar no programa Universidade Aberta do Brasil³, resultando na criação de cursos de graduação na modalidade a distância (JOLY et. al, 2010, p.126). Os cursos de graduação da UFSCar na modalidade EaD são vinculados ao Conselho de Graduação (CoG) e à Pró-reitoria de Graduação (ProGrad), sendo submetidos às mesmas regras acadêmicas dos cursos presenciais da UFSCar (JOLY et. al., 2010, p.127).

A Secretaria Geral de Educação a Distância (SeaD) foi instalada em janeiro de 2009, se constituindo de diferentes coordenadorias para o apoio administrativo, técnico e pedagógico para no âmbito da EaD na UFSCar. Na prática, a SeaD oferece apoio para ações relacionadas a planejamento, desenvolvimento e implantação de disciplinas e cursos na modalidade a distância (JOLY et. al., 2010, p.127).

O curso de Licenciatura em Educação Musical oferece 590 vagas e uma carga horária estimada em 3.120 horas, sendo seu período de integralização de 5 anos. Sua modalidade é de Educação a Distância com polos de apoio presencial (JOLY et. al., 2010, p. 7). O profissional a ser formado pelo curso deve ser capaz de ministrar cursos de Educação Musical presenciais ou a distância, bem como produzir material para ambas as modalidades. O profissional egresso do curso de Licenciatura em Educação Musical deve estar apto para trabalhar com arranjos, produção musical, edição de partituras e composição bem como realizar atividades no âmbito de laboratórios de informática de escolas (JOLY et. al, 2010, p.38).

Os polos de apoio presencial configuram-se em um modelo proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tal configuração pode variar com as demandas regionais específicas e da natureza dos cursos. Os polos contam com secretaria, tutores presenciais (1 tutor para 30 alunos/curso), técnicos em informática e de laboratórios (no caso de disciplinas que exijam laoratório). Os polos devem ser preparados para oferecer infraestrutura necessária para o

2 Mais informações em <www.portaldosprofessores.ufscar.br>

3 Mais informações sobre a Universidade Aberta do Brasil em <<http://www.uab.capes.gov.br/>>

desenvolvimento de todas as atividades didático-pedagógicas previstas nos cursos (JOLY et. al., 2010, p.128).

1.4.2. Questão de pesquisa

Com base nesses conceitos destacados anteriormente para definirmos o nosso sujeito e o contexto em que está inserido, estabelecemos a seguinte questão norteadora para esta investigação: Quais são as especificidades dos saberes docentes e adequações pedagógicas relacionadas ao trabalho do professor de Educação Musical a distância?

1.4.3. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa está centrado em analisar as particularidades dos saberes docentes e conhecimentos específicos de professores da modalidade EaD em Educação Musical. A partir desse objetivo geral, destacamos quatro objetivos específicos que orientaram a nossa coleta e análise de dados. São eles:

- Caracterizar o perfil do docente virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar.
- Identificar como acontece a aprendizagem da docência na modalidade a distância– Como o professor através de sua prática docente virtual aprende a ensinar na EaD.
- Apontar possíveis adequações pedagógicas e inovações nas estratégias metodológicas do docente virtual, para a EaD no âmbito da Educação Musical.
- Descrever a percepção do docente virtual de educação musical de como ocorre o ensino de música na EaD através de suas interações com alunos, tutores e material didático.

A Figura 1.1 indica os objetivos acima anunciados, que trabalhamos nesta investigação de modo articulado e interdependentes. Trata-se de uma representação didática e gráfica dos objetivos da pesquisa.

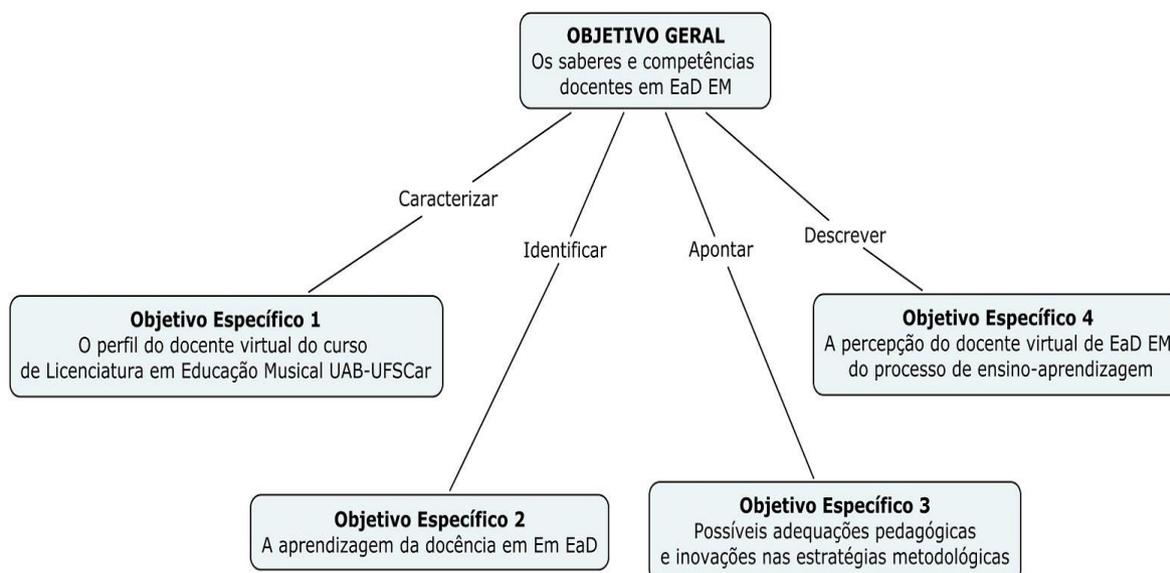


Figura 1.1. Organização gráfica dos objetivo geral e objetivos específicos da investigação.

1.4.4. Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como investigação qualitativa de natureza descritiva. Exploramos nos dados qualitativos a riqueza em descrição do fenômeno investigado, dos seus sujeitos e dos significados que estes atribuem ao contexto em que estão inseridos. Com base em Bogdan e Biklen (1994, p.16), buscou-se compreender o fenômeno investigado em sua totalidade, analisando sua complexa rede de interações.

Dois instrumentos foram usados para a coleta de dados desta investigação:

- *Questionário* - Disponibilizado em uma plataforma online⁴, o questionário foi formado por questões objetivas e também questões dissertativas fornecendo os primeiros dados brutos. Contava com cinco grupos de questões (Quadro 1.1). Cada grupo atendia a um dos objetivos específicos da pesquisa e mais um grupo de questões com alguns dados pessoais dos sujeitos (idade, gênero, tempo de experiência docente, etc.). O questionário também foi utilizado para selecionar os sujeitos a serem entrevistados.
- *Entrevistas* – Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas para coletar dados mais aprofundados e preencher lacunas deixadas pelos questionários. O roteiro das entrevistas contou com 10 perguntas que também atendiam aos objetivos específicos (Quadro 1.2).

⁴ *LimeSurvey* é um *software* livre que permite a criação de questionários online. Pode ser baixado gratuitamente e oferece cerca de 20 possibilidades diferentes de questões sendo utilizado por pesquisadores, universidades e empresas. Mais informações disponíveis em www.limesurvey.com e www.limesurvey.org.

O Quadro 1.1 traz uma relação entre as perguntas do questionário respondido pelos sujeitos e os objetivos específicos da investigação. O quadro mostra quais perguntas trazem dados relevantes para quais objetivos específicos da investigação. Basicamente, o questionário foi elaborado com cinco grupos de questões: um com dados gerais dos sujeitos e outros quatro grupos que atendessem aos objetivos específicos. Algumas das questões atenderam a mais de um objetivo específico simultaneamente. O quadro abaixo é um aspecto metodológico que visa organizar questões e objetivos, mas não limitou as possibilidades das questões nele descritas.

Quadro 1.1. Distribuição das questões do questionário em relação aos objetivos específicos

Foco da Questão	Objetivos Específicos da Pesquisa			
	1. O perfil do docente virtual	2. A aprendizagem da docência na EaD	3. Adequações pedagógicas e inovações	4. A percepção do docente virtual de educação musical
Faixa Etária	X			
Sexo	X			
Tempo de experiência docente presencial	X	X	X	
Tempo de experiência docente em EaD	X	X	X	
Fez conservatório?	X			
[sem conservatório] Qual instrumento?	X			
[com conservatório] Qual instrumento?	X			
Sua graduação foi de que tipo/habilitação?	X		X	X
Possui pós-graduação?	X		X	X
Indique a área de sua pós-graduação	X		X	X
Fez curso para uso de tecnologias em EaD?	X	X	X	X
Qual/Quais?	X			X
Sua disciplina tem conteúdo musical?	X	X	X	X
[não] Qual/quais?	X	X	X	X
[sim] Qual/quais?	X	X	X	X
Aprendizagens resultadas da prática		X	X	
Quais as fontes de seus saberes	X	X		

docentes?				
Escala de importância de característica de um professor de música presencial		X	X	X
Escala de importância de características de um professor música a distância		X	X	X
O que é mais importante para garantir o aprendizado de música na EaD?		X	X	X
Quais as maiores dificuldades?		X	X	X
Quem é a figura central do processo de ensino-aprendizagem em EaD			X	X
Escala: Relevância das mídias utilizadas			X	X
O que demanda mais atenção em uma disciplina de música em EaD?		X	X	X
Qual a importância dos encontros presenciais?			X	X
Como são as atividades práticas em sua disciplina?			X	X
Escreva um breve texto sobre como deve ser o ensino de música na EaD.	X	X	X	X

Da mesma forma, o roteiro da entrevista foi elaborado contendo questões que atendiam os quatro objetivos específicos da investigação. O Quadro 1.2 traz a relação das questões das entrevistas e os objetivos específicos, mostrando quais questões atenderam a quais objetivos específicos. Assim como ocorreu com o questionário, algumas das questões das entrevistas atenderam a mais de um objetivo específico simultaneamente.

Quadro 1.2. Distribuições de questões da entrevista de acordo com os objetivos específicos da investigação

Questões	Objetivos Específicos da Pesquisa			
	1. O perfil do docente virtual	2. A aprendizagem da docência na EaD	3. Adequações pedagógicas e inovações	4. A percepção do docente virtual de educação musical
Conte sua trajetória até chegar no curso de Licenciatura em Educação Musical	X	X	X	X
Sua formação o preparou para a docência?	X	X		X
Quais experiências que teve antes da sua formação influenciam suas práticas como professor?	X		X	
Como foi seu primeiro contato com a EM EaD	X	X	X	
Como se aprende a ensinar música na EaD?		X	X	X
Você percebe diferenças entre ensinar música presencialmente e ensinar música a distância?		X	X	X
Quais estratégias para ensinar música presencialmente você acredita que aproveitou para ensinar música a distância? E vice-versa?		X	X	X
Como você acha que deve ser a adaptação de uma disciplina no presencial para uma versão na EaD?			X	X
Como você percebe as diferenças entre o professor de música presencial e o professor de música na EaD?		X	X	X
Na sua opinião, como deveria ser a dinâmica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de música na EaD?			X	X

Na sua percepção, como o aluno aprende música a distância?		X	X	X
--	--	---	---	---

O questionário e as entrevistas foram aplicados com professores do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos. Foram levados em conta apenas os dados de professores que atuam em disciplinas com conteúdo prático musical (como prática de instrumentos, percepção musical, canto, etc.), resultando em nove sujeitos. Entre estes nove sujeitos, três foram entrevistados. Professores de outras disciplinas que não contemplam prática musical ou conteúdo específico de música não fizeram parte da amostragem. Tomamos a decisão de só considerarmos docentes que atuem com disciplinas com conteúdos práticos musicais justamente por ser o foco da investigação o ensino de música a distância. Professores de disciplinas estritamente teóricas ou de outras disciplinas que são comuns a todas as licenciaturas (como a disciplina de LIBRAS, por exemplo) não foram considerados por não lidarem com questões de práticas musicais a distância. A identidade dos sujeitos investigados não é revelada no relatório desta investigação, sendo apenas identificados pelas letras do alfabeto; isto é Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C etc..

1.4.5. Coleta de dados

O questionário contou com três tipos de perguntas, listados a seguir conforme descritas por Bell (2008):

- *Objetivas* - Incita os participantes a marcarem itens apropriados. Os participantes podem assinalar mais de um item quando for apropriado ou as perguntas objetivas podem limitar a apenas uma resposta por questão (Figura 1.2).
- *Escalas* - usadas para descobrir a intensidade de sentimentos ou atitudes. Pedem aos respondentes que indiquem a intensidade de concordância ou discordância com determinado assunto (Figura 1.3).
- *Perguntas verbais* – também podendo ser chamadas de abertas ou dissertativas – são incluídas para deixar que os informantes chamem atenção para qualquer coisa sobre a qual eles tenham uma impressão forte (Figura 1.4).

*** Faixa Etária**
Escolha uma das seguintes respostas:

- Menos de 25 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

Figura 1.2. Exemplo de questão *objetiva* utilizada no questionário.

*** Categorize por ordem de importância as características descritas a seguir de um PROFESSOR DE MÚSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA. Sendo 1) Dispensável 2) Pouco importante 3) Importante 4) Muito importante e 5) Essencial**

	1	2	3	4	5
Domínio sobre recursos tecnológicos	<input type="radio"/>				
Estratégias e metodologias pedagógicas	<input type="radio"/>				
Conhecimento específico do conteúdo	<input type="radio"/>				
Gerenciamento de equipe	<input type="radio"/>				
Habilidades de comunicação e interação	<input type="radio"/>				
Disponibilidade para aprender	<input type="radio"/>				

Figura 1.3. Exemplo de pergunta tipo *Escala* utilizada no questionário.

*** Escreva um breve texto sobre como acredita que deva ser planejada uma disciplina de conteúdo prático a distância, que envolva prática instrumental ou percepção musical. Qual é sua opinião sobre como deve ser o material didático, a interação entre tutores-alunos-professores, o ambiente virtual, as atividades, etc.?**

Figura 1.4. Exemplo de questão *Aberta* ou *Dissertativa* utilizada no questionário

Na segunda etapa da coleta de dados, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com três professores do curso de Licenciatura em Educação Musical. Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser usadas de duas formas: ou são a forma predominante de recolha de dados ou são utilizadas em conjunto com outra forma de coleta (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p.134). Estas entrevistas tiveram questões que buscavam por dados com maior riqueza de detalhes, procurando preencher lacunas deixadas pelos questionários. Os dados coletados pelos questionários serviram para nortear o roteiro das entrevistas, bem como selecionar os candidatos mais apropriados. Os três sujeitos escolhidos para a entrevista tinham formações e perfis relativamente diferentes, identificados pelas letras B, G e H:

- Sujeito B – Não possui curso superior em música, mas com um vasto conhecimento musical.
- Sujeito G – Com uma formação voltada completamente para a *performance*, dependeu quase inteiramente da prática docente para a construção de conhecimentos pedagógicos
- Sujeito H – Bacharel em música, é o único que já possuía experiência com EaD anterior ao curso de Licenciatura em Educação Musical onde trabalha atualmente.

1.5. Análise dos dados

O dados foram analisados de acordo principalmente com os referenciais teóricos levantados sobre EaD, formação de professores e Educação Musical. O objetivo da análise foi atender aos objetivos geral e específicos da investigação, buscando resposta à questão de pesquisa deste trabalho.

Do ponto de vista da organização do relatório desta investigação, decidimos estruturar a dissertação com um capítulo para cada objetivo específico. Ou seja, analisamos quais são os saberes docentes que compõem a base de conhecimento dos sujeitos investigados, como ocorre suas aprendizagens sobre docência virtual e quais são as adaptações metodológicas feitas pelos sujeitos para a Educação Musical na modalidade EaD. Também procuramos compreender qual é a percepção dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância e quais os papéis dos diferentes atores da polidocência envolvidos. Esse processo da coleta e análise dos dados está descrito na Figura 1.5, que também apresenta graficamente e metodologicamente a estrutura desta dissertação.

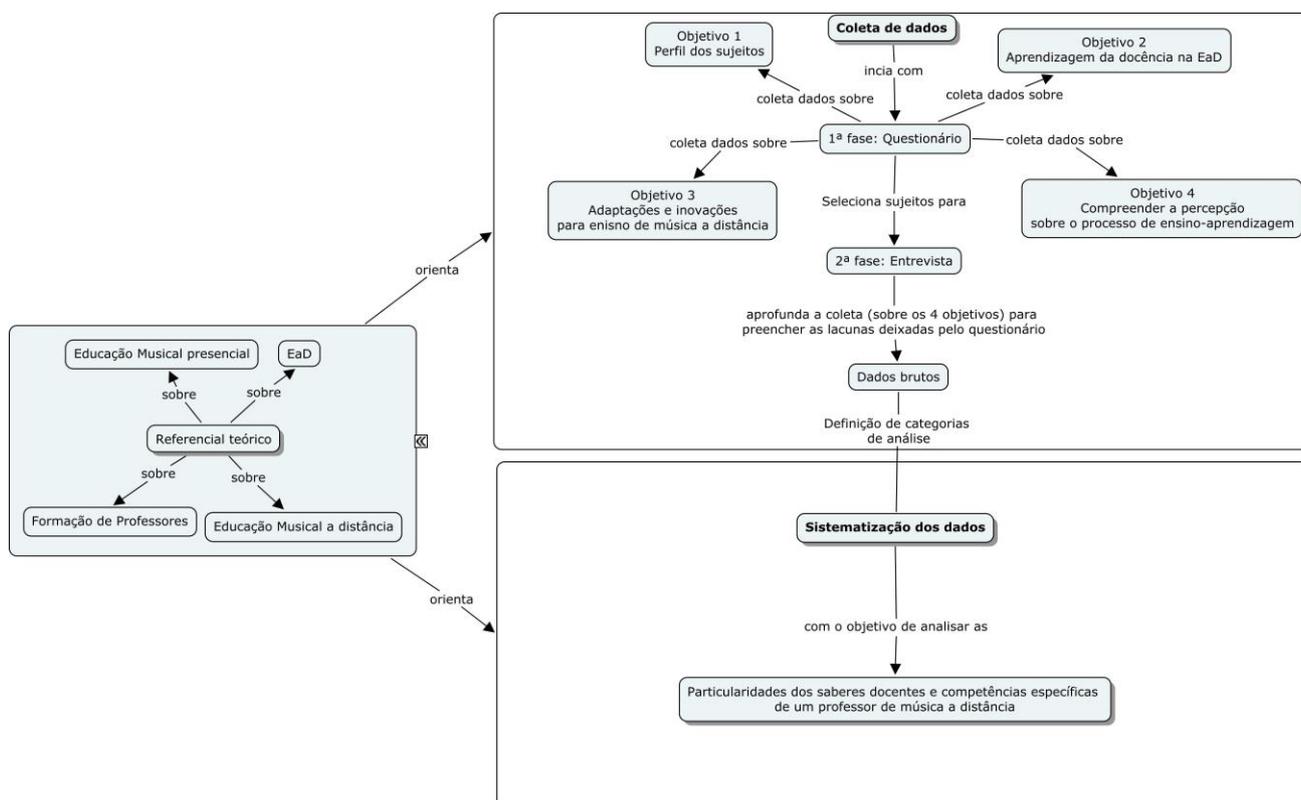


Figura 1.5. Processo utilizado de coleta e sistematização dos dados na investigação.

Desta forma, o capítulo 2 analisa o perfil dos sujeitos investigados e quais os saberes docentes que compõem suas bases de conhecimento, analisando suas trajetórias, dados pessoais e suas formações. O Capítulo 3 analisa como ocorreu a aprendizagem da docência dos sujeitos investigados — ou seja, como os sujeitos da investigação constroem o repertório de saberes que compõem suas bases de conhecimento nas categorias do conhecimento específico de conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico de conteúdo. No capítulo 4, abordamos os dados levantados na nossa investigação sobre quais são as adaptações e as inovações dos sujeitos investigados para ensinarem procedimentos de prática musical na modalidade EaD. O capítulo 5 apresenta qual a percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem de música a distância dos professores investigados. Fazendo um paralelo com a percepção musical, caracterizamos qual é a percepção docente dos sujeitos investigados de como se ensina música a distância. Por fim, faremos nossas considerações finais a cerca de quais são as especificidades do docente virtual de educação musical no que concerne seus saberes e competências.

A seguir, no capítulo 2, começaremos delimitando o perfil dos sujeitos da investigação . Levantando diversos dados como formação, experiência docente em ambas as modalidades,

presencial e EaD, idade, sexo, etc. Buscaremos compreender como é composta a base de conhecimentos dos docentes que participaram desta investigação. Descrevendo como se compõem suas bases de conhecimento e como é o perfil dos sujeitos da investigação, temos informações importantes que perpassam por todos os demais objetivos específicos deste trabalho.

CAPÍTULO 2:

O Perfil do Docente Virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos

2.1. Introdução

Neste capítulo, nosso propósito é caracterizar o perfil do docente virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos. Faz-se necessário deixar claro que não temos a pretensão, nesse texto, de traçar um perfil no sentido de sugerir um modelo ou padrão ideal de competências e saberes para o Educador Musical na Modalidade EaD. Nosso intuito é caracterizar os docentes do curso citado acima que atuam em disciplinas de conteúdo prático musical enquanto a) profissionais; b) sujeitos; c) suas experiências nas modalidades presencial e a distância e experiências de vida e; d) suas formações inicial e continuada. Mais adiante neste capítulo, faremos uma caracterização do que acreditamos ser as fontes dos saberes docentes dos profissionais investigados. Ou seja, onde e em quais momentos de suas formações e carreiras os professores investigados constroem seu repertório de saberes.

O saber dos professores “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18). A origem dos saberes docentes está fragmentada em diversos momentos da vida do professor, desde a experiência como discente até sua formação e vivência profissional, estes saberes são dinâmicos e se desenvolvem ao longo da vida profissional (MUÑOZ, 1999, p. 34). Ou seja, tendo em mãos os dados coletados em nossa investigação referentes a quem é este docente, como foi sua formação (inicial e continuada) e suas experiências em ambas as modalidades, pretendemos esboçar uma concepção de como são compostos seus saberes docentes, quais suas principais fontes e como os sujeitos investigados usam este repertório de saberes para atuar.

Outro importante eixo na nossa compreensão dos saberes docentes, além da formação, é o papel da prática reflexiva na construção dos saberes docentes. Na prática reflexiva os docentes se apropriam dos saberes através de um processo em que transformam os conhecimentos que tiveram ao longo de sua formação e atuação em saberes que são mobilizados no exercício da profissão (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p. 252).

Pretendemos compreender como a reflexão sobre a prática, para sujeitos da investigação, ajuda a validar ou descartar estes saberes oriundos de fontes anteriores a ela (as experiências como discentes, a formação, etc.) e, também, construir outros saberes, adicionando-os ao repertório de conhecimentos do docente através da própria atuação como educador.

A nossa hipótese é que, ao entendermos o perfil destes sujeitos e a composição de seus saberes docentes, teremos também informações valiosas que nos ajudarão a compreender como o professor aprende a ensinar com sua prática, como ele pensa nas adaptações de estratégias pedagógicas para a sua modalidade a distância e como ele percebe o processo de ensino-aprendizagem. A tarefa de traçar o perfil do Educador Musical na modalidade a distância pode mostrar-se um desafio, mas ao fazê-lo estaremos também compreendendo melhor o Educador Musical. A Figura 2.1 ilustra, por meio de um mapa conceitual, o objetivo específico de traçar o perfil dos sujeitos investigados e os conceitos abordados neste processo.

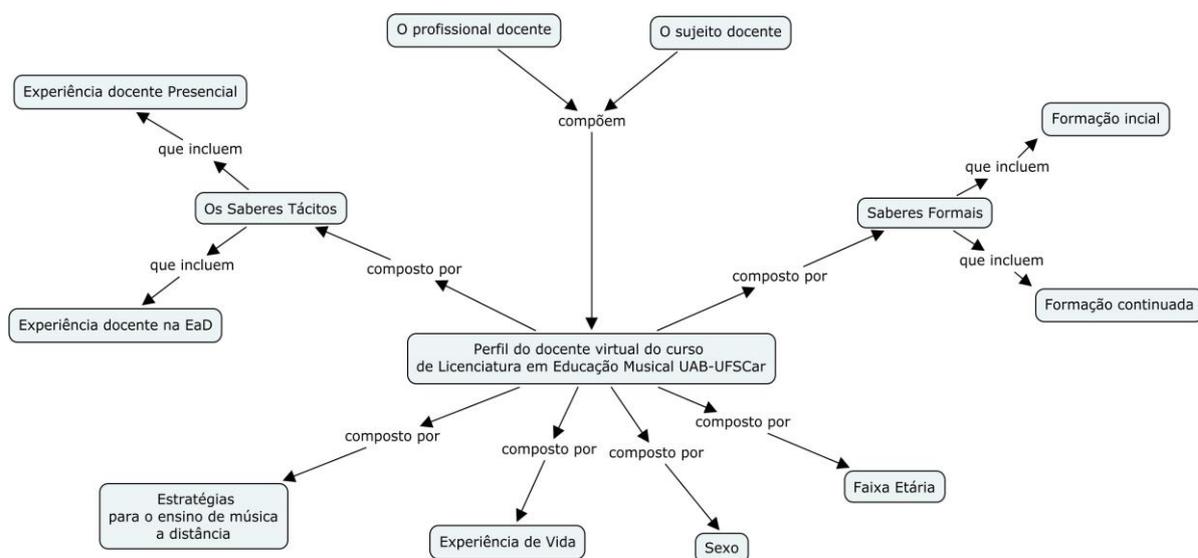


Figura 2.1. Mapa conceitual ilustrando a estrutura analítica do capítulo 2

2.2. Caracterização do perfil docente do Educador Musical em EaD

Segundo Santiago (2006), a bibliografia disponível sobre os saberes docentes, capacidades, atitudes e pré-requisitos para a atuação do educador musical parece farta. Porém, a maior parte concentra-se em indicar como devem ser os procedimentos e quais os valores da própria educação musical, não comentando sobre o educador musical. De qualquer forma, existe um consenso nessa bibliografia que os elementos que compõem a

profissão são mutáveis e variam conforme as circunstâncias (SANTIAGO, 2006, p. 139). Esta realidade não é diferente na Educação Musical oferecida pela EaD.

Gohn (2011, p. 44) menciona que Educação Musical a distância se caracteriza, basicamente, em três diferentes cenários: “em aprendizagens autodirigidas, híbridas ou reguladas por cursos programados”. A Educação Musical a distância autodirigida acontece quando a intenção de aprender parte do próprio aluno e direciona sua atenção e faz reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical. Como uma performance em vídeo, que pode ser assistida repetidas vezes, para que o aluno tenha oportunidades de desenvolver a técnica instrumental. As aprendizagens híbridas acontecem quando o aluno de professores particulares, tendo aulas regulares de instrumentos musicais, procuram complementar seus estudos com pesquisas online ou materiais em vídeo.

Nos cursos presenciais formais, acontece quando buscam interações a distância fora dos horários de encontro em salas de aula. Neste sentido, o autor aponta que, devido ao atual contexto tecnológico, todo processo educacional em Educação Musical presencial envolve aprendizagens híbridas. O terceiro caso, chamado de cursos programados é aquele de cursos especificamente formatados para acontecerem a distância, com conteúdos preparados por docentes especialistas e/ou sob a supervisão de tutores, que podem prestar auxílio presencialmente ou através de meios de comunicação (GOHN, 2011, p. 43-45).

É neste terceiro cenário que encontramos o contexto de nosso sujeito investigado, trabalhando, na maioria dos casos, como professor-coordenador. Ou seja, é o docente responsável por uma disciplina do seu planejamento à sua oferta. Portanto, suas funções são dimensionadas em dois momentos contínuos:

- Como autor, sendo responsável pela elaboração da proposta pedagógica, das atividades de aprendizagem, dos materiais de apoio e das estratégias de interação;
- Como formador atua como um articulador entre as atividades, os materiais, os tutores e os alunos, sendo um articulador entre o método e os atores do processo de ensino-aprendizagem (LIMA et al., 2010, p. 150).

Caracterizaremos, a seguir, o professor como sujeito e profissional. Apresentaremos alguns dados preliminares sobre os docentes sujeitos desta investigação. Estas informações são importantes para começarmos a compreender o perfil dos Educadores Musicais que foram investigados

2.2.1. Alguns dados preliminares sobre os sujeitos

Ao caracterizarmos o sujeito docente, falamos aqui da sua subjetividade e como ela influencia suas práticas como educador. Por subjetividade, entendemos que são características que não fazem parte de sua formação profissional e de seu contexto de atuação, mas que exercem influências sobre sua prática docente. A subjetividade é uma construção social: desde as interações familiares dos sujeitos até as influências do meio social mais próximo e amplo (SOUZA, 2009, p. 130). É por meio destas vivências, valores e papéis culturais que damos sentido às situações que vivemos (GALVÃO, 2005, p. 328).

Para este tópico, abordamos o sexo e a idade dos sujeitos investigados. Entendemos que a idade é um dado importante, podendo evidenciar a familiaridade com as TDIC. As informações sobre o sexo dos professores trouxeram algumas descobertas referentes à formação dos sujeitos. Outros aspectos da subjetividade também serão abordados quando falarmos sobre a experiência de vida dos sujeitos entrevistados.

a) Faixa Etária dos sujeitos

Quando voltamos nossa atenção aos dados referentes à faixa etária, notamos que a maioria dos indivíduos tem entre 31 e 40 anos, como podemos ver abaixo na Figura 2.2.

Estes dados mostram que todos eles são imigrantes digitais⁵. Prensky argumenta que o imigrante digital aprendeu a se adaptar ao mundo digital, mas como um imigrante que aprende uma nova língua, ele retém um “sotaque”. Ou seja, hábitos do passado pré-digital. Ainda segundo Prensky, nativos digitais estão acostumados com receber informações rapidamente, fazer várias tarefas simultaneamente, acesso irrestrito (como links de hipertexto) e trabalham melhor quando em rede. Já imigrantes digitais preferem aprender mais devagar, passo-a-passo e sem a preocupação de recompensas imediatas (PRENSKY, 2001, p. 2).

5 PRENSKY diz que existem duas gerações distintas: as dos Nativos Digitais - “falantes nativos” da linguagem digital de computadores, videogames e da Internet, nascidos quando estas tecnologias já eram parte do cotidiano – e os Imigrantes Digitais – As gerações que não nasceram no mundo digital, mas que, em um certo momento de suas vidas, adotaram as novas tecnologias de comunicação (PRENSKY, 2001).

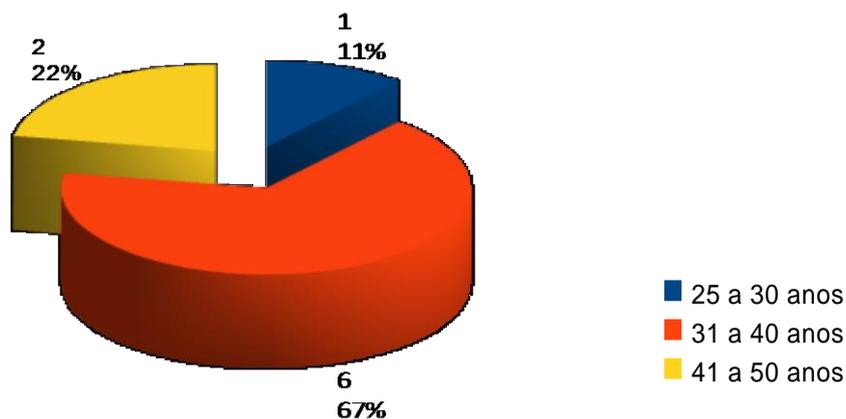


Figura 2.2. Faixa Etária dos professores participantes da pesquisa.

Os sujeitos investigados se enquadram nessa condição de imigrantes digitais. Os comentários dos entrevistados dão pistas desta condição:

Então, a... na época as ferramentas eram muito assim, é... uso do corpo, de exemplos práticos, né? O uso de... é... da lousa, do giz, recursos de gravação, mas como a gente conhecia na época: fitas, discos, vinis, né? Exibição de filmes, vez por outra. Mas tudo era muito, assim, cru, no sentido de utilizar mais a... a... a inteligência sem muito apoio das tecnologias. Inteligência humana pura. Você dá uma aula expositiva mas com, com muita verbalização, muitos exemplos escritos, analisados, mas sem muito apoio da... da...[tecnologia] (Sujeito G - Comentário 1⁶)

No comentário acima, o Sujeito G refere-se à época em que fez sua formação inicial e deixa claro que os professores, e também os alunos, tinham poucas tecnologias disponíveis para o apoio em sala de aula. Outro professor participante da pesquisa, ao falar da época em que começou a utilizar as então novas tecnologias, não vislumbrava ainda o seu potencial educacional e de pesquisa:

Então, a internet pra mim na época era algo de e-mail. E era muito útil porque eu tinha morado, tinha acabado de voltar dos Estados Unidos, tinha amigos lá, fiquei três anos fora e quando eu saí daqui ainda não tinha, eu não tinha um e-mail e quando eu voltei eu já tinha um e-mail e podia manter o contato com os meus amigos nos Estados Unidos, etc. Mas pra mim não tinha essa ideia, não existia ainda a ideia de que você podia usar o e-mail pra receber links e estudar e fazer, né, uma combinação de cabeças pensantes, é... juntas pra um determinado objetivo de pesquisa, né? (Sujeito H - Comentário 2).

A faixa etária dos sujeitos que os coloca como imigrantes digitais e os relatos acima mostram que o uso de tecnologias digitais são saberes relativamente recentes.

6 Os comentários extraídos das entrevistas serão apresentados no formato de citações diretas e serão numerados sequencialmente ao longo da dissertação.

Caracterizar os sujeitos da investigação como imigrantes digitais implica dizer que precisaram construir saberes de como lidar com as TDIC ou que esses saberes ainda estão em construção, dependendo do tempo de experiência docente na EaD de cada indivíduo.

b) Relação entre formação e gênero dos sujeitos

A relação entre a formação e o gênero dos docentes investigados mostra que todos os homens são bacharéis⁷, sendo que apenas uma das mulheres também teve esse tipo de formação. Todas as demais mulheres do grupo são licenciadas. A amostragem é pequena, mas, no que diz respeito aos sujeitos da investigação, os homens tiveram formações voltadas para a performance musical, enquanto que as mulheres tiveram formações que contemplam mais a docência. Talvez numa pesquisa mais aprofundada de sujeitos, os dados poderiam indicar se o sexo e as construções sociais em volta dele podem ter influenciado diretamente nas formações dos professores. No que diz respeito à nossa investigação, estes dados são importantes porque mostram que os homens tiveram formações voltadas para a *performance*, ou seja, para o conhecimento de conteúdo específico, não apresentando muitos conhecimentos formais pedagógicos. Já as mulheres apresentam formações com mais saberes formais pedagógicos.

2.2.2. O profissional plural: Músico, Docente e Pesquisador

Na literatura consultada sobre educação musical, encontramos uma investigação sobre docentes de música em um curso de ensino superior presencial que aponta que os profissionais investigados se sentem plurais: são ao mesmo tempo docentes, músicos e pesquisadores (GALIZIA, 2007, p.90). Os relatos que coletamos também trazem evidências nesse sentido:

Logo depois, veio a oportunidade de fazer um concurso público pra Universidade Federal de Goiás (UFG) como docente de clarineta. Eu fiz, prestei esse concurso, passei e fiquei como professor na universidade e músico da orquestra municipal de Goiânia. Isso durante nove anos (Sujeito G - Comentário 3).

Destaca-se que o Sujeito G dava aulas em curso de ensino superior e simultaneamente integrava um grupo musical. Essa mesma situação fica evidente no

7 Um dos sujeitos masculinos não teve formação em música no ensino superior, sendo bacharel em direito. Sua formação não tem a ver com conteúdo específico ou pedagógico.

relato dos demais entrevistados, que exercem atividades musicais paralelas às atividades de docência:

[...] em dois mil e quatro a gente criou o curso de Música aí fiquei dando só aula no curso de música. Bem, paralelamente isso teve a orquestra experimental. Desde noventa e cinco eu escrevo arranjo pra ela, então eu também desenvolvi muito escrevendo arranjo pra orquestra. Fiquei no estúdio trabalhando ainda um tempo... até 2002. E às vezes uns trabalhos assim avulsos, exposições[...] (Sujeito B - Comentário 4).

O relato de um dos entrevistados não só menciona essa pluralidade de atividades, como evidencia a opinião do entrevistado da importância dessa multiplicidade de atividades:

Você sempre leva pra dentro da sala de aula o que você viveu antes. Então, se eu tô lá nessa disciplina de pesquisa, toda minha trajetória de pesquisador eu tô colocando ali e a minha trajetória como músico também. Aliás, é eu acho que é uma coisa importante. Dá credibilidade em tudo que a gente trabalha aqui dentro na universidade que não é ligado a música, mostrar que você tem um lado músico (Sujeito H - Comentário 5).

Os relatos destes professores (Sujeitos G, B e H) condizem com os resultados da investigação sobre professores de música presenciais de Galizia (2007), mostrando que os professores investigados são também profissionais plurais que não atuam somente com a docência, mas com performance musical e a pesquisa. Mas, mais que isso, os sujeitos de nossa investigação não estão somente limitados à atuação na modalidade presencial, precisando também acumular conhecimentos, saberes e competências para atuarem na modalidade a distância.

2.2.3. Caracterizando a experiência dos docentes

A experiência docente, além da formação, é uma das fontes de saberes e competências de professores. Refletindo sobre sua experiência, o professor faz investigações pessoais com o objetivo de aprimorar a prática “tendo como objetivo construir respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados” (REALI e REYES, 2009, p. 25). Nosso intuito neste segmento do trabalho é apresentar um pouco da experiência dos docentes investigados para nos ajudar a compreender o seu papel na formação dos saberes e competências em sua prática como Educadores Musicais na modalidade a distância. Acreditamos que seus relatos podem mostrar parte do saber

prático que constroem ao longo de sua carreira e trajetória profissional, na infinidade de experiências e reflexões que realizam em seu trabalho (SUÁREZ, 2007, p. 3).

Falaremos da experiência de vida em geral dos sujeitos da investigação, de como foram suas trajetórias até o curso de Licenciatura em Educação Musical. Suas experiências docentes na modalidade presencial, como entraram em contato com a docência. E, por fim, a experiência docente na EaD.

a) Experiência de vida em geral

Percebemos a realidade cotidiana de modo muito particular e damos sentido às situações através de um universo de crenças que é construído a partir das vivências, valores e papéis culturais ao grupo social que pertencemos. Estas representações construídas por nossas experiências de vida nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos (GALVÃO, 2005, p. 328). Um dos aspectos da experiência de vida dos docentes que consideramos de grande importância nesta investigação foi sua formação prévia e os primeiros contatos com a música. Quando o professor passa por um processo de formação, como qualquer aprendiz, traz consigo conhecimentos e experiências prévias à sua formação que de algum modo vão influenciar na forma como ocorre a sua aprendizagem da docência (REALI e REYES, 2009, p. 12). A importância deste conhecimento prévio para os professores está explícita em suas entrevistas:

Eu acho que [a formação prévia] contribui muito isso, afeta muito [a prática docente]. É... a concepção de música que cada um tem, que cada professor tem. Porque em última instância, quando você prepara uma disciplina, você quer passar aquilo que você realmente considera importante (Sujeito H - Comentário 6).

Acreditamos que a forma como o professor teve os primeiros contatos com a música afetaram profundamente a maneira como ensinam música em ambas as modalidades. Ao questionarmos os professores sobre suas formações prévias, descobrimos que quase a metade dos professores possuía formação em curso técnico de música (conservatório) antes de suas graduações, como demonstra a Figura 2.3. O ensino de música nos conservatórios tende a ser centrado na notação e teoria musical como competências valorizadas bem como em práticas musicais vinculadas à cultura europeia e seu fazer musical guarda vínculos estreitos com a cultura musical deste continente. Um certo eurocentrismo destas instituições acaba por deixar um pouco de lado, muitas vezes, gêneros de música populares, incluindo a música popular brasileira (ARROYO, 2001).

Ao analisarmos os dados referentes aos professores que não tiveram suas formações prévias em conservatório, notamos que apenas um deles estudou um instrumento típico de música popular (bateria). Mesmo os que tiveram aulas particulares, tiveram lições de instrumentos típicos da música europeia, podendo ter experimentado um aprendizado similar ao do conservatório. Desta forma, os dados parecem indicar que os professores foram formados para a *performance* musical, especialmente na música erudita europeia. Dos três sujeitos entrevistados, todos iniciaram seus estudos em música entre 12 e 14 anos.

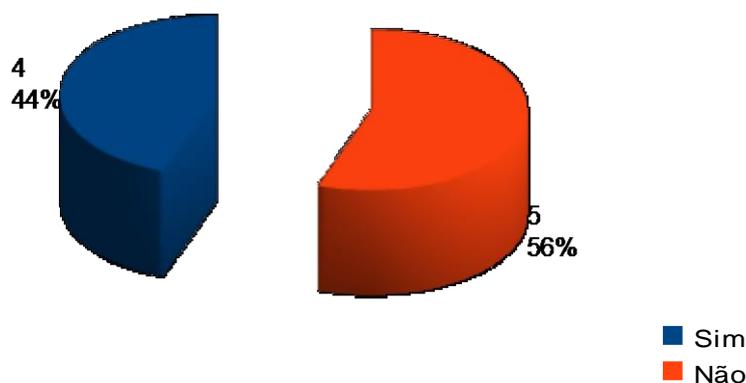


Figura 2.3. Divisão entre sujeitos com e sem formação conservatorial.

O Sujeito G, após um primeiro contato com a música no seio familiar, relata ter vivido o ensino de música conservatorial como um preparatório para a formação no bacharelado. Em seu relato, o conservatório foi importante para a preparação para a prova teórica da seleção do bacharelado, denotando a valorização desta modalidade de ensino de música em notação e teoria musical:

Nós mudamos, de Brasília pro Nordeste onde eu completei na época o que era o segundo grau e comecei a estudar no conservatório com um clarinetista argentino e me preparando também com pré-vestibular, fazendo cursinho e o preparatório de teoria musical. Isso dos dezesseis até a entrada na universidade, aos dezoito (Sujeito G - Comentário 7).

É interessante notar que o Sujeito B declara-se autodidata e, ao longo de sua entrevista, essa condição aparece em seu discurso como influência de sua prática docente. Seu primeiro professor foi o maestro de uma banda, que, na verdade, apenas lhe passou as primeiras instruções de música e depois apenas indicava aos músicos da banda referências para estudo posterior: “O maestro dava umas aulas de teoria. [o maestro dizia]

'Ah, tem esse livro aqui. Se você quiser é esse livro.' [risos] "Se você quiser aprender mais..." (SUJEITO B - Comentário 8).

Mais tarde o Sujeito B, ao falar sobre sua própria prática docente diz:

E a outra coisa é que eu tento passar pros alunos que o que a gente tá fazendo ali é um mero pequeno esforço , certo, naquela direção mas que depende deles totalmente aprender, de fato, aquilo. E tem que ser na vida deles depois que eles vão ter que, se eles quiseram aprender aquilo, que vão ter que se desenvolver. [...] Na verdade, é... era assim na banda, era desse jeito. (Sujeito B - Comentário 9)

Portanto, os relatos dos professores parecem indicar que este período prévio à formação inicial foi importante para suas práticas docentes. O relato do Sujeito H fala sobre como esse período foi importante para sua concepção de música e sua concepção de qual conteúdo lecionar aos alunos ao elaborar uma disciplina. O Sujeito B relata como atuar ativamente, de modo quase autodidata, influenciou na maneira como ensina atualmente.

b) Experiência docente na educação presencial

A prática construída pelo professor ao longo de sua experiência não pode e nem deve ser deixada de lado, constituindo um ingrediente básico para a sua reflexão e alicerce para a transformação de sua atuação dentro do novo contexto da modalidade a distância (CABRAL e TARCIA, 2011, p. 151). Em geral, os docentes da UAB-UFSCar têm vasta experiência docente na modalidade presencial, mas estão, na sua maioria, nos primeiros contatos com a modalidade EaD (LIMA et al., 2010, p. 153). Este também é o caso dos professores investigados. Dentre eles, nossos dados mostram que a maior parte possui mais de 10 anos de experiência docente na modalidade presencial (Figura 2.4). Isso pode indicar que esta experiência pode ser uma fonte de conhecimentos e saberes docentes considerável, inclusive para a modalidade a distância. Isto fica claro no relato do Sujeito G, que mesmo antes de trabalhar na modalidade a distância, já havia incorporado o uso de ferramentas tecnológicas digitais, fazendo a transição para o contexto virtual de forma um pouco mais confortável:

E mesmo assim, na preparação das disciplinas [presenciais], eu tinha que usar os recursos: power point, pesquisas na internet... isso aí de certa forma já direcionou um pouco pra ideia da virtualidade. Como... eu exercendo a prática docente usando essas ferramentas. E-mails, é... gravações, troca de arquivos, vários tipos de arquivos que hoje eu utilizo sem problemas com a EaD (Sujeito G - Comentário 10).

Os sujeitos que tiveram formação voltada para performance, precisam suprir as lacunas deixadas na formação dos saberes docentes através de outras fontes. Fontes tais como a própria prática porque os saberes produzidos por ela “conseguem suprir a carência de saberes que sentem necessidade em seu trabalho acadêmico e não foram privilegiados em sua formação” (GALIZIA, 2007, p. 91). Uma delas são os saberes experienciais. Como os professores possuem um tempo maior de experiência na modalidade presencial, acreditamos que estes saberes têm um papel importante.

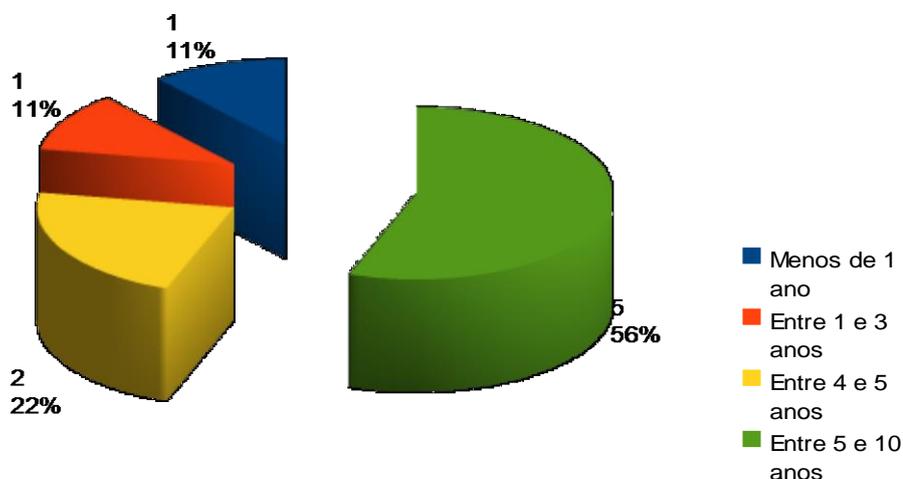


Figura 2.4. Dados sobre a experiência docente presencial dos investigados

c) Experiência Docente na modalidade a distância

Pelas diferenças entre as duas modalidades, presencial e a distância, considera-se que os docentes dos cursos a distância da UFSCar estão passando por uma formação em serviço. Estão (re)aprendendo a prática docente enquanto educam (MILL, 2010, p. 54). Investigar a experiência docente do Educador Musical a distância pode ser uma fonte de valiosos dados para a compreensão de seus saberes e competências docentes, já que sua formação inicial e suas experiências prévias como docente abarcaram majoritariamente atividades na educação presencial. Portanto, a experiência docente a distância, em conjunto com a formação continuada, têm preenchido essas lacunas de saberes deixadas pela formação inicial (OLIVEIRA e MENDES, 2010, p. 590).

No caso dos sujeitos investigados, todos eles tiveram seu primeiro contato com a EaD no curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, sendo que a maioria tem entre 4 e 5 anos de experiência na modalidade, como podemos ver na Figura 2.5.

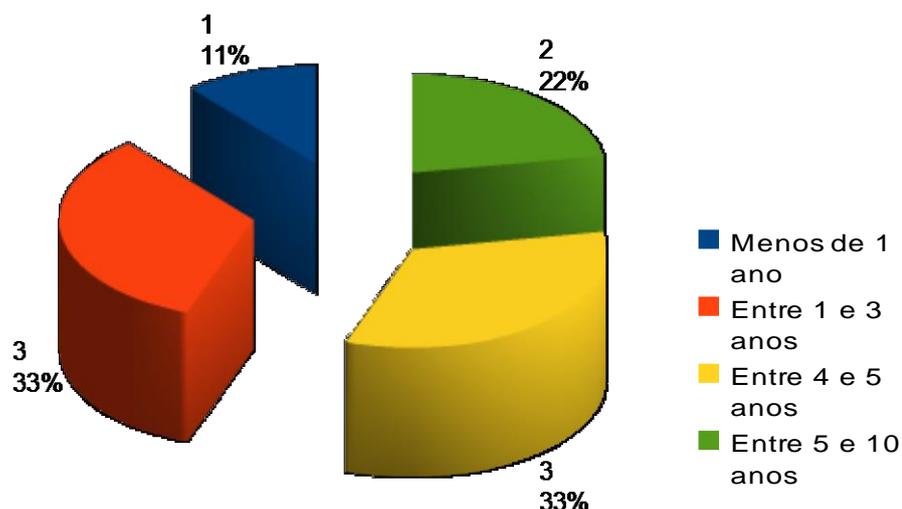


Figura 2.5. Experiência docente na EaD dos sujeitos investigados

Exceto um dos professores, o SUJEITO H, que já havia entrado em contato com a modalidade a distância por ter sido pesquisador da área no mestrado e no doutorado. Este professor, inclusive, participou da criação e formulação do curso a distância ora investigado. Um dos professores, o SUJEITO B, relata que pouco antes da implementação do curso, não sabia nem ao menos o que significava a sigla EaD e acreditava ser um ensino de baixa qualidade:

Foi aí que eu ouvi falar desse negócio de educação a distância que eu nem sabia o que era EaD, eu nem sabia o que era E-A-D [soletra a sigla]. Eu vi essa sigla “ah! O que esses caras ficam falando de EaD e acha que eu sei o que é EaD!” Eu até reclamei numa palestra que teve aqui, num seminário que teve na UFSCar que eles vinham falando de EaD e eu nem sabia o que era EaD e eles têm coragem de ficarem falando em EaD. [...] Eu achei que era a ideia que então, olha, se não dá pra ensinar na Educação a distância, ó, já que não dá pra ensinar tudo no presencial que é o “certo” não será na Educação a distância que vai ensinar muito bem, mas é melhor do que nada. (Sujeito B - Comentário 11).

Ao cruzarmos os dados da idade dos sujeitos com o tempo de experiência na EaD e com o tempo de experiência na modalidade presencial, observamos que as pessoas com maior experiência presencial não são as com maior experiência em EaD. Também as mais velhas não têm maior experiência na modalidade a distância.

d) Prática reflexiva da própria experiência docente (presencial ou virtual)

O ensino reflexivo parte da premissa que considera que crenças, valores e hipóteses que os professores têm sobre o ensino, sua matéria, o conteúdo específico, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática (MIZUKAMI et al., 2002, p. 49). Nesse sentido, Zeichner (2008) afirma que o movimento da prática reflexiva envolve reconhecer um papel ativo dos professores na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, assumindo um papel de liderança nas reformas escolares. Também significa que a produção de conhecimento sobre boas práticas de ensino não é exclusividade da academia. Reconhecer a prática reflexiva é reconhecer que os professores também têm teorias para contribuir com este conhecimento de quais são as boas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Entendemos que o professor reflexivo é aquele que, através de investigações pessoais de sua própria prática, tenta aprimorá-la através de autoavaliação e reflexão sobre suas atitudes, seus objetivos e metas enquanto docente (REALI e REYES, 2009). O professor reflexivo é um profissional que reflete sobre sua própria relação com o saber, os demais sujeitos, as tecnologias, as instituições, o tempo e o modo de superar limitações ou tornar sua técnica mais eficaz (PERRENOUD, 1999, p. 11). No capítulo 3 abordaremos a prática reflexiva de maneira mais abrangente, cabendo neste momento alguns dados e observações preliminares.

Quando questionados sobre quais acreditam serem as fontes dos saberes docentes, quase todos os respondentes do questionário disseram que é um misto dos conhecimentos da formação e a experiência acumulada antes e após a prática. Sendo a prática reflexiva necessária para a amálgama desses saberes, acreditamos que os dados indicam uma (re) construção dos seus saberes através da reflexão sobre a prática.

Os relatos dos professores nas entrevistas também indicam a reflexão como parte de sua prática: “Eu acho que é aquela história de reflexão na ação. Você faz, você tem uma ideia de como são as coisas e você aplica essa ideia e vê o que acontece. Eu acho que é assim” (Sujeito B - Comentário 12). Um dos professores, enquanto era entrevistado, comenta sobre a reflexão que a própria entrevista gerou sobre sua prática:

Você tem que responder tal questão e daí você puxa todo... toda a sua bagagem de experiência com aquele assunto pra trazer... reflexões, né? Sobre essas informações. Isso aí é bem interessante. Inclusive até pra reavivar registros, né? Que você tem (Sujeito G - Comentário 13).

A prática reflexiva permite que os conhecimentos e saberes gerados pela experiência dos docentes valide, adapte ou descarte os conhecimentos gerados na formação, sempre atualizando o repertório de saberes e conhecimentos dos professores. Uma prática essencial para os professores da nossa investigação, já que eles se encontram agora em um contexto com o qual não estavam familiarizados e usando recursos tecnológicos que são, muitas vezes, novidades para eles.

Não é qualquer reflexão que garante boas práticas docentes, se a prática reflexiva for vista como um fim em si mesma, não podendo ser desconectada de questões mais amplas (ZEICHNER, 2008, p. 545). A prática docente sozinha é insuficiente para que o educador crie novos conhecimentos. Além do mais, ela deve ser metódica, contextualizada e sistemática, inscrita no trabalho como uma rotina. “Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A reflexão sobre a prática vem como uma ferramenta poderosa para a (re)construção dos saberes docentes destes professores. Os relatos mostrados acima e o entendimento dos professores que os saberes são plurais, alimentados por diversas fontes, inclusive a prática, indica que a reflexão é um dos recursos para a produção do seu repertório de saberes. Quando feita de forma sistemática, metódica e contextualizada, é capaz de preencher as lacunas deixadas pelos saberes formais no repertório de saberes docentes dos sujeitos de nossa investigação.

2.3. A Formação dos Sujeitos Investigados

Nossos dados demonstram que a formação, tanto inicial como continuada, tem um papel importante na composição dos saberes docentes, mesmo para aqueles professores com formações voltadas para performance. O processo de tornar-se professor se estende continuamente ao longo de toda a vida. A aprendizagem da docência ocorre ao longo do tempo e exige o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios de sua formação inicial e uma reflexão sistemática da prática do professor (REALI e REYES, 2009, p. 12). Os sujeitos investigados parecem compreender essa noção, quando perguntados sobre a contribuição de sua formação para sua prática. O relato do Sujeito H deixa claro que a formação inicial contribuiu para sua prática, mas não o preparou num sentido

completo do termo:

Não, eu acho que [a formação] contribuiu, né? Sem dúvida contribuiu, mas se eu te dissesse que me preparou, pra mim a palavra preparou tem um sentido completo, né? “Estou preparado, então não preciso...” lógico, a gente tem a ideia de formação continuada, sempre vamos aperfeiçoando. Mas eu não usaria a palavra preparou porque muito que eu desenvolvi não foi direcionado para o trabalho que eu tenho hoje (Sujeito H - Comentário 13).

Este relato denota que o professor entende que a formação é um processo contínuo e que vai sendo aperfeiçoada continuamente. Outro extrato da entrevista do Sujeito G deixa claro que ele entende que a formação contribuiu em parte. No caso, os conhecimentos específicos de conteúdo: “Então, esse perfil [de bacharel], ele serve pra uma determinada área de atuação na EaD. Por exemplo, quem dá aula de violão, de instrumentos práticos, com certeza tem um uso dessas ferramentas com maior objetividade” (Sujeito G - Comentário 14).

A seguir, trataremos da formação inicial, continuada e específica de Educação Musical a distância dos sujeitos investigados, para compreendermos como se compõem seus saberes formais.

a) Formação Inicial

García (2002, p. 30) comenta que não se pode esperar que a formação profissional inicial nos dote de conhecimentos de que possamos dispor ao longo de toda nossa vida profissional. Pelo contrário, o avanço incessante dos conhecimentos exige que os profissionais docentes, tenham uma postura de permanente aprendizagem. Se antigamente nos formávamos para a vida toda, hoje passamos toda nossa vida em formação.

A formação inicial dos docentes investigados não contemplou a modalidade a distância e, para muitos deles, deixou várias lacunas a serem preenchidas na formação continuada e na prática profissional. No entanto, a formação inicial ainda compõe parte de seus saberes docentes e exerce certa influência sobre seu campo de conhecimentos e competências como docentes. Desta forma, não poderíamos descartar estes saberes na caracterização do perfil dos sujeitos da investigação.

Como podemos ver na Figura 2.6, entre sujeitos da investigação temos uma divisão equilibrada entre bacharéis e licenciados, se contarmos o sujeito licenciado em

educação artística/música como pertencendo ao mesmo grupo dos licenciados em Música. Dos bacharéis em música, apenas um não estudou em conservatório. Ou seja, estes bacharéis têm uma formação inicial muito voltada para a performance com pouca ou nenhuma ênfase na docência. O Sujeito B não tem formação em música em nível superior, sendo bacharel em direito. Mesmo na condição de aluno ele declara não ter acumulado experiências significativas nesta formação, pois já sabia que não seguiria profissionalmente na área do Direito: “Direito eu só estudava pra passar. Eu estudava era música. Ficava fazendo arranjo na aula, fui um péssimo aluno” (Sujeito B Comentário 15).

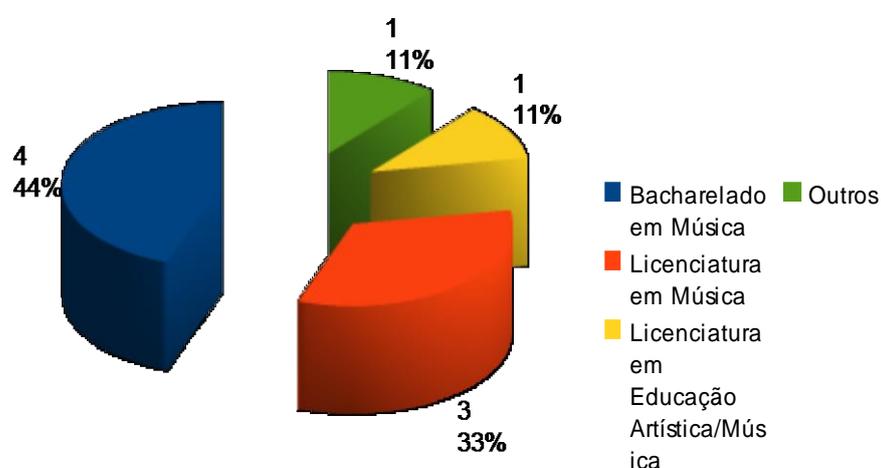


Figura 2.6. Formação inicial dos professores.

O Sujeito G, em sua entrevista, diz que entende que a sua formação inicial, além de contribuir para a construção do conhecimento de conteúdo específico, trouxe aprendizados indiretos para a sua prática como docente, inclusive na EaD:

[...] quando você cursa o bacharelado, você faz matérias teóricas e práticas, né? As matérias teóricas, elas te dão noções de conteúdos que você tem que se organizar pra estudar, pra preparar trabalhos que não é muito diferente do curso a distância, o que muda é o uso de ferramentas. Porque no curso presencial, você é induzido a ser um pesquisador. Você tem que pesquisar os conteúdos que você vai apresentar em seminários, em trabalhos teóricos, escritos que você realiza em disciplinas (Sujeito G - Comentário 16).

Portanto, o comentário acima é um relato de que o professor acumulou certos saberes enquanto aluno que são importantes na sua prática como professor. Mesmo que um olhar inicial demonstre que sua formação era voltada para a performance, houve construção de saberes docentes nesta etapa. Assim como ocorreu na pesquisa realizada

por Galizia, quando diz que os sujeitos de sua investigação tiveram seus professores de graduação como modelos para as suas próprias práticas docentes (GALIZIA, 2009, p. 50). Estas lembranças e modelos são valiosos para guiar o trabalho do professor (SHULMAN, 1986, p. 11).

b) Formação continuada

O conceito de formação continuada inclui uma variedade muito grande de cursos: desde cursos de extensão até cursos que outorgam diplomas profissionais de nível médio e superior. Muitos cursos de formação continuada também são ofertados a distância. Sendo ainda alguns no formato totalmente virtual (GATTI, 2008, p. 57). Para nossa pesquisa, consideramos como formação continuada os títulos de mestrado, doutorado e especialização lato sensu. Também consideramos cursos para uso de tecnologias e recursos em EaD com carga horária superior a 20 horas/aula. Como apontamos no tópico anterior, não é possível que esperemos que a formação inicial contemple todos os saberes e competências docentes necessários aos professores. Também apontamos anteriormente que os professores investigados não possuem formações que contemplem a modalidade a distância e é na formação continuada, em conjunto com os saberes experienciais adquiridos através da prática docente que o professor vai preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Especialmente no que se refere aos saberes e competências específicos da docência na modalidade a distância.

Dentre os sujeitos da investigação, todos os professores tem algum tipo de pós-graduação, sendo pouco mais da metade composta por doutores. Como indica o Quadro 2.1, encontramos trajetórias de formação totalmente voltadas para a performance em todas as etapas – conservatório, bacharelado em música, mestrado em música (performance) – formações mistas – conservatório, Licenciatura em Música e mestrado em Educação – uma formação que inclui, além da performance, pesquisa na área de Educação Musical na modalidade a distância. A formação do Sujeito B, se destaca por não contemplar música ou educação musical em nenhum momento, com bacharelado em direito e pós-graduação em Engenharia de Produção. Mas, um olhar mais atento revela que os temas de pós-graduação deste sujeito têm como objeto o Educador Musical.

Quadro 2.1. Formação Inicial e continuada dos sujeitos investigados

Sujeito	Conservatório	Instrumento	Formação Inicial	Mestrado	Doutorado
Sujeito A	Sim	Piano	Bacharelado e Música		Música, Subárea Educação Musical
Sujeito B	Não [autodidata]	Trompete, Violino e Clarone	Outros [Direito]	Engenharia de Produção [Organização de orquestras]	Engenharia de Produção [Atributos do Educador Musical]
Sujeito C	Não [aulas particulares]	Violino	Licenciatura em Música	Ciências	Ciências
Sujeito D	Não [aulas particulares]	Flauta Doce	Licenciatura em Música	Educação	
Sujeito E	Sim	Piano	Licenciatura em Música	Dois mestrados : Educação e Música	
Sujeito F	Sim	Piano	Bacharelado em Música		Musicologia
Sujeito G	Sim	Clarinetas	Bacharelado em Música	Música	
Sujeito H	Não [aulas particulares]	Bateria	Bacharelado em Música	Ciências da Comunicação [Tema EaD]	Ciências da Comunicação [Tema EaD]
Sujeito I	Não [aulas particulares]	Violoncelo	Licenciatura em Educação Artística/ Música	Educação – Metodologia de Ensino	

Os dados do Quadro 2.1 indicam que um indivíduo, o Sujeito A, que a princípio, não tinha formação voltada para a docência teve saberes construídos na formação continuada que poderia suprir esta lacuna. Já o SUJEITO G teve um formação inteiramente voltada para a *performance*. O SUJEITO C, O SUJEITO E e o SUJEITO I são licenciados. O SUJEITO H investigou sobre EaD na pós-graduação, possuindo saberes formais em EaD. As formações, de modo geral, são mistas e heterogêneas, indicando fontes de saberes diversas em qualquer etapa da formação: prévia, inicial e continuada.

c) Formação específica em Educação Musical a distância

Muitos professores não vivenciaram um processo de formação para atuação na EaD, nunca estiveram na posição de alunos e partem para a docência sem saberem como é a sensação de aprender por meio desta modalidade (SCHLEMMER, 2010). Não é o caso dos sujeitos de nossa investigação. Todos os professores fizeram ao menos um curso de formação com carga horária acima de 120 horas/aula. No entanto, ao analisarmos quais cursos específicos para a EaD foram cursados pelos professores da pesquisa, notamos que todos eles fizeram algum curso de capacitação oferecido pela própria instituição. Quando este curso não foi oferecido pela própria instituição, era, ao menos, um curso de capacitação para trabalhar no curso a distância de Licenciatura em Educação Musical. Dentre os cursos citados pelos professores, temos a formação Docente para EaD UAB-UFSCar, um curso de capacitação oferecido pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)⁸, o curso de capacitação para tutoria virtual e um curso de uso de recursos tecnológicos para o ensino de música.

Estes dados implicam que os professores já passaram um certo tempo na posição de alunos e que há uma preocupação da instituição em capacitar seu corpo docente para atuar na modalidade. O curso de tutoria virtual foi citado por três respondentes do questionário como sendo um de seus cursos específicos para EaD. Este dado poderia indicar que, além de atuarem como professores, estes sujeitos também têm uma carga de experiência docente na posição de tutores virtuais. No entanto, nenhum dos professores investigados mencionou ter atuado em algum momento como tutor virtual.

2.4. Saberes Docentes que compõem o perfil dos sujeitos investigados

As tarefas docentes são de grande complexidade e inúmeros conhecimentos devem ser acionados. Conhecimentos estes provenientes de inúmeras fontes (REALI e REYES, 2009, p.12). É possível elencar diversos tipos de saberes que compoem o

8 Apenas o Sujeito G menciona este curso em sua entrevista, dizendo que foi o primeiro curso preparatório para a docência a distância oferecido aos docentes da UFSCar e, posteriormente, fizeram o curso de formação docente oferecido pela própria UFSCar. Foi um curso oferecido somente aos professores que atuaram no primeiro semestre de oferta, antes do primeiro vestibular dos cursos a distância da UFSCar.

repertório de conhecimentos dos docentes que categorizamos da seguinte maneira:

- Os saberes anteriores à formação – que incluem os saberes formados anteriormente ao período da formação em Ensino Superior;
- Os saberes formais - que incluem saberes profissionais, pedagógicos e disciplinares;
- Os saberes tácitos (práticos) – formados pelos saberes experienciais dos sujeitos.

Todos estes tipos de saberes acima compõem a base de conhecimento descrita por Shulman (1987). A base de conhecimento para o ensino é um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possibilite os processos de ensinar e de aprender em diversas áreas, níveis, contextos e modalidades. Além de envolver os saberes de diferentes naturezas, é flexível e mutável, sendo bastante limitada quando da formação inicial e vai se aprofundando a partir da experiência refletida acumulada pelo docente (MIZUKAMI, 2004). A base de conhecimento é composta das seguintes categorias: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo (REALI e REYES, 2009, p. 17). A seguir, ao discutirmos sobre os diferentes tipos de saberes docentes, também traremos mais informações quanto à base de conhecimentos e suas diferentes categorias.

a) Saberes anteriores à formação inicial

Os saberes docentes anteriores à formação são aqueles de quando o docente ainda se encontrava na situação de aluno antes do ensino superior, ou seja, antes de sua formação inicial. “Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (TARDIF, 2002, p. 20). Podem ser lembranças de como um professor em particular ensinava uma lição específica, ou como um professor controlava uma classe de alunos mal comportados (SHULMAN, 1986, p. 11). Nesse campo de saberes incluímos conhecimentos do estudo de música realizado neste período, como aulas particulares ou aulas em conservatórios e/ou escolas de música. Também estão inclusos neste campo os

saberes pessoais que são parte da subjetividade do professor, sendo construídos na família, o contexto social e pela história de vida. Portanto, estes saberes são compostos, em sua maioria, pela história de vida dos docentes.

Ao longo da pesquisa, alguns sujeitos relataram que os conhecimentos construídos antes de suas formações afetaram suas práticas. O Sujeito B se declara autodidata e diz acreditar que esta formação afetou sua prática docente, procurando apenas indicar aos alunos como construir o conhecimento e colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os saberes prévios à formação, oriundos da experiência de vida de cada um dos docentes, têm um peso especial sobre suas práticas atuais.

b) Saberes formais

Seriam os saberes construídos na formação inicial e da formação continuada que entendemos como sendo em sua maioria os saberes disciplinares (TARDIF, 2002). Neste caso, o conhecimento específico de música. Também incluem os saberes oriundos da formação continuada que são os saberes formais advindos dos cursos de pós-graduação. No conceito da base de conhecimentos correspondem ao conhecimento de conteúdo específico – que é aquele que se refere à matéria que o professor leciona, incluindo compreensões dos fatos, conceitos, processos e procedimentos – e, em certa medida, também ao conhecimento pedagógico geral – conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender e de organização (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1987, p.8).

Os relatos dos professores estão carregados de exemplos sobre estes saberes. Por exemplo, quando, falamos sobre a formação inicial dos professores, o Sujeito G afirma que acredita que a formação em bacharelado foi importante para a construção de conhecimento de conteúdo específico e de organização. O Sujeito B também acredita que sua formação continuada contribuiu para sua base de conhecimentos:

A engenharia de produção, a questão organizacional, a gestão de qualidade tem a ver com o ensino. Você vê como planeja, você pensa se aquilo vai resultar, vai ter um resultado positivo o não, ou como você interage com aquilo, então eu acho que tem a ver, sim. Obviamente, mas nem um conteúdo musical (Sujeito B - Comentário 17).

O professor argumenta que seus saberes da pós-graduação, apesar de não terem contribuído diretamente para o conhecimento específico de conteúdo, compõem seu

repertório de saberes para a prática docente, no planejamento e na oferta da disciplina, correspondendo ao seu conhecimento pedagógico de conteúdo.

c) Saberes tácitos

Também chamados de saberes experienciais, eles surgem da experiência e são por ela mesmo validados. São frutos da prática docente e podem também ser chamados de saberes práticos por esse motivo (TARDIF, 2002). Na base de conhecimentos de SHULMAN, seriam o conhecimento pedagógico de conteúdo. Um tipo de conhecimento construído a todo momento pelo professor. Inclui desde a compreensão do que significa ensinar um tópico específico de uma disciplina assim como as técnicas necessárias para tal ensino. Uma espécie de amálgama de conteúdo e pedagogia, gerando uma forma de entendimento especial dos professores (SHULMAN, 1987, p.8; MIZUKAMI, 2004).

Os professores parecem compreender esta amálgama de saberes. Como vimos no segmento sobre prática reflexiva, eles apontam a prática e os saberes criados por ela como uma composição importante de sua base de conhecimentos. O Sujeito B, autodidata, respondeu que acredita ser a prática a única responsável pela composição de seus saberes docentes. Mesmo tendo dado tal resposta, foi possível notar em sua entrevista que ele também considera outras fontes para seus saberes docentes. Um exemplo claro dessas demais fontes é quando afirma que sua pós-graduação contribuiu para sua prática docente. Não acreditamos que ele tenha sido contraditório em seu relato, mas sim que ele compreenda que seja mais uma questão de postura e atitude do que de conhecimentos. Como podemos ver através desta afirmação: “É mais uma questão de atitude do que conhecimento ou habilidade. Atitude de querer que alguma coisa dê certo” (Sujeito B - Comentário 18).

2.4.1. Estratégias dos professores para o ensino de música na EaD

Como última etapa de caracterização do perfil do docente virtual de Educação Musical, elencamos algumas das estratégias relatadas pelos professores na modalidade. Entendemos que estas estratégias são partes dos saberes docentes e compõem o conhecimento pedagógico de conteúdo da base de conhecimentos.

Na EaD, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) permitem uma mediação

síncrona e assíncrona entre todos os sujeitos envolvidos: professor, tutor e aluno. Os professores precisam portanto incorporar novas possibilidades de comunicação em sua prática pedagógica, de forma a aprender um novo repertório para o desenvolvimento de seus cursos (REYES et al., 2011). Nas estratégias relatadas pelos professores, a importância do uso do AVA na comunicação é evidente:

O conteúdo prático da música, em cursos a distância, deve ser trabalhado com o máximo de interações por meio de vídeo, com boa qualidade de som e imagem. É a melhor maneira de demonstrar procedimentos e observar as realizações dos alunos. O ambiente virtual deve servir para que o canal entre professor, tutor e aluno fique aberto e as tarefas não sejam objetivos pontuais e desconectados (Sujeito I - Comentário 19).

Fica clara a importância do uso do AVA⁹ para comunicação entre os sujeitos, não sendo somente um lugar para a postagem de tarefas e o acesso ao material didático. Essa interação é tão importante que, se necessário, deve ser feita fora do ambiente, com o auxílio de recursos e softwares como o Skype: “Como comentei anteriormente, a interação tutor-aluno-professor deveria acontecer, em alguns momentos, de maneira síncrona, via Skype ou outra ferramenta mais simples com possibilidade de visualização do outro (não necessariamente a webconferência)” (Sujeito G - Comentário 20).

Outros relatos apontam a necessidade de encontros presenciais e o uso de diversas mídias para o material: áudio, vídeo e material impresso. O vídeo se destaca nos relatos de muitos dos docentes. É importante que o aluno veja vídeos do professor tocando para aprender os conteúdos práticos e também é muito importante que o professor tenha acesso a vídeos do aluno tocando: “O conteúdo prático da música, em cursos a distância, deve ser trabalhado com o máximo de interações por meio de vídeo, com boa qualidade de som e imagem. É a melhor maneira de demonstrar procedimentos e observar as realizações dos alunos” (Sujeito I - Comentário 21).

O vídeo também possibilita um retorno para o professor. O Sujeito B descreve que, através de vídeos postados pelos alunos, também tem um retorno imediato do que está e não está funcionando em sua disciplina em termos de estratégias:

[...] por exemplo, eu passo uma atividade pros alunos pra tocar alguma coisa e aí, passo uma instrução, vamos dizer, e depois no final da unidade eles tem que postar um vídeo sobre o que eles tão fazendo. O vídeo acho que ajuda muito. A gente vê “ah, então quer dizer que aquilo não serviu pra nada” ou então “ele não entendeu” ou então “eu tenho que ensinar outra coisa” ou “eu tenho que pensar mais detalhe nisso.” (Sujeito B -

9 Nos próximos capítulos abordaremos outros dados referentes aos AVA, sua importância, os aprendizados envolvidos no seu uso pelos professores.

Comentário 22).

O Sujeito G e o Sujeito B, em suas entrevistas, apontam também que conhecer o perfil do aluno é uma estratégia essencial para o planejamento da disciplina, colocando o aluno como peça central do processo de ensino-aprendizagem. Na base de conhecimento docente, esse tipo faz parte do conhecimento pedagógico geral, que, além de teorias relacionadas ao processo de ensinar e aprender, também agrega conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais e de interação (MIZUKAMI, 2004).

2.5. Considerações Finais sobre o perfil dos docentes virtuais de Educação Musical a distância

Ao longo do capítulo analisamos dados interessantes que dão importantes pistas sobre o perfil dos sujeitos e como são compostos seus saberes. Os dados mostraram sujeitos que se enquadram na posição de imigrantes digitais, o que implica dizer que não nasceram rodeados por tecnologias como as gerações atuais e precisaram construir ao longo da carreira saberes que suprissem essa necessidade. Também entendemos que esta condição de imigrante digital pode afetar a maneira como estes docentes aprendem. Vimos que o sexo dos sujeitos pode ter influenciado de forma subjetiva suas formações, pois, ao cruzarmos os dados referentes ao sexo com a formação, vimos que os professores investigados do sexo masculino tiveram formações voltadas para a performance e não tanto para a docência deixando lacunas para serem preenchidas, principalmente, através da prática. Nossa investigação apenas analisou esta relação entre o sexo dos professores de Educação Musical e suas escolhas profissionais superficialmente. Pesquisas mais aprofundadas sobre essa temática são necessárias para lançar luz sobre o assunto.

Enquanto profissionais, vimos que alguns dos sujeitos relataram que também se entendem como plurais – trabalhando com performance, pesquisa e docência – assim como a investigação de Galizia (2007) mostrou para professores de Ensino Superior em Música na modalidade presencial. Quanto aos conhecimentos construídos anteriormente à formação inicial, estes sujeitos tiveram contato com a música de distintas formas e diferentes modos de ensinar e aprender que afetaram sua prática ao longo de toda a carreira. Como é o caso do Sujeito B, que se declara autodidata e usa com seus alunos estratégias com que façam que eles próprios persigam a construção de seus

conhecimentos.

Metade dos professores teve uma formação musical conservatorial, que tem uma ênfase maior em competências de leitura e teoria musical, além de indicarem que tiveram um ensino de música numa concepção eurocêntrica. Este é um dado importante tendo em vista a declaração do Sujeito H, que diz que esta formação influencia a própria concepção de música dos sujeitos. Não cabe aqui dizer que os professores tenham, necessariamente, uma visão eurocêntrica de concepção de música, preterindo a música popular brasileira e a música em geral. Mas acreditamos haver, sim, uma forte influência deste período sobre ser músico, como o relato do professor deixa evidente.

Os docentes, como indicava a literatura, têm, em sua maioria, uma larga experiência na modalidade presencial, mas, para quase todos eles, é a sua primeira experiência com EaD. A exceção é apenas o Sujeito H, que já tinha contato com Educação Musical a distância por ter sido seu tema de pesquisa na pós-graduação. Ou seja, os saberes experienciais da modalidade presencial compõem em maior escala os saberes dos professores, precisando que eles (re)construam estes saberes para atuarem na EaD. A reconstrução destes saberes é possível através da reflexão sobre a prática, explicitada em comentários dos professores investigados e nos dados coletados através do questionário. Também a formação continuada, na forma de cursos específicos para a modalidade tem sido uma fonte importante para preencher este vazio.

Os docentes do curso de licenciatura em Educação Musical, de modo geral, têm formações heterogêneas – com alguns profissionais com formações voltadas quase que completamente para a performance, enquanto outros tiveram uma formação um pouco mais voltada para a docência. Todos os professores fizeram algum tipo de pós-graduação. Isso indica que, além dos saberes experienciais da modalidade presencial, os saberes advindos da formação – inicial e continuada - compõem uma parcela considerável dos saberes docentes dos professores.

A seção sobre os saberes formais mostra a importância dos saberes construídos na etapa da formação para os docentes e como eles influenciaram sua prática. Os relatos destacados mostram que mesmo assuntos não relacionados à EaD ou à música têm papel importante na atuação destes professores e na composição das suas bases de conhecimento docente. Habilidades como planejamento e organização foram citadas como provenientes deste período. Também é o caso da prática que, em conjunto com os saberes formais, geram novos saberes, ou adaptam e descartam saberes anteriores, num

processo contínuo de aprendizagem da docência.

Por fim, as estratégias relatadas pelos professores mostram um profissional preocupado com a comunicação com o aluno, seja ela síncrona ou assíncrona, sendo o AVA a principal ferramenta para isso. O uso de diversas mídias para o material didático também aparece nas estratégias como fundamental. Os encontros presenciais têm uma parcela de importância, mostrando que mesmo os professores acreditando que é possível ensinar música a distância com as atuais tecnologias, o contato presencial com o professor ainda é necessário em suas estratégias numa certa medida. O professor investigado também coloca o aluno como figura mais ativa na construção do seu conhecimento, fazendo com que ele gaste mais tempo e esforço conhecendo seu perfil e planejando atividades direcionadas especificamente para ele. O que parece denotar que o professor compreende seu papel como mediador e coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, neste capítulo apresentamos e discutimos informações acerca do perfil dos sujeitos da investigação, suas formações e as origens dos saberes que compõem suas bases de conhecimentos. No capítulo seguinte, teremos como foco o processo da aprendizagem da docência. Como é o processo pelo qual os sujeitos desta investigação validam, descartam e (re)constróem os saberes de suas bases de conhecimentos docente para a educação musical a distância por meios de suas práticas?

Capítulo 3

A aprendizagem da docência na Educação Musical na modalidade a distância

3.1. Introdução

No capítulo anterior, apresentamos e analisamos informações sobre os sujeitos investigados e os seus perfis. Buscamos compreender a origem dos saberes e como se compõem suas bases de conhecimentos. Agora, neste capítulo, analisaremos o processo da aprendizagem da docência dos sujeitos investigados enquanto professores da modalidade EaD. Como se constroem seus saberes docentes e como aprendem a ser professores na modalidade a distância.

Dentre as características da docência, aprender a ensinar é um processo que ocorre de forma contínua, ao longo da vida, não sendo apenas consequência da formação inicial (MIZUKAMI et al., 2008, p. 79). A aprendizagem da docência requer conhecimentos que vão muito além da fase da formação inicial e passa por várias fases da vida e da carreira do professor. Como demonstramos no capítulo 2, os saberes e a base de conhecimentos docentes dos sujeitos de nossa investigação são heterogêneos e plurais, sendo bastante diversos, provenientes de fontes variadas. Da mesma forma que os saberes vêm de diversas fontes, o processo da aprendizagem da docência passa por diversas fases da carreira do professor:

Podemos entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional e a relacionada ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas (MIZUKAMI et al., 2008, p. 82).

Ao longo das fases de sua carreira, o professor constrói os saberes que fazem parte de sua base de conhecimentos. O docente se depara com diferenças entre os estudos aprendidos na formação inicial e as necessidades no contexto de sua prática, o que exige mais do que aprendeu formalmente. Ele necessita ter conhecimento sobre os conteúdos específicos de sua área, bem como conhecer diferentes estratégias para ensinar em diferentes contextos (MIGLIORANÇA, 2010, p. 35).

Portanto, o professor não aprende a ensinar somente no momento da construção de seus conhecimentos formais, durante sua formação acadêmica. Ao longo de sua carreira, ele se depara com situações em que estes conhecimentos, por si só, não são suficientes. E, quando há um processo sistemático de reflexão na ação, ele pode construir novos conhecimentos ou redefinir os significados dos saberes já formados, valendo-se destas reflexões (MARCOLINO e MIZUKAMI, 2008, p.542). “Reconhecer o valor da prática profissional como fonte para a elaboração de conhecimento sobre ensinar implica postular uma estreita relação entre conhecimento e atuação no âmbito da profissão docente” (MESA, 1999, p.82).

Consideramos que a aprendizagem da docência é contínua na vida dos sujeitos da investigação. Este processo da aprendizagem da docência ocorre tanto no momento da formação quanto durante a prática, distribuindo a construção dos saberes para a base de conhecimentos dos docentes ao longo de toda a vida, num processo contínuo. A aprendizagem da docência envolve uma (re) construção constante dos saberes e conhecimentos.

O propósito deste capítulo é descrever e analisar nossos dados referentes à aprendizagem da docência dos sujeitos desta investigação. Nossa intenção é compreender como acontece a aprendizagem da docência na modalidade a distância e como os professores atualizam suas bases de conhecimento enquanto atuam. A Figura 3.1 é um mapa conceitual que descreve como abordaremos o tema da aprendizagem da docência neste capítulo.

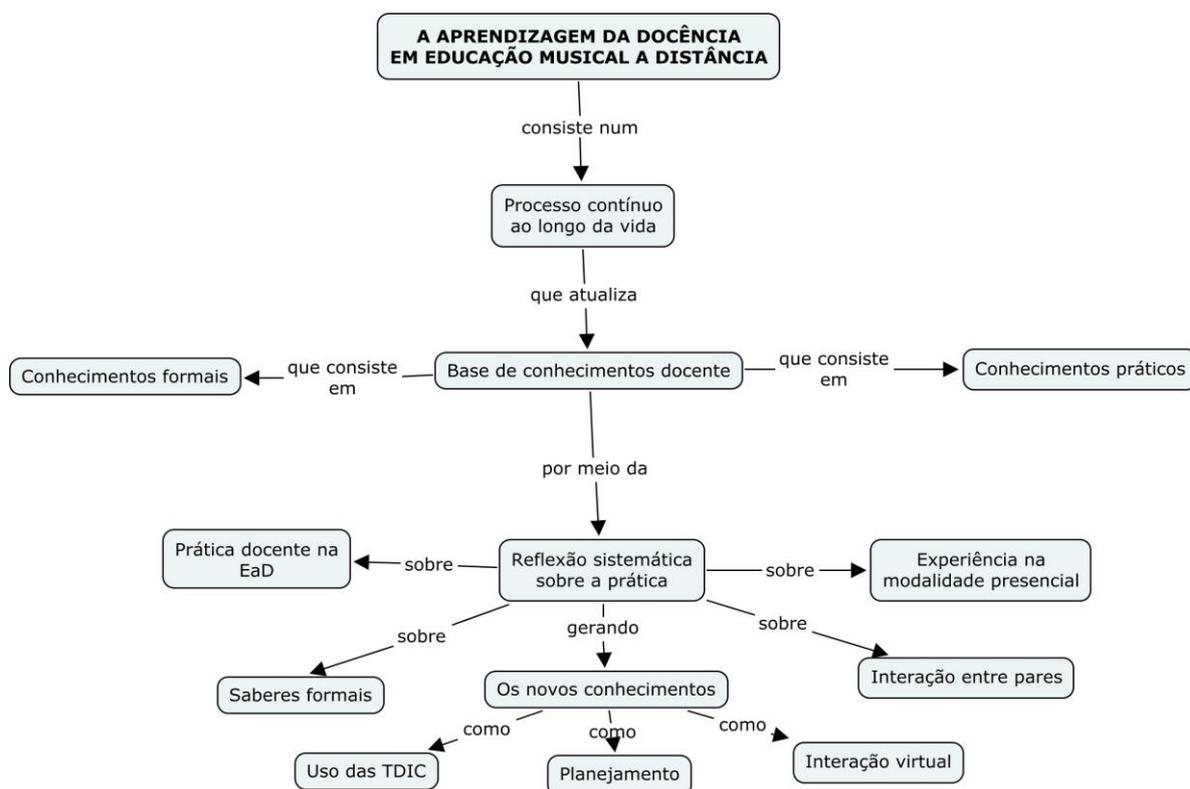


Figura 3.1. Mapa conceitual da aprendizagem da docência em Educação Musical na modalidade a distância.

3.2. A construção dos diferentes tipos de saberes ao longo da trajetória dos docentes

O professor ideal deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa. Também deve possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, além de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana (TARDIF, 2002, p. 39). A construção dos saberes necessários para a docência não se limita ao momento da formação inicial, ocorrendo ao longo de toda a vida profissional. Por isso a natureza heterogênea e plural destes saberes.

Por aprendizagem da docência, falamos da construção tanto dos conhecimentos elaborados na academia, quanto dos conhecimentos elaborados por professores a partir da reflexão sobre suas práticas (MESA, 1999, p.81). O professor se depara com diferenças entre os estudos/propostas aprendidos em sua formação inicial e as necessidades que emergem da prática. Ele necessita ter conhecimentos sobre conteúdos específicos da sua área e conhecer diferentes estratégias para ensinar em diferentes contextos (MIGLIORANÇA, 2010, p.35). Portanto, acreditamos que, com reflexão sistemática sobre seu cotidiano, o professor está sempre atualizando sua base de conhecimentos ao longo

de sua carreira.

3.2.1. A base de conhecimento docente

Ao longo de sua formação contínua, o professor constrói um corpo de saberes que consiste em um repertório de conhecimentos e habilidades indispensáveis para sua atuação em diferentes níveis, contextos e modalidades de ensino. Na formação inicial a base de conhecimento é mais limitada, se aprofundando a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não sendo, portanto, fixa e imutável e implicando uma construção contínua por parte do professor (MIZUKAMI, 2004).

Como discutimos em capítulo anterior, a base de conhecimento docente pode ser dividida em três categorias principais (SHULMAN, 1987, p.8; MIZUKAMI, 2004):

- O *conhecimento de conteúdo específico* – Que se refere aos conteúdos específicos da disciplina lecionada pelo professor;
- O *conhecimento pedagógico geral* – teorias e princípios sobre os processos de ensinar e aprender e;
- O *conhecimento pedagógico de conteúdo* – uma amálgama dos conhecimentos da base, construído constantemente pelo professor ao ensinar.

A seguir, trataremos mais detalhadamente destas três categorias no âmbito da docência em Educação Musical pela modalidade de EaD: o conhecimento de conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico de conteúdo na base de conhecimento dos sujeitos investigados. Procuramos entender a construção dos saberes e conhecimentos desses professores para o exercício de sua prática, num processo contínuo, ao longo de sua carreira.

3.2.2. A construção dos conhecimentos formais que integram a base de conhecimentos docentes

Categorizamos os saberes formais como pertencentes a duas das três categorias da base de conhecimento docente de Shulman descritas no item 3.2. Correspondem aos *Saberes disciplinares*, sendo os diversos campos de conhecimento transmitidos na forma de disciplinas nos cursos de formação de professores (TARDIF, 2002). Dividem-se em

conhecimento de conteúdo específico e conhecimento de conteúdo pedagógico.

a) Conhecimento de conteúdo específico

O *conhecimento de conteúdo específico* é o conteúdo a ser ensinado na disciplina lecionada pelo professor. Inclui a compreensão de fatos, conceitos e processos relativos a uma área de conhecimento (MIZUKAMI, 2004). No caso de nossa investigação, é o conteúdo prático musical dos sujeitos. Pode ser uma disciplina de *performance* de algum instrumento musical, ou uma disciplina que aborda percepção e teoria musical.

É um conhecimento importante para a base porque quanto mais o professor dominar seu conteúdo, mais pode diversificar suas aulas e melhor defender a necessidade de aprendê-lo. No entanto, apesar de sua importância, ele não é suficiente. O professor também necessita saber *como* ensinar o conteúdo específico (MIGLIORANÇA, 2010, p.47). No ensino superior, esse conhecimento tende a ser muito valorizado no professor. Mais valorizado até que os conhecimentos pedagógicos. Historicamente, o professor do ensino superior foi recrutado com base na ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar (CUNHA, 2004, p.526).

Este também parece ser o caso dos sujeitos que investigamos. Como apresentamos no Quadro 2.1 (Capítulo 2), quando elaboramos os perfis dos sujeitos investigados, a maioria dos docentes investigados tiveram formações que parecem priorizar os conteúdos específicos. Percebemos que boa parte desses sujeitos têm uma formação voltada para a *performance* musical e, geralmente, o processo de construção desses saberes começa antes mesmo da graduação. Os dados indicaram que todos os sujeitos tiveram aulas de música, seja na forma conservatorial ou não, antes da formatação inicial (graduação). O Sujeito H aborda a importância destes conhecimentos em sua entrevista:

Então, é... Por exemplo: Se eu trabalho com a disciplina percussão, o que eu estudei antes me abre um leque de alternativas, né? O que que eu posso passar pros alunos. Mas também, essa vivência que a gente tem antes dá uma concepção de música pra falar assim “acho que é isso é importante, seria muito bom que todo mundo conhecesse diversos estilos de música” por exemplo: “esse repertório, ou aquela prática (Sujeito H - Comentário 23).

O relato acima do Sujeito H demonstra que, quanto mais um professor conhece o conteúdo, mais alternativas pode encontrar para ensiná-lo. Outro dado importante para

este sujeito é o sobre *o que* deve ser ensinado. A concepção de música, definida pelo docente ao se estudar o conhecimento de conteúdo específico, dá as diretrizes ao professor sobre o que deve ser ensinado aos alunos. Se pensarmos em um professor de música que se especializa em determinado gênero musical ou área (como músicos populares e eruditos), o conhecimento de conteúdo específico também tem uma importância na identidade musical do indivíduo. Influenciando sua prática docente.

b) Conhecimento pedagógico geral

Conhecimento pedagógico geral é aquele que vai além de uma área específica. Inclui teorias relacionadas a como ensinar e aprender, ao conhecimento de como os alunos aprendem e dos contextos educacionais (MIZUKAMI, 2004). É composto por regras, princípios e máximas que pretendem guiar as atuações dos professores (MESA, 1999, p. 63). São os saberes produzidos pela academia sobre teorias e princípios de como ensinar:

É o conhecimento de objetivos e metas de ensino, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre planejamento e gestão, sobre como conduzir a aula e como propiciar ambientes de aprendizagem. O conhecimento do conteúdo pedagógico deve ser aprendido na formação inicial e desenvolvido na prática (MIGLIORANÇA, 2010, p.48).

Alguns dos sujeitos da investigação são licenciados. Tendo, portanto, saberes pedagógicos gerais construídos na formação inicial. Outros docentes construíram saberes desta categoria na pós-graduação (Figura 3.2.). Outros, ainda, têm formações que parecem não suprir os saberes pedagógicos gerais. No entanto, isto diz respeito somente se considerarmos os conhecimentos construídos diretamente pela formação. É preciso levar em conta os conhecimentos construídos quando os sujeitos ainda são discentes, como memórias de estratégias utilizadas por seus professores, por exemplo. Mesmo construídos indiretamente, esses saberes podem influenciar a prática dos professores investigados.

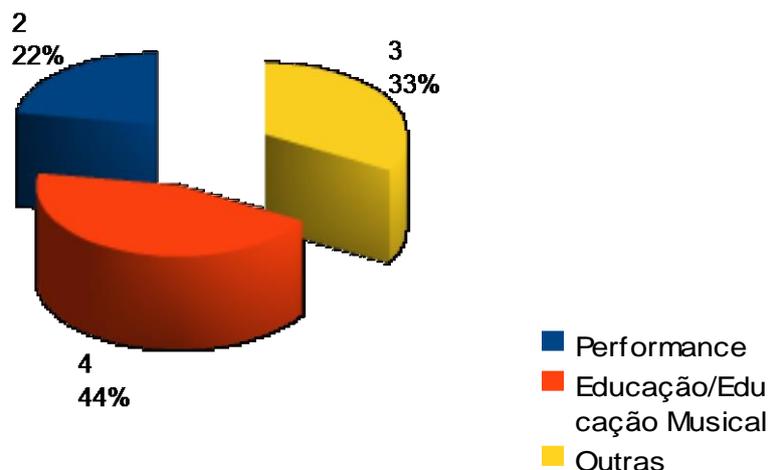


Figura 3.2. Relação de professores com saberes formais voltados para *performance* e saberes formais pedagógicos.

Como demonstramos no capítulo 2, a formação continuada teve responsabilidade na construção do conhecimento pedagógico geral dos sujeitos da investigação. Por exemplo, todos os professores passaram por cursos sobre docência na modalidade a distância oferecidos pela UFSCar e tiveram, em certa medida, saberes formais construídos nesta etapa. Acreditamos que não se deve creditar somente a prática como fonte de conhecimentos e atualização da base de conhecimentos dos sujeitos da investigação para a docência na EaD.

Os relatos abaixo de dois professores, Sujeitos B e G, fazem alusão à construção indireta de saberes pedagógicos gerais na formação. Na condição de alunos, eles acreditam que foram capazes de construir conhecimentos desta natureza:

Da Engenharia de Produção só organização, e só a ideia de processos, que as coisas são processos [são saberes construídos na formação aproveitados na prática]. E também a ideia de gestão da qualidade, isso influencia [a prática] de alguma forma (Sujeito B - Comentário 24).

O relato do Sujeito B no Comentário 24 deixa claro que alguns dos conhecimentos formais influenciaram sua prática mesmo que de forma indireta. O mesmo podemos notar nas palavras do Sujeito G em determinado momento de sua entrevista. Acredita que sua formação em bacharelado, voltada para a *performance*, trouxe também conhecimentos pedagógicos gerais, influenciando sua prática:

As matérias teóricas, elas te dão noções de conteúdos que você tem que se organizar pra estudar, pra preparar trabalhos que não é muito diferente do curso a distância, o que muda é o uso de ferramentas. Porque no curso presencial, você é induzido a ser um pesquisador (SUJEITO G - Comentário 25).

Acima, o Sujeito G relata que mesmo tendo feito um bacharelado, estes saberes construídos indiretamente foram importantes na sua prática como docente virtual atualmente. Mesmo que sua formação seja voltada para a *performance* ele ainda conseguiu extrair experiências que acredita valer como *conhecimento pedagógico geral*.

Os saberes formais têm clara influência na prática dos sujeitos investigados e em seus processos de aprendizagem da docência, mesmo que de forma indireta. São construídos durante a formação inicial e também durante a formação continuada. No entanto, a prática também é uma das fases quando ocorre construção de saberes. Trataremos adiante do conhecimento com origem na prática dos professores.

3.2.3. Os saberes práticos que integram a base de conhecimentos

O conhecimento prático é aquele que é extraído pelos professores de situações e de dilemas práticos enfrentados ao longo do desenvolvimento de sua carreira (MESA, 1999, p. 64). Também chamados de *saberes experienciais*, são saberes que surgem da prática e são, por ela mesma, validados (TARDIF, 2002).

Os saberes práticos e sua construção têm uma importância considerável na base de conhecimentos dos sujeitos desta investigação. Apesar da vasta experiência que possuem na modalidade presencial, a maioria dos professores da pesquisa ainda não têm tanto tempo de experiência na EaD. Acreditamos, portanto, que estejam passando novamente por um processo de (re)aprendizagem da docência, pois seus saberes estão novamente sendo confrontados com novas situações e problemas em uma modalidade diferente, a EaD. A importância dos saberes práticos também está nas lacunas deixadas pelos saberes formais de diversos sujeitos da investigação. Então, além de terem atualizado suas bases de conhecimentos para suas práticas na modalidade presencial, sujeitos da investigação atravessam uma nova fase de significativa (re)construção de conhecimentos, agora que atuam em uma diferente modalidade.

a) *Conhecimento pedagógico de conteúdo*

Dentro da base de conhecimento, os saberes práticos se enquadram na categoria do *conhecimento pedagógico de conteúdo*. Uma espécie de amálgama entre o conhecimento de conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral numa compreensão do docente de como se adaptar e se organizar a dilemas e situações decorrentes da prática (SHULMAN, 1987, p.8). Inclui compreender o que significa ensinar uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tanto. É durante o exercício profissional que os professores acabam construindo este tipo de conhecimento constantemente enriquecido (MIZUKAMI, 2004). O conhecimento pedagógico de conteúdo “é aprimorado quando o professor reflete, analisa sua prática e volta o ensino para as necessidades do aluno, contextualizando” (MIGLIORANÇA, 2010, p.48).

Os sujeitos da investigação atuam na modalidade EaD e os saberes experienciais têm uma grande importância. A formação inicial dos docentes que trabalham nesta modalidade não contempla uma formação metodológica para atuarem, sendo suplantada com a formação continuada e a prática docente (OLIVEIRA e MENDES, 2010, p.590). A EaD é, necessariamente, mediada por alguma tecnologia de comunicação. Devido à relativa novidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), muitos dos docentes envolvidos com a EaD não tiveram experiências em sua formação com estas formas de tecnologia e precisam aprender na prática (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.147).

Acreditamos que a prática tem uma parcela considerável na aprendizagem da docência dos sujeitos da investigação. A formação inicial dá a base para construir o conhecimento pedagógico de conteúdo, mas uma parte desse conhecimento é prático e, a partir da experiência como docente, ele pode ser constantemente construído (MUÑOZ, 1999, p.32). Também compreendemos que a natureza relativamente recente das TDIC utilizadas na modalidade a distância faz com que os sujeitos de nossa pesquisa não tenham contemplado em suas formações os conhecimentos necessários para lidar com estas tecnologias, uma das consequências de se enquadrarem na condição de *imigrantes* digitais. Para Muñoz (1999, p.32), a prática tem uma parcela considerável na aprendizagem da docência. A formação inicial dá a base para construir o conhecimento pedagógico de conteúdo, mas uma parte desse conhecimento é prático e, a partir da

experiência como docente, ele pode ser constantemente construído.

O relato de um dos sujeitos deixa explícito a dificuldade de lidar com tecnologias no ensino de música a distância: “Aí você começa a entrar em um moinho de atualizações que são necessárias, então isso é um caso extremo. Você trabalhando com tecnologia vai ser sempre... Outras áreas você, obviamente, vai fazer algo que vai durar mais” (SUJEITO H - Comentário 26).

Na EaD, segundo o relato acima do Sujeito H, o uso de tecnologias digitais apresenta constante atualizações. Essas atualizações exigem um nível de “alerta” muito maior que na modalidade presencial, onde essas tecnologias não são tão essenciais assim para mediação do conteúdo. Os saberes práticos precisam ser constantemente atualizados na modalidade EaD. Quando uma disciplina faz uso de algum *software*, este programa pode sofrer atualizações que exigem que o professor se atualize sobre como usá-lo. Este fato mostra que o professor não deve somente atualizar sua base nos primeiros contatos com a modalidade a distância. Os recursos utilizados na EaD exigem um grau de “vigilância” maior do professor, segundo o relato acima do Sujeito H.

3.3. A reflexão sobre a prática como processo de aprendizagem da docência na base de conhecimentos

Acreditamos que a prática é de grande importância porque é parte do processo pelo qual acontece a (re)construção de saberes docentes para a base de conhecimentos. Não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores (CUNHA, 2004, p.526). Alguns dos saberes são construídos na formação, mas na prática ocorre o processo contínuo da aprendizagem da docência.

A aprendizagem da docência acontece com reflexão na ação e sobre a ação, no exercício da prática docente (MESA, 1999, p.62). Para que a prática contribua para a construção de saberes, consideramos que os professores devam ser autônomos e reflexivos. Mas é necessário uma reflexão sistemática e metódica. Essa reflexão tem necessidade de métodos para observar, analisar e, após compreender, escolher novas opções (PERRENOUD, 1999, p.11).

Nem toda reflexão gera boas práticas nem é garantia de aprendizagem da docência. A reflexão muitas vezes é vista como um fim em si mesma, porém desconectada de questões mais amplas sobre a educação. Muitas vezes, assume-se que se os

professores refletirem sobre suas práticas serão necessariamente melhores profissionais (ZEICHNER, 2008, p.545). As competências profissionais só podem ser construídas graças a uma prática reflexiva na qual haja participação crítica. Esse dois componentes, reflexão sistemática e participação crítica, são tanto o objetivo da formação docente quanto suas maiores alavancas. Um docente reflexivo “reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Para que haja uma reflexão que traga novos aprendizados, ela precisa estar apoiada em método, ser sistemática e pautada em um pensamento crítico do professor. Portanto, a prática, calcada na reflexão, constitui num importante elemento para a constante (re)construção de saberes da base de conhecimentos ao longo da carreira dos professores.

Se os saberes práticos são os produtos que integram a base de conhecimento na categoria de *conhecimento pedagógico de conteúdo*, então a reflexão sobre a prática pode ser considerada como o processo de construção desse produto. Os docentes apropriam os saberes através de um processo em que transformam os conhecimentos que tiveram ao longo de sua formação e atuação em saberes que são mobilizados no exercício da profissão (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p.252). Os saberes constituídos durante a formação são avaliados e (re)adaptados em função dos acontecimentos práticos no cotidiano dos professores.

A partir dos processos reflexivos, os professores buscam soluções para problemas enfrentados, recriando suas bases teóricas para solucionar esses conflitos (MIGLIORANÇA, 2010, p.54). As teorias formais têm o papel de informar e se tornam parte das práticas pedagógicas em conjunto com a realização de investigações pessoais e menos formais, porém importantes ao se considerar o desenvolvimento profissional dos professores (REALI e REYES, 2009). Ou seja, os professores confrontam suas teorias pedagógicas ao refletirem sobre suas práticas, podendo validá-las, rejeitá-las ou, ainda, construir novos conhecimentos a partir desse processo.

Portanto, acreditamos que parte do processo da aprendizagem da docência ocorre quando, por meio da reflexão sobre a prática, o *conhecimento específico de conteúdo* e o *conhecimento pedagógico geral* se fundem na construção dos saberes que compõem o *conhecimento pedagógico de conteúdo*. Ao procurarem soluções para seus dilemas e problemas em sala de aula, os professores recriam seus conhecimentos formais. Quando

acompanhada de um pensamento crítico, a prática reflexiva é o processo cujo produto pode ser novos saberes ou a ressignificação de saberes que já compõem a base de conhecimentos do professor. Desta forma, a aprendizagem da docência é contínua, não sendo composta apenas de saberes teóricos e formais.

O Sujeito B, no comentário abaixo, fala explicitamente da reflexão sobre a prática como ferramenta importante para a construção de conhecimentos:

Se aprende a ensinar música a distância... [pensando sobre a pergunta olhando para cima] Eu acho que é aquela história de reflexão na ação. Você faz, você tem uma ideia de como são as coisas e você aplica essa ideia e vê o que acontece. Eu acho que é assim (SUJEITO B - Comentário 27).

O Sujeito B explicita acima que a reflexão na prática é uma fonte de aprendizado para a docência. Diz que utiliza dos saberes e conhecimentos formais e, depois de aplicá-los, reflete sobre os resultados. A partir dessa reflexão, ocorre aprendizado da docência contínuo, a atualização da base de conhecimentos, além da formação.

Mais tarde, o mesmo sujeito relata sobre o aprendizado que tem com o *feedback* dos alunos, mesmo que este *feedback* seja negativo:

Imagine, você faz o planejamento de uma atividade e depois descobre que dá muito trabalho pra você ou pros alunos ou pra todo mundo e o pessoal fica insatisfeito. Você aprende com o *feedback* negativo deles, né, ou positivo. Uma coisa também que eu, que eu aprendo muito são com os vídeos, quando, por exemplo, eu passo uma atividade pros alunos pra tocar alguma coisa e aí, passo uma instrução, vamos dizer, e depois no final da unidade eles tem que postar um vídeo sobre o que eles tão fazendo. O vídeo acho que ajuda muito. A gente vê “ah, então quer dizer que aquilo não serviu pra nada” ou então “ele não entendeu” ou então “eu tenho que ensinar outra coisa” ou “eu tenho que pensar mais detalhe nisso (SUJEITO B - Comentário 28).

Este relato destaca a especificidade da reflexão sobre a prática docente na EaD. Pela ausência do contato presencial, a ferramenta do vídeo proporcionou uma forma de *feedback*¹⁰ mais preciso. O professor destaca que vendo os alunos executando as tarefas em vídeo, pôde ter uma noção mais precisa do que funcionava ou não no que diz respeito às suas estratégias e aos conteúdos ensinados. Esse relato explicita não só uma reflexão sobre as estratégias e metodologias deste sujeito. Ao utilizar as TDIC em sua prática, no caso específico o vídeo, o professor descobriu uma maneira de ter um retorno mais

10 Este *feedback* ao qual o SUJEITO B se refere não é o mesmo *feedback* que os alunos recebem dos tutores sobre as tarefas que entregam. O Sujeito B se refere à reação dos alunos ao material e às atividades durante a oferta da disciplina.

preciso dos alunos, sem que eles verbalizem ou se comuniquem de forma escrita. O relato do SUJEITO B mostra que os novos saberes adquiridos com uso de tecnologias digitais de comunicação também proporcionaram novas possibilidades de reflexão e investigação pessoal sobre sua prática e não apenas novas possibilidades de ensino.

3.3.1. As contribuições da prática presencial para a aprendizagem da docência em EaD

Os professores, durante sua atuação cotidiana, apropriam-se de saberes de tal forma que podem descartar, reformular ou produzir novos saberes a partir de situações concretas de ensino enfrentadas (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p.255). Acreditamos que essa dinâmica de produzir ou adaptar novos saberes acontece através da reflexão sobre a prática em conjunto com os demais saberes que compõem a base. A base de conhecimentos docente é capaz de se atualizar constantemente, quando os saberes que a compõem são confrontados com dilemas e situações do cotidiano dos professores. A partir da reflexão sobre esses eventos e seus resultados, a aprendizagem da docência se torna um processo contínuo.

Como descrito anteriormente, os sujeitos investigados têm um longo tempo de experiência docente presencial, mas não é o mesmo caso com a modalidade de Educação a distância. Suas bases de conhecimento são constituídas de saberes formais e experienciais na modalidade presencial. Agora, sujeitos da investigação estão em processo de (re)aprendizado da docência para a EaD. No entanto, a experiência acumulada na modalidade presencial não deve ser esquecida, pois constitui ingrediente básico para sua reflexão e base para as adaptações necessárias dentro de seu novo contexto (CABRAL e TARCIA, 2011, p. 151). Os saberes experienciais da modalidade presencial também são confrontados com a prática na modalidade a distância. Estes saberes importados das práticas acumuladas na vasta experiência presencial destes sujeitos também compõem suas bases de conhecimentos e são importantes no processo de aprendizagem da docência para o novo contexto de atuação.

O Sujeito H, no relato abaixo, ao comentar sobre a experiência acumulada no ensino presencial, acredita que ela é útil também para o ensino de música na EaD. Este sujeito acredita que é possível aproveitar muito do que se faz no presencial para a modalidade a distância, mas que é preciso reflexão para tanto. Não basta apenas transpor de uma modalidade para a outra:

Eu acho que tudo que a gente faz com... com... toda a experiência de ensino presencial que a gente tem, a gente transporta pro curso a distância. A gente leva isso com a gente e tem que fazer adaptações, né, na forma que a gente... tem um... um discurso recorrente “Não, se você pegou o que você fazia no presencial e passou pro a distância e tá errado!” Eu não acho errado. Eu acho que é errado você simplesmente, é, passar o que fazia no presencial pro a distância sem analisar se aquilo é útil ou não, né? (SUJEITO H - Comentário 29).

Ou seja, nas palavras acima do Sujeito H, os conhecimentos práticos que compõem a base para a modalidade presencial têm importância na prática dos professores mesmo na EaD. Este conhecimento não é descartado. Mas a própria prática na EaD leva a adaptações e atualizações da base de conhecimentos, conforme a prática reflexiva atualiza os saberes do repertório dos professores.

3.3.2. A interação entre pares como fonte de aprendizagem docente

Não apenas a prática individual de cada professor pode proporcionar a construção de novos saberes e conhecimentos. A troca de experiências é de grande valor por proporcionar a socialização do conhecimento (CUNHA, 2004, p.533). Uma das maneiras da aprendizagem da docência ocorrer é por meio de interações entre os pares. A interação social é importante pois nenhum indivíduo dispõe da totalidade dos conhecimentos necessários para ensinar (MIZUKAMI et al., 2008, p.84).

Por meio de relações entre docentes constituem-se vias de circulação de saberes, além de gerar espaços para sua construção. Nas redes estabelecidas entre colegas é possível socializar experiências e saberes construídos em outros momentos (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p.258). A socialização permite que os indivíduos possam compartilhar seus saberes, além de refletir em grupo sobre situações enfrentadas.

Nos nossos dados coletados, a interação não tem grande destaque no processo de aprendizagem da docência para a EaD. Não há menção de um espaço ou situação formal usados pelos professores para troca de conhecimentos e experiências. Os relatos de interação são quase todos entre professores e tutores. Os professores parecem trabalhar de forma um pouco isolada em suas disciplinas. Essa interação parece ocorrer em momentos informais, quando há troca de experiências entre os pares. O Sujeito B menciona uma conversa informal onde aprendeu suas primeiras informações sobre Educação a Distância:

Ele [outro professor] me mostrou, vamos dizer, que não era assim como eu tava falando de educação a distância [como um ensino de menor qualidade], por puro desconhecimento. Ele não... ele conhecia, podia explicar pra mim o que que era e que dava certo e num sei quê. Bem, então eu fiquei “Ah! Então tá bom. Eu não sabia disso.” Não sabia que a educação a distância era da mesma qualidade.” Bem então, aí veio o meu [primeiro] contato com a Educação a distância (Sujeito B - Comentário 30)

No relato acima do Sujeito B, o primeiro contato com a modalidade a distância foi em uma conversa informal com um de seus colegas que já tinha contato com a EaD. O relato mostra uma situação onde um dos sujeitos construiu novos saberes através de interação com um de seus colegas. O Sujeito B, como descrito acima, foi capaz de aprender um pouco sobre a modalidade por meio de experiências de outro sujeito, não sendo fruto de uma reflexão sobre sua própria prática.

Uma investigação mais aprofundada é necessária para mostrar a importância efetiva da interação entre professores para a construção de novos saberes na EaD. Os sujeitos não trouxeram muitas informações a respeito deste tipo de aprendizagem docente, pelo menos não de forma espontânea. Também não é mencionado um ambiente onde seja encorajada esta prática entre os professores do curso investigado. A interação entre os professores como meio de aprendizagem da docência na EaD pode ser um campo que mereça maior atenção de investigações futuras sobre o docente virtual.

3.4. Os novos conhecimentos construídos por meio da prática na modalidade a distância

Novos conhecimentos são necessários para que o docente atue na modalidade EaD. Desde a familiarização com as TDIC, adaptação do conteúdo para o ambiente virtual, até as diferentes formas de interação com os demais atores do processo de ensino-aprendizagem são saberes específicos necessários ao docente virtual (LIMA et al., 2010, p.153). A EaD traz um diferente contexto e novos desafios ao professor. Além do conhecimento de conteúdo e das competências didático-pedagógicas, o professor precisa agora agregar saberes acerca de tecnologias digitais para alcançar suas metas (SCHLEMMER, 2010, p.73).

No questionário aplicado para esta investigação, pedimos aos professores que classificassem cinco características sobre o professor de música presencial e sobre o professor de música a distância numa escala de um a cinco, sendo um dispensável e cinco

essencial. As características eram:

- Domínio sobre recursos tecnológicos (DRT);
- Estratégias e metodologias pedagógicas (EMP);
- Conhecimento específico de conteúdo (CEC);
- Habilidade de comunicação e interação (HCI) e;
- Disponibilidade para aprender (DA).

Nenhuma destas características foi considerada pouco importante ou dispensável pelos docentes (Figura 3.3 e Figura 3.4). Porém, é evidente que domínio sobre recursos tecnológicos ganha maior importância na modalidade a distância na opinião dos professores. Considerado como essencial na modalidade presencial por apenas um dos respondentes de nosso questionário, ele se torna essencial para sete dos nove respondentes.

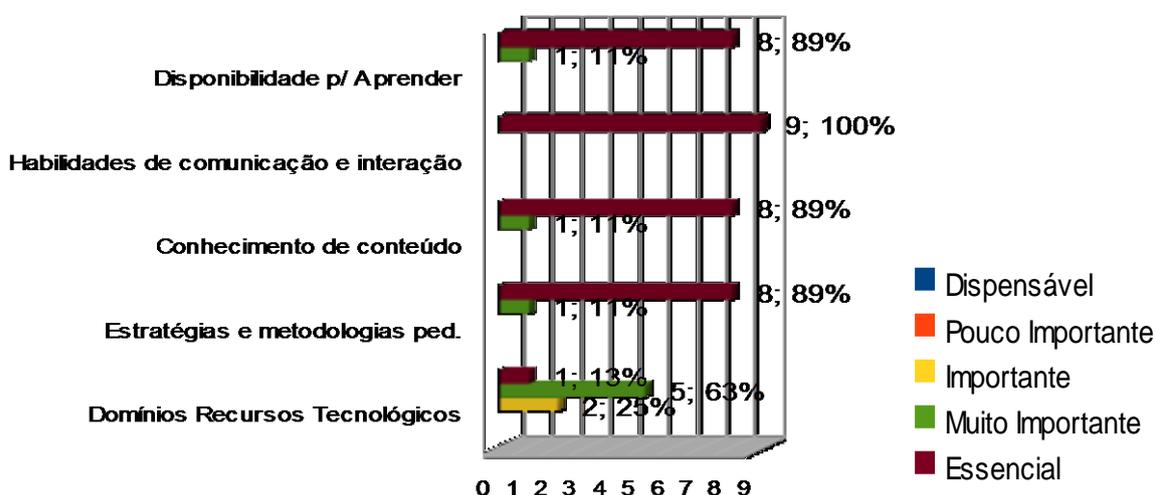


Figura 3.3. Escala de importância de características de um professor de música na modalidade presencial.

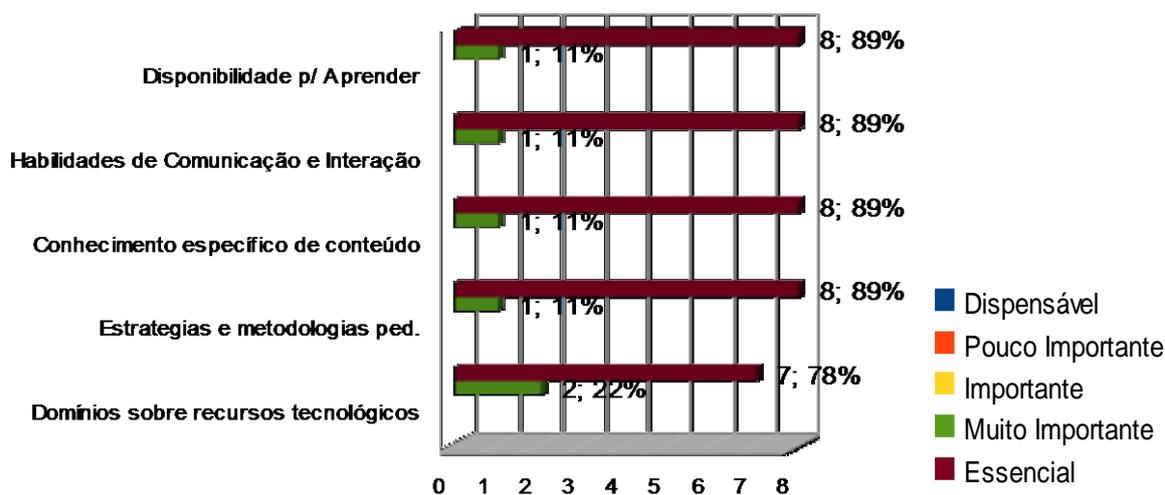


Figura 3.4. Escala de importância de características de um professor de música na EaD

As figuras acima demonstram a compreensão dos professores investigados que o domínio dos recursos tecnológicos é mais essencial na modalidade EaD que na educação presencial. Anteriormente neste capítulo, explicitamos por meio do relato do Sujeito H (Comentário 26) como esse tipo de conhecimento necessita constante atualização. Isso ocorre não só quando os sujeitos têm suas primeiras experiências com a EaD, mas de forma contínua, pois as TDIC também passam por constantes alterações e atualizações.

Em seguida, questionamos os professores quais foram as aprendizagens diretas resultado da prática em EaD. Estes responderam em primeiro lugar o uso de recursos e ferramentas tecnológicas para EaD, comunicação e interação em segundo e organização e planejamento em terceiro (Figura 3.5.). Os dados acerca das aprendizagens estão de acordo com as características do professor de música a distância. Características marcadas como essenciais pela maioria dos professores também foram as maiores aprendizagens decorrentes da prática na EaD.

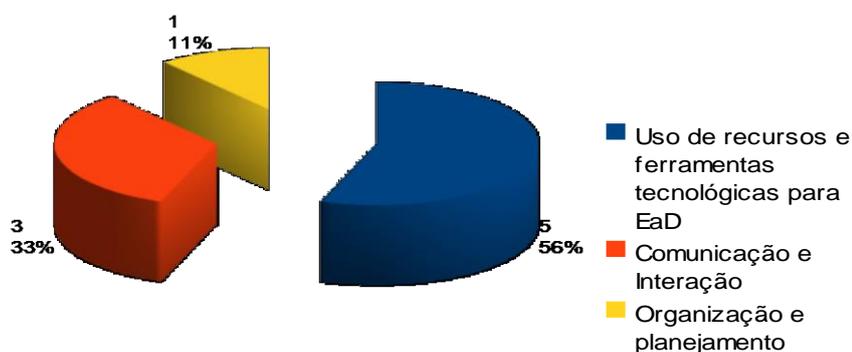


Figura 3.5. Aprendizagens resultado da prática docente na modalidade a distância

3.4.1. Recursos tecnológicos para EaD e interação

As TDIC disponíveis trazem vantagens, mas também desafios pois agora o professor precisa se adaptar a uma série de situações que não ocorriam no ensino presencial (MERCADO e SILVA, 2010). Desafiam os professores a transformar seus conceitos educacionais, suas perspectivas didáticas, a rever e complementar suas formações e os levam a refletir sobre as novas possibilidades (KRÜGER, 2006, p.75). Também, os AVA dispõem de possibilidades de mediação síncrona e assíncrona entre professores e alunos. Para isso, é necessário que os professores aprendam um novo repertório para o desenvolvimento de suas disciplinas (REYES et al., 2011, p. 4).

Como demonstramos no capítulo 2 ao falarmos das estratégias apontadas pelos professores, o uso do vídeo é muito citado como uma tecnologia importante para o ensino de música a distância. O vídeo pode ser usado tanto para comunicação síncrona quanto assíncrona entre alunos, professores e tutores. Também é de utilidade para a avaliação das atividades entregues pelos alunos no AVA:

Com disciplinas práticas o planejamento deve ser diferenciado. Como comentei anteriormente, a interação tutor-aluno-professor deveria acontecer, em alguns momentos, de maneira síncrona, via Skype ou outra ferramenta mais simples com possibilidade de visualização do outro (não necessariamente a webconferência). [...] As atividades deveriam ser postadas com som e imagem (especialmente as de prática instrumental), para que o professor/tutor pudesse acompanhar a postura e desenvolvimento dos alunos (SUJEITO G - Comentário 31).

Outro sujeito relata que o áudio não é suficiente para avaliar os alunos, mesmo que seja uma avaliação que não precise a visualização do discente. Como uma atividade de solfejo¹¹, por exemplo. Neste caso, a utilidade do vídeo é atestar a autoria da atividade. Uma gravação em áudio poderia permitir que o aluno entregasse uma tarefa de terceiros alegando ser de sua autoria:

O áudio foi um pouco abandonado devido a impossibilidade de confirmarmos quem é o autor, por isso o recurso de vídeo é mais utilizado, mesmo que o objetivo seja somente para ouvir o aluno, mas inicialmente devido as ferramentas oferecidas pelo ambiente, o áudio era um dos poucos recursos que tínhamos acesso ou mais facilidade de utilizar (SUJEITO I - Comentário 32).

Outras ferramentas de interação são mencionadas pelos sujeitos. Não só a

11 Solfejar é o ato de entoar notas e figuras rítmicas musicais que podem estar escritas ou não em uma partitura.

postagem de tarefas e de material didático, os sujeitos relatam que tiveram de aprender a usar o AVA como um canal de comunicação entre os alunos, professores e tutores:

O ambiente virtual deve servir para que o canal entre professor, tutor e aluno fique aberto e as tarefas não sejam objetivos pontuais e desconectados. Principalmente quando o uso de instrumentos musicais é fundamental nas atividades, é importante proporcionar uma visualização adequada da *performance* dos músicos, para compensar eventuais deficiências no processo de captação / transmissão do áudio (SUJEITO H - Comentário 33).

O Sujeito G também relata abaixo que houve um aprendizado na comunicação escrita no ambiente virtual. Aprendeu na prática com a modalidade a distância que pequenos mal entendidos com mensagens escritas e fóruns podem causar certos transtornos. Não basta apenas saber utilizar as tecnologias para garantir a comunicação:

Você posta uma mensagem no fórum de notícias... e às vezes, por causa de uma letra... “e”... “ou”... pode gerar todo um tsunami de críticas e de dúvidas. E daí você entende como é difícil, às vezes, lidar com a parte escrita no curso virtual, né? Ainda mais quando isso afeta muitas pessoas ao mesmo tempo (SUJEITO G - Comentário 34).

Os relatos acima dos sujeitos investigados mencionam o tipo de aprendizado necessário para a EaD que apontamos no início do tópico. As TDIC trazem vantagens, mas também novos desafios que demandam a atualização da base de conhecimentos. Tanto as ferramentas para a transmissão de conteúdos, atividades, avaliações e de interação exigem um novo aprendizado dos sujeitos da investigação.

3.4.2. Planejamento na EaD: uma aprendizagem necessária

Muitos dos saberes necessários para modalidade EaD, além de dizerem respeito a novas formas de comunicação professor-aluno, também têm a ver com planejamento de atividades e intensa organização (BUSSO, 2011, p.186). O professor virtual, além de atuar na oferta da disciplina, é também o responsável por seu planejamento. Precisa conhecer a linguagem adequada e métodos utilizados em EaD para explorar todas as possibilidades do ambiente e das ferramentas (MERCADO e SILVA, 2010, p.206).

Os professores investigados fazem menção ao planejamento como uma das aprendizagens resultantes da prática na EaD. Abaixo, o relato do Sujeito B fala sobre seu aprendizado com planejamento. O professor, além de relatar dar mais ênfase a

planejamento das atividades após sua experiência com EaD, vai além e diz que esse aprendizado também influenciou sua atuação na modalidade presencial:

Vamos dizer, a preparação do material é outra. 'Essa aula eu vou falar isso de tal jeito'. Então eu penso mais agora em que como o aluno presencial vai sentir aquilo. Porque eu tô planejando uma coisa que vai alterar que vai influenciar alguma coisa (SUJEITO B - Comentário 35).

O Sujeito G enfatiza o planejamento. No relato abaixo, diz que já considerava organizar e planejar importante na modalidade presencial, mas as especificidades da EaD tornam estas medidas ainda mais importantes. Na modalidade EaD, o trabalho é todo feito com prazos e os professores não têm tanta maleabilidade para fazerem muitas alterações no decorrer da oferta da disciplina:

Pra o curso presencial, a... a cobrança [de prazos] não é tão forte, ou, assim, digamos, pela natureza, ela é um pouco mais amena do que na educação a distância que tem que trabalhar com prazo. Você vence aquele prazo, não tem como... Você atrasa todo um processo e seria complicado, né? Acho que a parte fundamental seria essa de organização dos conteúdos com o tempo de estudo que acontece no presencial mas que é mais forte no curso virtual... (SUJEITO G - Comentário 36).

O planejamento é mencionado por sujeitos da investigação em seus relatos. A EaD, por sua natureza, demanda maior cuidado com este quesito que na modalidade presencial. Isto se traduz acima na fala dos docentes investigados quando dizem que este aprendizado influenciou até mesmo suas práticas na educação presencial. A capacidade de planejar e de organizar é um dos conhecimentos aprendidos pelos sujeitos investigados em suas práticas docentes na modalidade EaD.

3.5. Considerações Finais sobre a aprendizagem da docência na Educação Musical a distância

O propósito deste capítulo foi apresentar e analisar o processo de aprendizagem da docência no relato dos professores e os saberes resultado da prática na modalidade a distância. Primeiro, categorizamos os diferentes tipos de saberes e a base de conhecimentos dos docentes investigados. Abordamos a reflexão sobre a prática como uma forma de atualização da base e como uma prática reflexiva metódica e sistemática é capaz de atualizar a base de conhecimento docente. Por fim, apresentamos saberes apontados pelos sujeitos investigados como resultado da prática em EaD.

A base de conhecimento dos sujeitos têm saberes de origem formal e saberes práticos. Os conhecimentos específicos de conteúdo, especialmente, têm um peso considerável na base de conhecimentos dos docentes que participaram de nossa pesquisa. Todos eles já tinham contato com música muito antes de suas formações iniciais. O conhecimento de conteúdo específico tem muita importância pois, como relata o trecho extraído da entrevista do Sujeito H, ele influencia no planejamento do professor sobre o que será ensinado e o que é importante para o aluno aprender.

O conhecimento pedagógico geral parece ter menos espaço na formação dos docentes, visto que alguns deles têm formações muito ou totalmente voltadas para a *performance*. Mesmo assim, nossos dados indicam que eles puderam extrair muitos conhecimentos indiretos de suas formações e que os sujeitos acreditam que a formação inicial, mesmo o bacharelado, contribuiu para suas bases de conhecimentos de forma indireta. Todos os professores investigados também passaram por cursos de formação para docentes na modalidade a distância oferecidos pela própria UFSCar. Mesmo que num breve momento, todos eles tiveram pelo menos algum saber construído formalmente na categoria do *conhecimento pedagógico geral* para a EaD em suas formações continuadas.

A categoria do *conhecimento pedagógico de conteúdo* parece ser a categoria mais importante para a construção de conhecimentos dos sujeitos da investigação. Tendo lacunas nos saberes formais para lidarem com a docência, os sujeitos investigados construíram muitos dos saberes de suas bases de conhecimentos na prática. O saberes práticos, na modalidade de educação presencial têm muita importância. O contato com a EaD faz com que precisem atualizar toda sua base de conhecimentos novamente.

O processo de reflexão na prática docente, quando feito metódica e sistematicamente, é capaz de produzir os novos saberes necessários para o novo contexto em que se encontram sujeitos da investigação. Os saberes da base de conhecimentos são atualizados conforme os professores os confrontam com suas situações do cotidiano. Os relatos dos sujeitos da investigação mostram que a reflexão sobre suas práticas é um processo importante para a aprendizagem da docência, como o relato do Sujeito B, que fala explicitamente que a sua aprendizagem é, em boa parte, fruto da reflexão sobre sua prática (Comentário 27).

Apesar de não termos muitos dados acerca de conhecimentos produzidos através da interação entre os sujeitos, pelo menos um deles, o SUJEITO B (Comentário 30) relatou que aprendeu suas primeiras noções de EaD em uma conversa informal com outro colega.

Talvez os cursos de docência na EaD oferecidos pela UFSCar propiciem momentos de debates e reflexões sobre o assunto, na forma fóruns e/ou chats, mas os professores não fizeram menção a um espaço formal para troca de ideias e experiências. Proporcionar um ambiente com esta finalidade, mesmo que virtual, poderia propiciar possibilidade para a construção de novos saberes e a atualização da base de conhecimento dos professores do curso de Licenciatura em Educação Musical.

Finalmente, os novos saberes dos professores que são fruto de sua prática na EaD têm a ver com os recursos tecnológicos, as TDIC, comunicação, interação e planejamento. Nossos dados mostram a preocupação dos professores no uso de vídeos para comunicação síncrona e assíncrona, além da avaliação das tarefas realizadas pelos alunos. O SUJEITO B também relata que a tecnologia do vídeo também serve para uma reflexão sobre sua prática. O vídeo supriria o *feedback* imediato que teria do aluno na modalidade presencial se suas estratégias estão funcionando ou não. O relato do Sujeito G também fala sobre mal entendidos de comunicação escrita no ambiente, o que mostra que não basta apenas dominar as TDIC para se comunicar de forma satisfatória.

O planejamento também aparece como um aprendizado fruto da prática na EaD nos relatos dos sujeitos. As especificidades da EaD fazem com que o peso sobre o planejamento seja muito grande e que os professores precisam dar mais atenção para esta etapa do que seria no presencial. A modalidade a distância não permite muitos ajustes ao longo da oferta da disciplina, como é possível no presencial. Os relatos dos sujeitos mostram que o planejamento é tão importante na EaD, que este aprendizado também influenciou suas práticas no presencial e agora estes mesmos sujeitos planejam mais cuidadosamente suas disciplinas no curso presencial.

Enfim, acreditamos ter cumprido o propósito deste capítulo: demonstrar o processo de aprendizagem da docência dos sujeitos da investigação e os novos saberes que adquiriram ao atuarem na EaD. Mostramos que a base de conhecimentos dos docentes se atualiza constantemente através da prática e que a modalidade a distância tem especificidades que exigem novos saberes. O processo contínuo de aprender a ensinar se prolonga e os professores precisam rever sua base de conhecimento quando confrontados pelos novos desafios da EaD.

No próximo capítulo, trataremos das inovações e adequações feitas pelos docentes investigados para ensinarem procedimentos práticos de música a distância. Como os docentes adequam as atividades e o material para que os alunos consigam aprender

música sem que professor e aluno estejam presentes no mesmo espaço/lugar e tempo/horário? Quais as dificuldades, vantagens e limites encontrados por sujeitos da investigação para ensinarem música a distância?

CAPÍTULO 4

Adequações e inovações pedagógicas do docente virtual em Educação Musical na EaD.

4.1. Introdução

No capítulo anterior vimos que a base de conhecimento dos docentes investigados é composta de saberes formais (o *conhecimento de conteúdo específico* e o *conhecimento pedagógico geral*) e saberes experienciais (*conhecimento pedagógico de conteúdo*) e que esta base está em constante atualização, não sendo estática e sim dinâmica. Ao longo da carreira, nossos docentes têm atualizado suas bases e, ao se encontrarem na modalidade EaD, novos conhecimentos precisam ser agregados em suas bases. Uma parcela dos sujeitos da investigação têm poucos saberes formais voltados para a docência e essa situação é ainda mais acentuada para a modalidade a distância. Os saberes experienciais que já eram grande parte de suas bases de conhecimento na modalidade presencial, têm um valor ainda maior na modalidade a distância. Através do processo da prática reflexiva, eles podem continuamente atualizar seus repertórios de saberes. Para o capítulo 4, nosso propósito é abordar o produto deste processo: quais as inovações e adequações pedagógicas resultaram da aprendizagem e da atualização da base de conhecimento dos docentes investigados para atuarem na modalidade a distância.

A EaD pode ser entendida como uma nova cultura, uma nova relação entre participantes, conteúdo, metodologia e tecnologias (KENSKI, 2010, p.59). Desta forma, ao entendermos a EaD como uma inovação processual e tecnológica, ela poderia por si só ser considerada uma inovação pedagógica, o que não significa reconhecer que o simples uso de tecnologias garante inovações pedagógicas (MILL, 2010, p.53). O uso das TDIC para fins pedagógicos requer “um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem” (KENSKI, 2003, p.51).

Numa sociedade dinâmica, a cultura da aprendizagem também se transforma conforme as tecnologias que emergem e influenciam os processos de aprendizagem. Durante a apropriação destas tecnologias pela sociedade, surgem novas habilidades de aprendizagem, desafiando os educadores a repensarem seus fazeres pedagógicos

(BERSCH, 2009, p.19). Conforme a sociedade se transforma com o uso destas tecnologias, também a cultura da aprendizagem deve se transformar, inovar. “A cultura educacional está diretamente relacionada com as tecnologias disponíveis e o uso que se faz destas no campo educacional relaciona-se, dessa forma, às suas potencialidades pedagógicas” (MILL, 2010, p.48).

O uso de novas tecnologias possibilita o surgimento de novas compreensões em relação a conceitos como: tempo, espaço, presença, interação, informação e a construção do conhecimento. Isso implica em mudanças de paradigmas e desenvolvimento de novos processos (SCHLEMMER et al., 2006, p.389). No entanto, o uso das TDIC, por si só, não pode ser considerado inovação. Acreditamos que a inovação se encontra quando, por meio da reflexão sistemática e crítica, emergem novas possibilidades para ensinar e aprender, seja na EaD ou até mesmo na modalidade presencial, ao usarmos estas tecnologias.

Neste capítulo 4, abordaremos as especificidades encontradas por nossa investigação da Educação Musical na EaD: quais são suas vantagens e limites? Também procuramos compreender como os professores investigados constroem suas disciplinas: como fazem uso das mídias e como pensam as atividades a serem realizadas pelos alunos. Por fim, abordaremos as estratégias pedagógicas: Quais foram as contribuições da Educação Musical presencial e adequações e inovações surgiram como resultado dos novos saberes da base de conhecimento dos sujeitos?

4.2. Especificidades da Educação Musical na EaD

A EaD resguarda certas especificidades quando a comparamos com a modalidade de educação presencial. A distância entre aluno e professor é a mais aparente dentre elas e uma disciplina de prática de instrumento é, por si só, um desafio por seu caráter procedimental (GOHN, 2011, p.136). O fato de professor e aluno não compartilharem o mesmo espaço e tempo é a primeira especificidade em relação ao presencial e o primeiro desafio.

As novas concepções de tempo e local proporcionadas pelas TDIC levam a uma relação professor-aluno diferente da modalidade presencial. A escolha de tempo e local, proporcionada por estas tecnologias, leva a um estudo mais independente e individualizado (SOARES, 2010, p.25). Esta relação diferenciada passa grande parte da

importância do processo de ensino-aprendizagem para as mãos do aluno. O professor, além de ser um especialista, agora tem uma função de articulador, orientador e problematizador (SCHLEMMER et al., 2006, p.377). Outros são os fatores que diferenciam a EaD do presencial. Em primeiro lugar, o docente não tem como saber imediatamente como os alunos reagem ao material produzido, a não ser em momentos de comunicação síncrona, tendo de recorrer a um retorno dos alunos. O segundo fator é que a EaD é, necessariamente, mediada por um algum tipo de tecnologia de comunicação (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.147).

A especificidade da EaD de mediação de todo o processo através das TDIC também implica que professor e aluno devem estar familiarizados com estas tecnologias. É preciso dominar os recursos do AVA bem como *softwares* específicos da área musical, para que os alunos possam realizar tarefas que envolvam gravações sonoras, de vídeo e edição de partituras. Menosprezar a importância destes conhecimentos ao planejar uma disciplina de caráter prático musical pode comprometer os esforços didáticos do professor (GOHN, 2011b, p.350).

As diversas mídias utilizadas em uma mesma disciplina também podem constituir numa especificidade da EaD. O professor precisa planejar qual a melhor ou melhores mídias a serem utilizadas para constituírem seu material didático. Por exemplo, quando parte do material é disponibilizado em meio impresso, é preciso cautela para que ele possa ser usado de forma independente das atualizações que a disciplina pode sofrer. Devido aos custos de novas impressões, é preciso planejar o material para que certos detalhes estejam disponíveis somente no AVA da disciplina, onde podem ser atualizados sem qualquer custo adicional (GOHN, 2011, p.158).

4.2.1. Novas dificuldades enfrentadas na Educação Musical a distância

Algumas das dificuldades na Educação Musical a distância que não são comuns na sua versão presencial têm a ver tanto com as especificidades da EaD quanto às especificidades do conteúdo específico prático musical a distância. Ou seja, existem dificuldades adicionais específicas de ensino de conteúdo prático musical a distância. Isso se deve ao caráter prático e procedimental das atividades. Abordaremos essas duas categorias de dificuldades a seguir.

a) Novas dificuldades da EaD em geral

As dificuldades da EaD em geral passam por diferenças de interação e comunicação, o uso de tecnologias que podem ser novidades para os sujeitos, o novo papel do professor como mediador e a participação mais ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os professores precisam compreender as especificidades destas novas tecnologias para usá-las adequadamente para fins educacionais (KENSKI, 2003, p. 51). Como demonstramos nos capítulos 2 e 3, os sujeitos da investigação se encontram na condição de imigrantes digitais e o uso das TDIC exige uma nova aprendizagem e atualização de seus saberes docentes.

Aprender a ensinar pelas mídias, utilizando de suas vantagens e conhecendo suas linguagens é um desafio do qual os professores na EaD precisam ser preparados (CRUZ, 2007, p.41). Alguns dos professores investigados têm poucos saberes formais sobre docência ou docência na EaD compondo suas bases de conhecimento. Eles preenchem essas lacunas, em grande parte, por meio dos saberes construídos através da prática, como foi descrito no capítulo 3.

Outra especificidade é que o aluno virtual precisa ter mais autonomia e iniciativa, organizar seu tempo de estudo, ser colaborativo, participativo e comunicativo no ambiente virtual (TORRES, 2011, p.383). Para o professor, isso implica uma nova dificuldade no sentido de compreender um papel do aluno muito mais ativo na construção do seu próprio conhecimento. O professor precisa entender um novo conceito de mediação do processo de construção de conhecimento do aluno, potencializando seu papel de orientador de reflexões que geram novos saberes, possibilitando.

Por fim, outra especificidade é a relação de planejamento e oferta da disciplina. Ao contrário do que acontece na educação presencial, que possibilita alterações ao longo da oferta da disciplina, modificar de imediato o material já inserido no AVA nem sempre é possível. Quando, por exemplo, mídias como o vídeo são largamente utilizadas, a produção de material novo de forma recorrente e ao longo da oferta da disciplina pode ser inviável (GOHN, 2011, p.152).

b) Novas dificuldades específicas da Educação Musical a distância

A dificuldade mais aparente no ensino de música a distância está no próprio ensino de *performance*. Por ser uma área procedimental, trabalha com conceitos práticos que usualmente são discutidos com a presença de ambos professor e aluno no mesmo espaço e tempo. Ao encontrarmos estes dois atores distantes um do outro, torna-se essencial que ocorram interações visuais em determinados momentos (GOHN, 2011, p.136).

Os sujeitos da investigação relatam que não somente o material precisa conter vídeos para que o aluno possa visualizar os procedimentos de *performance*, como também o professor precisa acompanhar as atividades do aluno visualmente para avaliá-lo. Isso pode ser um fator complicador, pois são necessários alunos com acesso a equipamentos de áudio e vídeo e conexões com largura de banda razoável. Alguns instrumentos também podem ser de difícil captação sonora com poucos recursos de *hardware*. Uma investigação que descreve experiências com ensino de flauta doce em uma disciplina a distância relata ter sido necessário equilibrar a falta de recursos técnicos e os encontros presenciais:

As demandas novas para ensinar e aprender flauta doce nesta disciplina estão concentradas nas formas de registrar o que tocamos e nas possibilidades de representar nossas dúvidas e orientações. O equilíbrio entre atividades presenciais e virtuais na disciplina pôde compensar o limite posto pela ausência de ferramentas de captação e reprodução sonoras direcionadas para flauta doce especificamente (CARVALHO, 2010, p.180).

Isso gera outra dificuldade: não basta que professores e alunos adquiram ou tenham a seu dispor os equipamentos e *softwares* necessários para realizarem suas atividades musicais a distância. É preciso também conhecimentos para lidar com tais tecnologias, inclusive por parte dos alunos. Enquanto alguns alunos estão familiarizados com gravações e recursos digitais, outros não conhecem nem procedimentos básicos como baixar e instalar programas para as atividades nos AVA. As dificuldades podem ser tantas que tutores e professores gastam preciosa energia auxiliando os alunos com questões tecnológicas e não musicais (GOHN, 2011b, p. 348)¹².

Carvalho (2010, p.175) também relata que tanto alunos, tutores e até mesmo a pesquisadora, como professora responsável da disciplina, trabalharam para superar a

12 Essa necessidade dos alunos por conhecimentos tecnológicos em Educação Musical a distância levou, inclusive, à criação de uma disciplina no curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar especificamente para atender a estas demandas: Introdução a Recursos Tecnológicos Musicais (IRTM).

pouca experiência na utilização de softwares para edição de áudio e vídeo. Atividades deste gênero exigem que vários detalhes sonoros e visuais sejam captados. Muitas vezes é preciso olhar a posição do aluno de diversos ângulos ou a maneira como segura o instrumento. O resultado sonoro da *performance* também pode ficar distorcido por equipamentos de captação ruins ou procedimentos inadequados no momento da gravação.

Desta forma, uma dificuldade que os sujeitos investigados enfrentam é conciliar os objetivos gerais da disciplina, que dizem respeito ao conteúdo musical, com objetivos periféricos de como realizarem as atividades no AVA. O professor de música a distância ser capaz de planejar sua disciplina tentando prever as dificuldades em relação ao conteúdo específico e à realização das atividades. Atendendo aos objetivos gerais de prática musical e periféricos de uso de seus alunos as TDIC para a realização das atividades.

4.2.2. *Vantagens e limitações*

As vantagens e limitações da modalidade a distância são vários e de naturezas diversas. Têm a ver tanto com o aspecto pedagógico, procedimental da EaD quanto questões técnicas e de equipamentos necessários para o uso das TDIC. A seguir, trataremos das limitações e das vantagens da EaD para o ensino de música a distância relatados na literatura e por sujeitos da investigação.

a) Vantagens

Uma das vantagens da Educação Musical a distância tem a ver com o conteúdo acessado pelos alunos: a possibilidade de rever exaustivamente vídeos com orientações de técnicas e procedimentos sobre como tocar instrumentos. Na aula presencial, o aluno possui uma chance única de observar o professor e absorver suas instruções. Após o momento da aula, precisa contar com a memória do que assistiu em aula. A possibilidade de rever essas instruções quantas vezes forem necessárias chega a ser uma vantagem em relação a modalidade presencial (GOHN, 2011, p.140). Não só o aluno pode ver as instruções em vídeo inúmeras vezes, como o também o professor pode rever uma tarefa postada em vídeo quantas vezes for necessária. Os sujeitos da investigação não mencionam explicitamente essa vantagem, mas observamos no capítulo 3 que o vídeo dá

ao professor um retorno dos alunos se suas estratégias estão funcionando e possibilita novas formas de reflexão.

Os professores de música da modalidade presencial têm preferência por aulas individuais por acreditarem ser mais produtivas que o modelo coletivo, pelo seu aspecto prático (GALIZIA, 2007, p.77). A EaD também permite um atendimento individualizado dos alunos. Torna possível um diálogo com cada aluno, e não com uma classe, de forma coletiva (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.153). Cada aluno tem atendimento individual e recebe *feedbacks* sobre seu progresso dos tutores virtuais. Em nossa investigação, essa vantagem na EaD aparece na fala dos sujeitos:

[...] existe aí [na EaD] uma facilidade que não se vê no curso presencial. Você não ouve os alunos individualmente, todos eles. De vez em quando você faz um extrato da turma e às vezes você escuta, quando você faz uma prova de solfejo individual ou em duplas, isso acontece, mas é muito pouco. Por causa da natureza heterogênea do que é o ensino coletivo, no presencial. No virtual essa proximidade, ela já é mais forte. Porque o tutor escuta todos os áudios e vídeos da pessoa e dá retornos. “oh, você precisa melhorar sua afinação”, né? “As notas que você cantou estão corretas, mas a altura, não.” “A nomenclatura sim, mas a altura não.” “a rítmica, precisa corrigir esses aspectos” Isso é um... um tratamento diferenciado. Você não vê, não tem como realizar no curso presencial, a não ser que você tivesse um grupo de tutores. Essa é uma questão que eu acho que é bastante relevante, assim (SUJEITO G - Comentário 37).

O Sujeito G, no comentário acima, enxerga uma vantagem da EaD sobre a educação presencial na possibilidade de atendimento individualizado que ela possibilita. O Sujeito B também enxerga esta vantagem. Ele diz que quando se ensina coletivamente na educação presencial, se tem uma noção da evolução do grupo como um todo, mas na EaD é possível ouvir o indivíduo: “[...] é muito mais útil ou muito mais interessante você... ou é eficaz, você trabalhar solfejo ou coisas assim de leitura, na Educação a distância que no presencial. Pelo menos, não no presencial, mas no presencial coletivo” (SUJEITO B - Comentário 38).

Enquanto esse aspecto de atendimento individual da EaD pode ser visto como uma vantagem, também gera uma limitação. A EaD permite uma atenção individualizada, mas o grande número de alunos, como no caso do curso investigado, inviabiliza que somente o professor atenda todos os alunos. Entrando em cena o tutor virtual. Mais adiante, falaremos especificamente da relação professor-tutor-aluno.¹³

13 No capítulo 5 também daremos mais atenção ao fato do professor, apesar do papel de mediador que a

b) Limitações

O uso de diferentes tecnologias para o ensino de *performance* musical com as qualidades visual e sonora necessárias esbarra em limitações econômicas e a formação dos profissionais envolvidos (CARVALHO, 2010, p.181). A largura de banda, para citar uma questão técnica, pode gerar dificuldade no uso de vídeo (MORRE e KEARSLEY, 2010, p.137). Sendo esta mídia citada diversas vezes pelos sujeitos da investigação como estratégia para o ensino dos procedimentos para instrumentos musicais, fatalmente uma largura de banda insuficiente se torna um empecilho no ensino de música a distância. Essa limitação, somada ao fato das turmas do curso serem constituídas por um número elevado de alunos, faz com que webconferências e outras atividades síncronas não sejam vantajosas (GOHN, 2011, p.145).

Portanto, as interações são geralmente assíncronas nas disciplinas, a fim de evitar esta limitação técnica. O aluno assiste às orientações no material, realiza a tarefa e espera pelo *feedback* do tutor virtual. Porém, ao evitar muitas atividades síncronas, os professores não têm uma resposta imediata sobre o sucesso de suas estratégias. Essa dificuldade imediata é citada por sujeitos da investigação:

Porque a diferença... o aluno presencial te dá um retorno imediato, se você passa um determinado conteúdo e ele tem MUITA dificuldade e demonstra isso logo de início você fala "Opa! Isso aqui tá difícil". No curso a distância, você não tem essa resposta imediata, às vezes, né? Você precisa aguardar e muitas vezes essa dificuldade pode tá mascarada, né? Pode tá escondida ali. Então, eu acho que inicialmente tem isso de você... é... saber como encaminhar cada conteúdo específico (SUJEITO H - Comentário 39).

Na modalidade de educação presencial, o retorno imediato do aluno também proporciona ao professor fazer ajustes imediatos ou até mesmo improvisos. Mas o Sujeito H relata acima que é possível fazer poucos e pequenos ajustes na disciplina a distância durante sua oferta. Na EaD, o professor precisa refletir sobre suas práticas e implementar a maioria das mudanças na disciplina somente na sua próxima oferta:

Então, acho muito difícil um professor na primeira preparação, acho que tem que ter até algo que tem que ser, né? Pensando, elaborado aqui. A primeira vez que um professor elabora uma disciplina, tanto no

EaD lhe confere, não ser capaz de atender a todos os alunos devido ao grande número de cursistas por disciplina. Cabendo ao tutor virtual a responsabilidade pela interação com os alunos.

presencial quanto no a distância, ele tem uma concepção. A diferença é que no presencial você vai fazendo ajustes ao longo da disciplina (SUJEITO H - Comentário 40).

O Sujeito B também relata que o professor pode gastar tanto tempo e esforço planejando sua disciplina que não pensa muito sobre a oferta, que justamente pode ser o momento mais rico para a aprendizagem da docência. A falta de retorno imediato do aluno e a necessidade de planejamento intensivo faz com que o professor não se dedica a fazer mudanças em tempo real:

Do ponto de vista do professor a gente fica tão focado na produção... [acontece outra interrupção e o professor logo retoma sua fala] tão focado na produção do material que às vezes a gente até esquece do, vamos dizer, do depois. Depois você só quer ver o relógio funcionando, né? Então a gente tem que ter cuidado. Eu acho que também que talvez não seja todo professor que seja assim. Talvez seja eu, sei lá. Talvez alguns façam isso. Você fica tanto tempo cuidando da preparação para justamente na hora só ver o que vai acontecer (SUJEITO B - Comentário 41).

O número elevado de alunos faz com que o professor tenha contato limitado com o corpo discente, sendo o tutor virtual responsável por *feedbacks* e o acompanhamento do aluno (ABREU-E-LIMA e ALVES, 2011, p.191). Portanto, a relação virtual professor-aluno é muitas vezes indireta, limitando-se a interações assíncronas no ambiente. Acreditamos que se por um lado a EaD permite um atendimento individualizado, trazendo uma vantagem em relação ao presencial. No entanto, o relato acima do Sujeito B mostra uma limitação que não necessariamente é uma limitação da EaD. Os sujeitos investigados podem investir tanto tempo e esforço com o planejamento da disciplina que não se dedicam com a mesma intensidade na oferta.

4.3. Construção de uma disciplina de caráter prático musical

Até os anos 1990, as mídias utilizadas em EaD eram o material impresso, televisão e vídeo. Os processos de produção estavam nas mãos de profissionais especializados e aos docentes cabia se preocupar somente com o conteúdo e não com os formatos. No entanto, as mídias digitais e os AVA trouxeram novas maneiras de conceber cursos a distância (CRUZ, 2007, p.24). Os profissionais que auxiliam os docentes investigados na construção das disciplinas como o DI e equipes técnicas se unem aos professores têm um

papel ativo na criação das disciplinas que oferecem na atualidade.

As disciplinas dos professores investigados são construídas usando de diversas mídias e um ambiente virtual. Os AVA das disciplinas são usados tanto para que o aluno tenha acesso ao conteúdo do material didático, quanto postar suas atividades, receber *feedbacks* e se comunicar com professor, tutores e os demais colegas. É uma ferramenta usada tanto para que o aluno acesse o conteúdo quanto para mediar a comunicação entre todos os atores. Quando questionamos os sujeitos investigados no questionário sobre o que demanda maior atenção para as criações de suas disciplinas, há uma atenção maior com a produção do material didático, seguido da adaptação de estratégias pedagógicas (Figura 4.2.). Dentre todas as categorias, nenhuma foi escolhida como pouco importante ou dispensável, mas nenhuma foi considerada tão essencial quanto a produção do material.

Acreditamos que esses dados indicam uma crença dos professores investigados que um material didático cuidadosamente planejado é suficiente para um ensino de qualidade. Acreditamos que a interação e um esforço do docente de música a distância também na oferta da disciplina são de igual importância. No entanto, os professores responderam que a produção é o que demanda mais atenção.

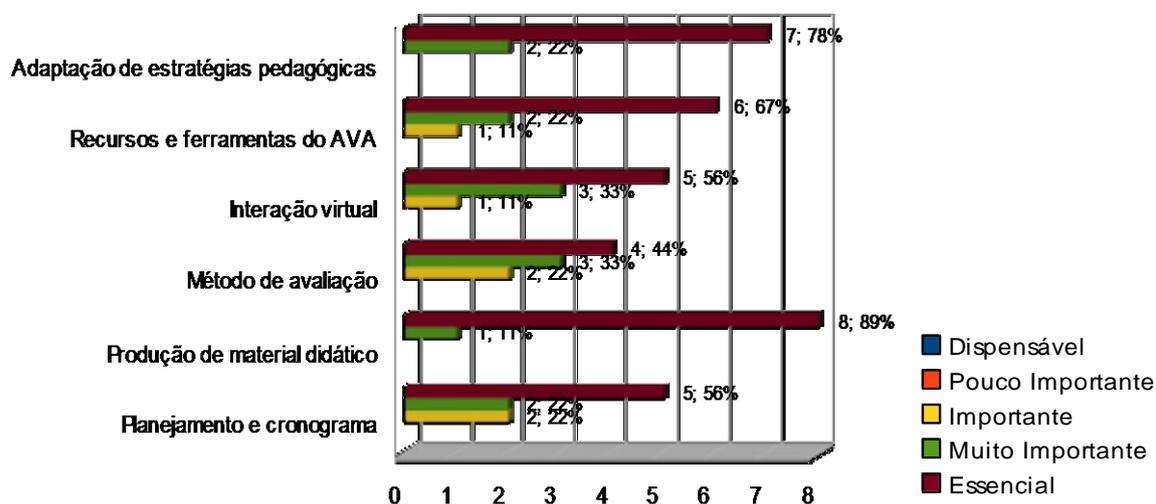


Figura 4.2. Elementos que os professores acreditam demandar maior atenção em uma disciplina de conteúdos musicais a distância na sua criação e oferta

Dois sujeitos comentaram sobre suas respostas para esta questão. No relato abaixo

do Sujeito H os elementos mais importantes são a produção de material didático e a interação:

Os elementos mais importante, na minha opinião, são os materiais didáticos e a forma como professor, tutores e alunos interagem para a construção de conhecimentos. Também o planejamento deve ser bem distribuído, para que as atividades sejam viáveis e adequadas para um determinado grupo de alunos. As ferramentas do ambiente podem contribuir ou não, mas ter como prioridade a disponibilidade para interação é o que realmente poderá fazer diferença. O método de avaliação pode variar, dependendo dos conteúdos de cada disciplina, mas se a estratégia adotada para a modalidade a distância for acertada, o processo de aprendizagem poderá ocorrer sem dificuldades (SUJEITO H - Comentário 42).

O Sujeito I relata abaixo que, apesar das necessidades maiores de planejamento na EaD, ele não é o elemento mais importante em sua disciplina:

Acredito que o planejamento é essencial, mas não completo antes da disciplina iniciar. O processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e na minha opinião não pode estar pronto antes de se conhecer a turma, ver suas dificuldades e facilidades, gostos, etc. (SUJEITO I - Comentário 43).

Este relato mostra como o processo de reflexão sobre a prática na EaD não é muito diferente da modalidade presencial. A EaD não permite muitas alterações ao longo da disciplina como no presencial, mas o relato do Sujeito I deixa evidente que a atividade do professor não se limita ao planejamento. Suas reflexões e algumas adaptações podem ser feitas ao longo da oferta atual da disciplina e não estão todas restritas a uma oferta posterior.

4.3.1. As mídias utilizadas para o material didático

Como já destacamos, dentre as mídias possíveis de serem utilizadas, podemos destacar nos relatos dos sujeitos da investigação o vídeo. É um importante recurso para demonstrar procedimentos se não for possível fazê-lo presencialmente (GOHN, 2011, p.138). Os meios audiovisuais são úteis pois atingem nossa percepção como um todo, tendo como base uma linguagem sensorial (CRUZ, 2007, p.26). Mais do que orientar o aluno como tocar, ele também tem uma noção visual do procedimento, bem como um exemplo do resultado sonoro. Algo que seria impossível por meio de apenas orientações textuais.

A comunicação e a interação humana se dão, primordialmente, de forma oral. No

entanto, muitas das ferramentas dispostas no AVA usam a linguagem escrita, o que pode resultar em limitações para compartilhar conhecimentos e experiências na EaD (SCHLEMMER et al. 2006, p.390). Na educação musical a distância isso pode ser especialmente problemático, dada a natureza procedimental de boa parte do conteúdo das disciplinas. Daí a relevância do material em vídeo.

No entanto, o vídeo não é uma exclusividade. Podemos caracterizar as disciplinas como sendo multimidiáticas. Multimídia é quando temos uma combinação de texto, arte gráfica, som, animação e vídeo, reunindo várias mídias em um mesmo aplicativo (CRUZ, 2007, p.28). As disciplinas dos professores investigados também lidam com áudio, partituras em diversos formatos, ferramentas do próprio AVA para realização de tarefas, leituras de textos teóricos, etc. Sem mencionarmos os fóruns, e-mails, mensagens e outras formas de comunicação dialógica que podem ser usadas nos AVA. De fato, ao questionarmos os professores quais são as mídias mais utilizadas por eles, os recursos do AVA aparecem em primeiro lugar, seguidos do material em vídeo e impresso (Figura 4.3.).

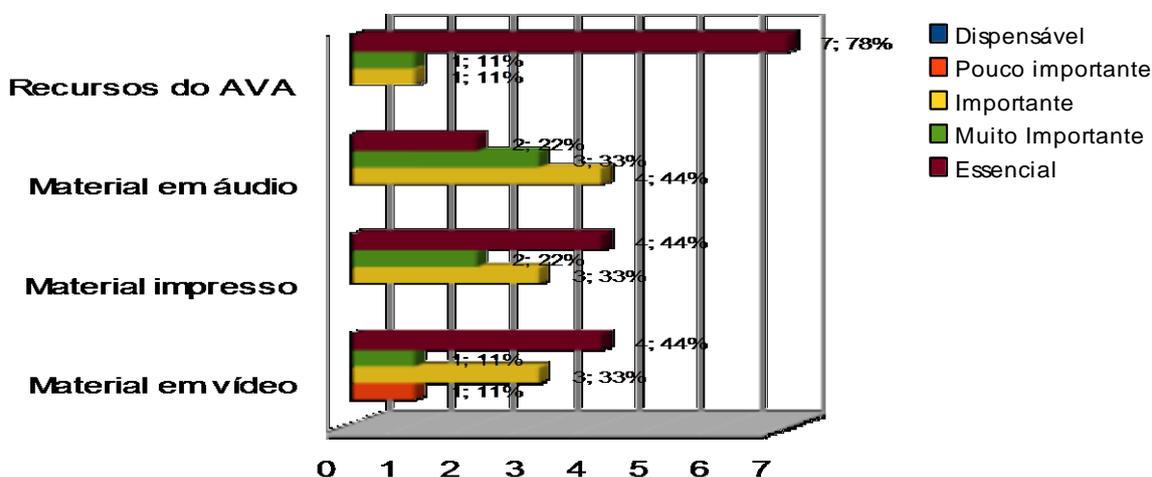


Figura 4.3. Mídias mais utilizadas pelos sujeitos investigados em suas disciplinas

Curiosamente, o Sujeito D marcou o material em vídeo como pouco importante em sua resposta no questionário, porém não comentou sua escolha. O comentário abaixo do Sujeito I reforça a necessidade da disciplina utilizar diversas mídias e que cada uma delas tem sua função específica e necessidade:

Pensando em uma aula de instrumento, todos os recursos são indispensáveis, para exemplificar: o material em vídeo são exemplos

visuais e sonoros de postura, sonoridade, técnica, etc., que o professor pode dar para a turma; o material impresso são partituras; o áudio é um recurso tanto para o professor dar exemplos para o aluno, quanto para acompanhar o desenvolvimento no instrumento, além de possibilitar arranjos instrumentais para deixar a prática mais interessante e musical. Os recursos do MOODLE possibilitam uma aproximação entre alunos, professor e tutores no processo de ensino e aprendizagem (SUJEITO I - Comentário 44).

O Sujeito B também comenta que, ao adaptar uma disciplina para a EaD, é preciso utilizar de diversas mídias para que esta seja tão dinâmica e atraente quanto no presencial. É preciso que o aluno seja instigado. O uso de diversas mídias também é importante para conseguir atender o aluno de forma individual:

[é preciso utilizar o máximo de meios] Multimidiáticos, tecnológicos para poder ficar o mais, é, vamos dizer, humano possível. Mas com a vantagem da personalização que é isso que eu tô te falando da desvantagem da aula presencial coletiva que não tem muita personalização. Então eu acho que tem que ter o máximo de personalização (SUJEITO B - Comentário 45).

O relato acima mostra que o Sujeito B não pensa no uso de múltiplas mídias somente para que o conteúdo seja facilmente absorvido. Ele relata usá-las tanto também para tornar o AVA instigante para o aluno e com o máximo de personalização. O propósito de um AVA multimidiático vai além do uso prático de transmissão de conteúdos.

4.3.2. O ambiente virtual de aprendizagem

Pode-se dizer que os ambientes virtuais de aprendizagem são hoje a principal tecnologia utilizada pelas instituições de ensino superior para a EaD. Consistem, na maioria dos casos, de um conjunto de mecanismos de troca de mensagens, acesso ao conteúdo instrucional e postagem de tarefas. São *softwares* que permitem a colaboração e a comunicação entre os corpos docente e discente (CRUZ, 2007, p.39).

O AVA utilizado pelos professores investigados é o MOODLE¹⁴. É um AVA que, em virtude de sua flexibilidade pode ser utilizado com diversos propósitos. Funciona tanto como um recurso para facilitar a disponibilização de informação e materiais, como também possibilita situações complexas de construção de conhecimento (BERSCH, 2009,

14 Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) é um *software* livre usado como ambiente virtual de aprendizagem para os cursos a distância da UFSCar. Para mais informações, acesse www.moodle.org.

p.20). Muitas vezes o AVA é o equivalente à sala de aula na EaD. Os sujeitos da investigação relatam que o ambiente virtual não deve ser utilizado apenas como um depósito de conteúdo e o lugar onde os alunos devem postar as atividades elaboradas pelo professor. É onde ocorre a interação entre professores, tutores e alunos, sendo uma ferramenta para o debate e a comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O MOODLE é usado como um meio de acesso aos conteúdos, um meio para divulgar as tarefas aos alunos e também onde eles possam postá-las ou realizá-las além da interação entre eles e os professores e tutores (GOHN, 2011, p. 157). Acreditamos que talvez o AVA, por englobar tantas características e funções, concentre a maior necessidade de adaptação e atualização da base de conhecimento dos docentes investigados. Essa necessidade de uma nova aprendizagem aparece nos relatos dos sujeitos. Abaixo, vemos o Sujeito G comentando sua experiência de aprendizagem dos recursos do MOODLE. Num primeiro momento em um curso oferecido pela instituição e num segundo momento na sua prática docente:

Então, foi uma união entre o que a gente via tradicionalmente na formação docente com matérias presenciais mais o curso de capacitação e depois a experiência com a aplicação. Que você aprende muito também com a parte prática. Só o curso teórico, ele te dá uma base de como você enfrentar determinadas situações. Mas, realmente, o aprendizado de fazer uma disciplina e aplicar essa disciplina no ambiente virtual é única, são experiências únicas. A preparação teórica e depois a aplicação prática e revisão dessa aplicação (SUJEITO G - Comentário 46).

O comentário acima do Sujeito G reflete a necessidade sentida de atualizar seus saberes em relação ao AVA e, ao mesmo tempo, expõe como ocorreu o processo de aprendizagem da docência. O Sujeito G fala que os saberes formais são necessários, mas também os saberes advindos tácitos têm relevância. O mesmo sujeito, fala mais tarde sobre as especificidades da interação no ambiente virtual:

Às vezes a pessoas tomam como um ataque pessoal sendo que às vezes é uma indicação pra modificar e refazer e a pessoa não entende porque que foi dito tão diretamente assim. E simplesmente, às vezes, é uma indicação verbal escrita de como proceder (SUJEITO G - Comentário 47).

O Sujeito G comenta acima que a comunicação exclusivamente textual no AVA, sem os devidos cuidados, pode levar a mal entendidos. Implicando aos docentes desenvolver novos conhecimentos em como interagir com alunos e tutores através de

mensagens textuais no ambiente virtual da disciplina. Os dados apontam que não só conhecimentos sobre recursos tecnológicos e ferramentas são saberes necessários ao professor virtual, mas também novos conhecimentos sobre comunicação e interação são necessários ao docente na EaD. As especificidades do AVA vão além de conhecimentos técnicos de *softwares*, mas a própria interação entre os sujeitos na EaD envolvidos no processo de ensino-aprendizagem requer novos saberes.

4.3.3. A elaboração de atividades de prática musical a distância

A elaboração de atividades musicais perpassa por especificidades do conteúdo específico. Por exemplo, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem de práticas musicais. Dependendo do repertório adotado, podem-se ter situações de aprendizagens diversas ou até mesmo antagônicas. Questões de postura, emissão sonora, articulação de fraseados, todas essas questões podem variar de acordo com o repertório escolhido (REQUIÃO, 2002, p.61). Acreditamos que as especificidades do conteúdo específico de *performance* musical são comuns tanto ao presencial quanto à EaD. Em outras palavras, na base de conhecimentos dos professores, no âmbito da educação musical, o *conhecimento de conteúdo específico* tem um peso importante sobre o que será passado ao aluno. Como já mencionamos anteriormente, o conhecimento de conteúdo específico tem um peso significativo na base de conhecimentos dos sujeitos da investigação.

No caso da Educação Musical a distância, a criação de atividades de *performance* necessita de diversas mídias de áudio e vídeo suprimindo a distância entre professor e aluno. Por natureza da característica procedimental destas disciplinas, o uso de diversas mídias deve ser intenso. Tanto para o conteúdo que o aluno deverá acessar quanto para as atividades que ele deverá postar no AVA.

Quando questionamos os sujeitos sobre como desenvolvem suas atividades musicais a distância, o AVA ganhou maior destaque (Figura 4.4). Os professores investigados responderam que é dentro do próprio ambiente virtual que os alunos realizam a maioria de suas tarefas. A ferramenta de vídeo aparece em segundo lugar. As próprias ferramentas do ambiente virtual são entendidas pelos professores como importantes. Acreditamos que isso demonstra que os sujeitos investigados não enxergam o AVA como um mero depósito de conteúdo e lugar de postagem das tarefas realizadas

pelos alunos. O professor que respondeu que não utiliza nenhuma ferramenta justificou dizendo que sua disciplina de estágio não exige que os alunos enviem atividades de *performance* no ambiente virtual.

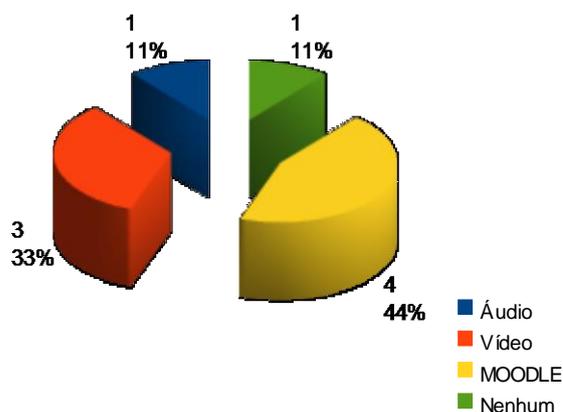


Figura 4.4. Quais as ferramentas utilizadas pelos professores para as atividades de música a distância.

4.4. A importância do presencial na Educação Musical modalidade EaD

A importância dos encontros presenciais pode variar de acordo com o caráter da disciplina. Por exemplo, a área da percepção musical já conta com muitos *softwares* de treinamento auditivo e, apesar de ser uma atividade prática, exige apenas o uso da percepção auditiva do aluno. Não existe a necessidade do docente de avaliar a postura, a maneira como segura um instrumento musical e não há movimentos corporais envolvidos¹⁵. Isso reduz a necessidade de visualizar o aluno, reduzindo a necessidade de encontros presenciais, o que não é o caso de atividades de *performance*. Os docentes investigados relatam que, nestes casos, existe uma importância nos encontros presenciais.

Nesses casos, um ator que assume um papel de relativa importância é o tutor presencial. Ele atua como um observador *in loco* do progresso dos alunos e durante a avaliação deve ser capaz de notar avanços e dificuldades (GOHN, 2011, p.166). Essa importância do tutor presencial pode se constituir num problema, já que nem sempre é um especialista no instrumento a ser avaliado. Ao contrário do que ocorre com o tutor

¹⁵ Existem também *sites* na Internet com diversos exercícios *online* e para *smartphones* de percepção e teoria musical como o www.teoria.com.

virtual, que trabalha com disciplinas, o tutor presencial trabalha com polos e turmas. Ou o professor de música a distância elabora uma avaliação considerando este aspecto ou ele mesmo vai até o polo para as atividades presenciais.

De qualquer forma, um equilíbrio entre atividades presenciais e virtuais pode compensar possíveis limites tecnológicos. Os encontros presenciais também são importantes para a construção de aprendizagens pedagógicas. Seja por limitações tecnológicas ou a necessidade da (re)construção dos saberes que compõem a base de conhecimento do Educador Musical a distância em relação ao uso das novas mídias e tecnologias, os encontros presenciais ainda têm peso em suas disciplinas (CARVALHO, 2010, p.180). No gráfico da figura 4.4, observamos que os professores da investigação acreditam, em sua maioria, no encontro presencial como tendo uma importância complementar para suas disciplinas.

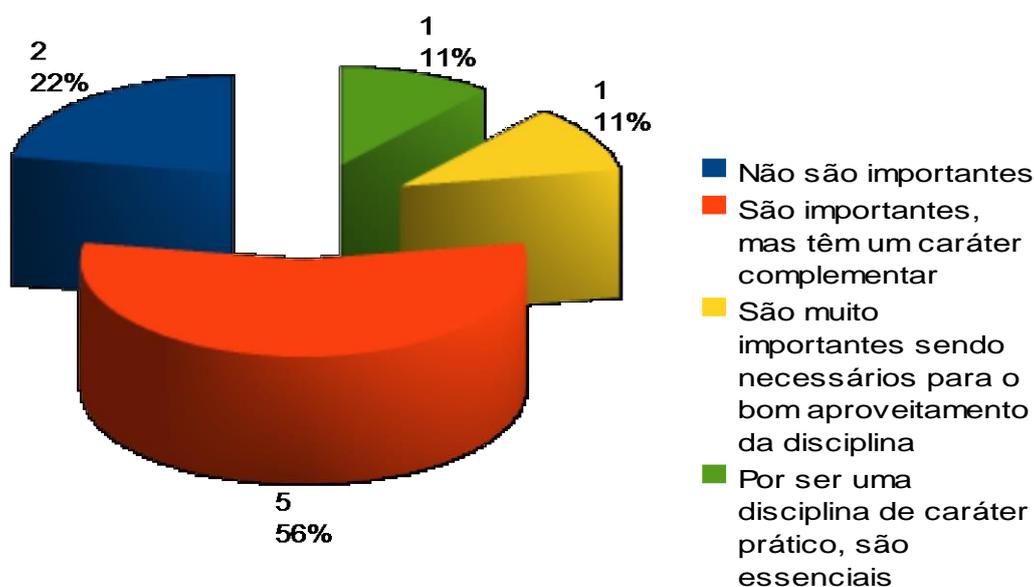


Figura 4.5. A importância dos encontros presenciais para os docentes investigados

O Sujeito I respondeu que os encontros presenciais são essenciais e justificou sua escolha: “Na minha experiência, os encontros presenciais aproximam muito o professor dos alunos, tanto nos aspectos musicais quanto pessoais e se tornam indispensáveis para qualquer tipo de disciplina” (SUJEITO I - Comentário 48).

Não apenas por questões musicais, os encontros presenciais, na opinião deste sujeito, têm a utilidade de aproximar o professor dos alunos. Proporcionaria o contato

direto que acontece em menor escala no ambiente virtual, já que este contato está a cargo do tutor virtual. É o momento da disciplina em que o professor mais se relacionaria com seus alunos. O Sujeito G, no relato abaixo, compartilha, em certa medida esta opinião, mas restringe a necessidade dos encontros presenciais para as questões musicais. Principalmente para atender às necessidades dos alunos com maiores dificuldades:

Eu acho que é fundamental que o curso seja semipresencial. Principalmente o curso de música, né? O que se nota também com alguns alunos, principalmente aqueles que têm pouca experiência, é a dificuldade de ter um acompanhamento mais próximo e com mais tempo. Mais carga horária de acompanhamento. Não somente o virtual, mas o presencial. Isso realmente é algo que se vê, que é uma lacuna, que o curso virtual tem que rever se ele quiser aperfeiçoar todos os aspectos. Não somente a... a da interação e das ferramentas, da sincronia. Mas a questão do acompanhamento dos alunos que têm certas dificuldades. Como planejar isso dentro de um curso virtual é um desafio (SUJEITO G - Comentário 49).

Apesar de dizer que a parte presencial da disciplina seja fundamental e até de chamar o curso de semipresencial, o Sujeito G enfatiza que acredita que o encontro presencial serve para garantir um acompanhamento maior do aluno, principalmente daqueles que têm grandes dificuldades. O Sujeito H, no relato abaixo, acredita que certas disciplinas exigem encontros presenciais mais que outras:

Quer dizer, cada vez mais vai ter uso de tecnologias de uma forma geral e o curso a distância, na medida do possível, vai ter momentos presenciais, se a disciplina exigir. Como é o caso da gente que tem vivências [a disciplina Vivências em Educação Musical] tem que ter a parte presencial, porque a base, o fundamento da disciplina tá em cima disso (SUJEITO H - Comentário 50).

Citando o exemplo da disciplina Vivências em Educação Musical¹⁶, o Sujeito H comenta que certas disciplinas demandam mais momentos presenciais devido às suas naturezas práticas. Enquanto outras disciplinas, apesar de conterem práticas musicais, não apresentam uma necessidade tão grande de atividades presenciais. Nos relatos dos sujeitos da investigação, a necessidade dos encontros está centrada na interação entre professor e alunos como também na natureza procedimental da disciplina. Mesmo tendo apenas um caráter complementar a princípio, os professores entendem que os encontros

16 Na ementa da disciplina Vivências em Educação Musical consta: “Práticas musicais em conjunto, prática de educação musical em conjunto e direção de atividades de educação musical. Introdução a Flauta Doce, Sonorização de Histórias, Paisagem Sonora, Práticas rítmicas focadas a princípio no reconhecimento, execução e criação a partir do pulso, acento e ostinato.” Está no projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical na versão do ano de 2010. O arquivo encontra-se disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/uab/em>>

presenciais são necessários. Essa necessidade é tanto para ajudar com dificuldades dos alunos quanto às práticas musicais de suas disciplinas quanto para dar a professor e aluno uma relação mais estreita entre ambos.

4.4.1. Adequações e inovações em Educação Musical para a EaD

O simples fato de se utilizar uma novidade tecnológica não significa uma inovação na educação. Para que isso ocorra são necessárias novas metodologias e práticas para termos uma inovação educacional. Caso contrário, o que se tem é apenas uma novidade tecnológica e não uma inovação pedagógica (SCHLEMMER, 2010, p.81). O uso de tecnologias faz com que, muitas vezes, inovações tecnológicas sejam confundidas com inovações pedagógicas. Como a EaD faz uso intenso das TDIC, essa confusão também é aparente (MILL, 2010, p.43).

As TDIC trazem desafios aos docentes, exigindo novos valores e atitudes por parte do professor (KENSKI, 2003, p.50). Estas adequações incluem conhecimentos que vão além do conteúdo específico e incluem competências didático-pedagógicas aliadas às competências tecnológico-digitais (SCHLEMMER, 2010, p.73). Acreditamos que as adequações e inovações em Educação Musical para a EaD são parte dos produtos da aprendizagem da docência dos sujeitos da investigação. O processo contínuo de (re)construção dos saberes que compõem a base de conhecimentos dos docentes que gera as adequações e inovações nas práticas dos docentes de nossa pesquisa.

Isto fica explícito abaixo, no relato do Sujeito H. Quando questionado sobre como deve ser o processo de adaptação de uma disciplina musical para a EaD, ele comenta que essas adequações e inovações se misturam ao processo de aprendizagem da docência. A partir da experiência do professor é que surgem as adaptações e inovações, ao mesmo tempo em que ele aprende a ensinar na EaD:

Eu acho que o principal é aprender... professor aprender como os alunos reagem a determinados exercícios, práticas, conteúdos, né? Acho que isso, é, se eu fosse elencar assim talvez, o número um, eu considero que a partir da tua experiência, vendo como os alunos reagem a uma disciplina sua, quando você vai preparar a disciplina a distância, isso já te dá mais ou menos o escopo do que você vai abordar, né? (SUJEITO H - Comentário 51).

O Sujeito B apresenta uma visão particular sobre o processo de adequação e

adaptação. Para este sujeito, a adequação é apenas um processo inicial, necessário ao docente que ainda não tem saberes relativos à EaD no seu conhecimento pedagógico de conteúdo:

Bem... adaptação... acho que... acho que a palavra adaptação tem que ser como algo provisório. Certo? Se você não tem tempo de criar uma coisa, você tem que adaptar. É... como a gente tá ainda criando o curso ou fazendo... muitas vezes oferecendo pela primeira vez a disciplina, você não tem uma outra experiência, não tem o que fazer. Então, o que é mais próximo é aquela experiência que você já tinha presencial como a gente também. É normal, os professores não tiveram uma formação de curso a distância. Então pra eles é a primeira vez, então eles se basearam no que tá no presencial. Então eu acho, primeiro discutindo sua pergunta, adaptação é um mal necessário, vamos dizer, é uma fase que se está vivendo. Simplesmente isso, adaptar (SUJEITO B - Comentário 52).

Para o Sujeito B, um professor iniciante na EaD, com uma base de conhecimentos ainda insipiente para a modalidade a distância, precisa adaptar-se e adequar seus saberes em um primeiro momento, mas esse processo de adequação, na sua opinião deve ser temporário. Na opinião do Sujeito B, o ideal é que, com a base de conhecimento atualizada, o professor de música a distância seja capaz de inovar, de criar novas estratégias.

Acreditamos que as verdadeiras inovações estão diretamente relacionadas à aprendizagem dos sujeitos investigados de como lidar com as especificidades de lidar com música a distância. Estas inovações acontecem através aprendizado dos professores do uso das TDIC, de diversas mídias (áudio, vídeo, material impresso), a adaptação com o AVA e suas ferramentas. Nos conhecimentos adquiridos sobre a interação *online* e a relação entre os sujeitos envolvidos, o papel do professor e também no entendimento da figura do aluno com o ator central do processo da construção do seu próprio conhecimento.

4.4.2. *As interações professor-tutor e professor-aluno*

É o tutor que constitui os olhos e ouvidos do professor e está em contato direto com os alunos. Seu papel principal é mediar a interação. Ele tem a oportunidade de lidar com cada aluno individualmente e, mais que um especialista no conteúdo específico, “precisa aprender as técnicas especiais da tecnologia (ou das tecnologias) escolhida(s) para a comunicação do ensino” (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.172). O tutor virtual tem uma importância no processo por ser um mediador. Em nossa investigação, notamos que

a relação do tutor virtual com o aluno é direta e os sujeitos da investigação acabam atuando mais como coordenadores da equipe de tutores virtuais, mesmo que em certas ocasiões no AVA os professores interajam diretamente com os alunos. Se a EaD traz a vantagem do atendimento individualizado para cada aluno, isso é possível graças à figura do tutor virtual.

A relação professor-aluno não é tão direta como na modalidade presencial. Um desafio que se apresenta constante ao professor de música a distância é pensar e elaborar uma disciplina, mas sem necessariamente fazer a mediação pedagógica. O professor planeja e coordena a disciplina, mas o convívio direto com o aluno está, geralmente, nas mãos do tutor virtual (CARVALHO, 2010, p.179). Isso ocorre especialmente em cursos formais, onde existem grupos com vários alunos e a atenção individual a cada um deles por parte somente do professor se mostra inviável. Recaindo esta responsabilidade sobre o tutor virtual (GOHN, 2011, p.137). O professor acompanha o processo de avaliação e toma as decisões que julga necessárias, mas o trabalho em larga escala da EaD demanda uma equipe, para que cada aluno seja alvo de observações atentas e consistentes (GOHN, 2011, p. 165). Certamente, a participação ativa e direta do professor da disciplina é possível em fóruns, mensagens, e-mail e até mesmo através de atividades síncronas como a *webconferência*. Atribuir ao tutor as responsabilidades do acompanhamento individual dos alunos e dos *feedbacks* não significa dizer que o professor não participa.

Os sujeitos da investigação mostram em seus relatos entenderem esta relação professor-tutor e a relação professor-aluno da forma como descrevemos. O Sujeito G, no relato abaixo, chega até mesmo a dizer que o tutor é quem atua como *professor* da disciplina, enquanto que o docente tem um papel de coordenador. Fica a cargo do tutor virtual dar *feedbacks*, acompanhar os alunos, enquanto que professor não tem tanta interação com os discentes:

Vamos pensar que o professor é o tutor. Porque uma coisa é o professor que ele é o coordenador da disciplina. Que a função do professor-coordenador, ele não interage tanto com os alunos, então você tem que se colocar na figura do tutor virtual que é quem ouve todos os vídeos, dá os feedbacks... (SUJEITO G - Comentário 53).

O Sujeito H, através do relato de uma experiência sua, comenta que talvez nem seja uma boa prática o professor participar de maneira intensa com os alunos, sendo o papel do docente mais de coordenador. Por mais que o professor participe, ele não tem como dar conta de todos os alunos sendo o tutor o mediador entre o aluno e o conteúdo.

Como podemos ver abaixo em seu relato, ele acredita ser o papel do tutor “ficar de olho nos alunos” enquanto que o do professor é “ficar de olho nos tutores”:

Por exemplo, agora tá acabando uma disciplina minha que eu participei demais. Porque eu tava trabalhando muito, sempre no computador, e o aluno mandava uma pergunta e depois de trinta segundos ele já tinha a resposta. Eu respondia muito. E o que acontecia? Daí eu vi que tutores “ah! Tudo bem! O professor responde...” Quer dizer, o tutor relaxou um pouco e não entendeu que ele precisa entrar no ambiente MESMO que eu tenha respondido. Porque às vezes tem mensagem que, sei lá, chega pelo e-mail interno que não chegou no e-mail dele. Então, tem uma dúvida ali que ele não viu! Pode ter situações que ele tem que acessar. Ele precisa assumir e falar “Não, a responsabilidade é minha! O professor respondeu aí, mas se você tiver alguma dúvida, pode falar comigo!”. [...] Porque o professor tem que vigiar os tutores. Os tutores tã de olho nos alunos, mas quem tá de olho nos tutores? Tem que ser o professor (SUJEITO H - Comentário 54).

Esses relatos acima mostram como os professores enxergam a relação professor-tutor e a relação professor-aluno. Para os docentes investigados, são os tutores que estão em contato direto com os alunos, dando *feedbacks*, acompanhando, avaliando e tirando dúvidas. Os professores devem coordenar os tutores e têm um papel mais indireto, podendo participar em certos momentos. Mas, na visão dos docentes desta investigação, aos professores cabe coordenar a disciplina.

4.5. Considerações Finais sobre as adequações e inovações pedagógicas em Educação Musical a distância

Ao longo deste capítulo, tratamos de especificidades e dificuldades encontradas pelos sujeitos investigados, docentes da Educação Musical virtual, como pensam a construção de uma disciplina, o uso de diversas mídias, o AVA e a interação entre eles e os tutores e alunos. Nosso propósito foi compreender quais são as adaptações e adequações nas estratégias feitas por sujeitos da investigação para ensinarem na EaD, procedimentos práticos musicais. Os resultados da aprendizagem da docência, os novos saberes da categoria do *conhecimento pedagógico de conteúdo* dos docentes investigados.

Dentre as dificuldades encontradas pelos sujeitos, o conteúdo prático musical em si já representa um desafio por seu caráter procedimental. Além de criar material que possa suprir as dificuldades impostas pela distância para o aluno, o professor precisa criar atividades que também possam avaliá-lo sem estarem presentes no mesmo espaço e

tempo. Portanto, não só os docentes e tutores, mas também os alunos precisam de conhecimentos sobre as TDIC fundamentais para a realização das atividades. Isso significa que o professor precisa planejar sua disciplina de forma a cumprir os objetivos gerais de ensino de música, além de lidar com objetivos periféricos de ensinar os alunos como utilizarem as TDIC para realizarem suas tarefas.

As limitações impostas pela distância também são diversas. Podendo ser de ordem técnica ou metodológica. O uso intensivo de vídeos, por exemplo, exige uma largura de banda razoável. Não é possível exigir de todos os alunos internet banda larga, ficando difícil criar atividades síncronas. Como praticamente todas as atividades são assíncronas, o professor não tem uma noção imediata do progresso de seus alunos. Isso gerou nos docentes investigados uma limitação em não realizar grandes mudanças na disciplina ao longo de sua oferta. O processo de reflexão sobre a prática e a aplicação do produto dessas reflexões fica para o planejamento da próxima oferta da disciplina. Essa limitação não é necessariamente criada pela EaD.

Os sujeitos investigados relataram se preocupar muito com a produção de material didático em detrimento de outros aspectos. Isso leva os professores a se dedicarem muito no planejamento, mas não se esforçarem na mesma intensidade na oferta de suas disciplinas. Acreditamos que é preciso combater essa crença dos sujeitos investigados de que um material didático bem planejado já seja suficiente. Os sujeitos precisam compreender que sua interação com alunos e tutores na oferta é tão importante quanto.

Porém, nas palavras dos professores, até mesmo vantagens em relação à modalidade presencial. Os tutores interagem diretamente com os alunos. Isso garante um atendimento individualizado ao contrário do presencial, onde as práticas musicais são geralmente coletivas. Enquanto que, no presencial, os professores têm uma noção do todo em relação ao progresso dos alunos, na EaD os tutores atendem a todos individualmente.

Na construção da disciplina, os professores usam diversas mídias para fins específicos. Não basta somente ouvir o aluno, é preciso vê-lo realizando os procedimentos para que ele possa ser avaliado. As disciplinas são multimidiáticas para a construção do material didático e para a comunicação e interação entre todos os pares. O propósito do AVA extrapola o uso prático de transmissão de conteúdo. O AVA é o local onde tudo isso acontece, não podendo ser apenas um local onde está o conteúdo a ser estudado e onde os alunos postam suas atividades. Também é local de intensa interação entre todos os

atores envolvidos na construção do conhecimento dos alunos.

Mesmo com o uso de diversas mídias, sujeitos da investigação ainda entendem os encontros presenciais como necessários para suas disciplinas. Os encontros presenciais são considerados um recurso complementar na visão da maioria dos sujeitos de nossa investigação. Podem ser usados para contornar dificuldades do ensino de conteúdos práticos ou, simplesmente, como uma oportunidade do professor interagir diretamente com os alunos, ao contrário do que acontece no AVA, quando essa interação é função do tutor virtual.

Por fim, ao analisarmos a interação professor-tutor-aluno, sujeitos da investigação comentam justamente esse contato indireto com o corpo discente. Seus relatos mostram que compreendem o professor como um coordenador da disciplina, chegando a dizer que o verdadeiro docente é o tutor virtual por avaliar e acompanhar o aluno diretamente. Ao professor, cabe a função de coordenar a disciplina, elaborar os conteúdos e a forma de avaliação. Também fiscaliza a atuação dos tutores. Uma realidade diferente do que acontece no presencial.

Portanto, as inovações e adequações nas estratégias dos professores são decorrentes do aprendizado de como lidar com as TDIC, como elaborar as atividades e até mesmo como coordenar a disciplina sem necessariamente mediar a construção de conhecimentos dos alunos. Os sujeitos da investigação entendem que o papel do professor na EaD é diferente e com menos contato direto com o aluno. Em seus relatos, comentam como as modificações e adequações resultado de suas aprendizagens não são implementadas imediatamente, mas em ciclos, com a oferta de cada disciplina. Suas atividades estão focadas no planejamento e coordenação, enquanto que a mediação direta na construção do conhecimento dos seus alunos está a cargo do tutor virtual. Na Educação Musical a distância, a adequação nas estratégias pedagógicas e metodológicas dos sujeitos da investigação está neste novo papel do professor de coordenador da disciplina, um ator que nem sempre interage diretamente com o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, veremos qual é a percepção dos docentes investigados de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Fazendo um paralelo com a percepção musical, buscaremos compreender qual a percepção de nossos docentes a respeito de todos os envolvidos e de todo o ensino de música a distância. Como os professores entendem suas práticas e a (re)construção de suas bases de conhecimento.

Capítulo 5

A percepção do docente virtual de educação musical do ensino de música na EaD

5.1. Introdução

No capítulo anterior, vimos que as adaptações, adequações e inovações dos sujeitos de nossa investigação são diversas. Vimos que o professor de música a distância precisa aprender a se comunicar de forma diferente, a trabalhar como um gestor de uma equipe e lidar com dificuldades relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O professor de música a distância também precisa lidar com dificuldades e limitações específicas da EaD para ensinar procedimentos de *performance* musical.

Neste capítulo 5, abordaremos quais as percepções dos sujeitos da investigação do processo de ensino-aprendizagem de música na EaD. Após termos abordado o perfil dos docentes investigados, o processo de aprendizagem da docência na EaD e suas adaptações para a modalidade trataremos agora de como sujeitos da investigação *percebem* todo o processo ao ensinarem música a distância. Como compreendem suas práticas e a (re) criação de seus saberes docentes ao longo de suas práticas.

Para que se torne claro o que queremos dizer por *percepção docente*, faremos um paralelo com a própria *percepção musical*. Usando-a como analogia, explicaremos como o professor percebe a sua prática docente por meio da prática reflexiva, assim como o músico é capaz de perceber as notas musicais e o contexto em que se juntam para criar uma música. Assim como o músico e o educador musical é capaz de ouvir uma música e compreender sua estrutura teoricamente, o docente percebe e compreende sua prática e a construção de sua base de conhecimentos enquanto atua.

Abordaremos qual a percepção dos sujeitos sobre o papel do professor de música a distância e o papel do tutor virtual no processo de ensino-aprendizagem. Também abordaremos a percepção dos sujeitos sobre fatores determinantes para o ensino de música a distância. Por fim, veremos quem os sujeitos percebem ser o ator principal do processo de ensino-aprendizagem no ensino de música a distância. O mapa conceitual abaixo (Figura 5.1) descreve os caminhos que percorreremos na análise do presente texto (capítulo 5).

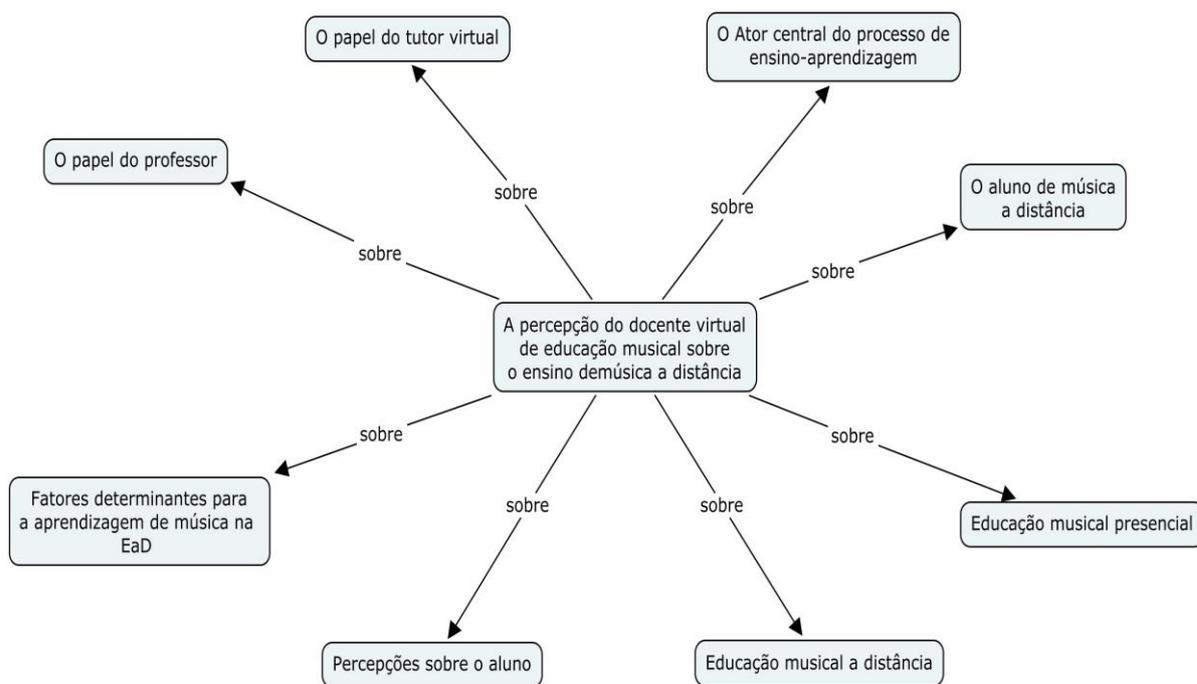


Figura 5.1. Mapa conceitual da organização do capítulo 5.

5.2. Um pequeno ensaio sobre percepção

Assim como as tecnologias influenciaram a sociedade atual, o âmbito da música também sofreu influências e, por consequência, também o campo da educação musical. A chamada música de vanguarda teve renovado interesse pelo som como matéria-prima da música graças a novos meios de manipulação do som por meio de aparelhos eletrônicos. Os educadores musicais, da segunda metade do Séc. XX influenciados por esta nova música, privilegiaram procedimentos de criação, escuta ativa e a ênfase no som e suas características (FONTERRADA, 2008, p.179).

Surgiram então educadores musicais como Murray Schafer. Seu trabalho vai além de educação musical, sendo melhor definido como uma educação sonora. O que propõe antecede e permeia o ensino de música, pois convida o ouvinte a abrir sua percepção para um universo sonoro que o cerca constantemente, não se limitando apenas à percepção musical (FONTERRADA, 2008, p.196). Para Murray Schafer, o mundo está cheio de sons. “Qualquer coisa que se mova, em nosso mundo, vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar mais que dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som” (SCHAFER, 1991, p.124). O mundo, então, encontra-se repleto de sons e nossa percepção deve estar ciente de todos eles. Para Murray Schafer, a percepção deve se estender para além dos conhecimentos musicais, de mero adestramento do ouvido. O ouvinte não é um

sujeito passivo e ao perceber a música *interage* com ela.

Ao falarmos sobre percepção musical, é preciso delimitar que existe uma diferença entre *ouvir* e *escutar*. Perceber sensorialmente e perceber de forma a compreender o que se capta auditivamente. Essa compreensão é necessária para fazermos nossa analogia com a percepção docente dos sujeitos da investigação: como o professor é capaz de perceber o processo de ensino-aprendizagem de música a distância no sentido de como o compreende de fato, e não apenas o percebe passivamente.

5.2.1. A percepção musical

É possível tratar de percepção sob a ótica das ciências cognitivas relacionada ao estudo da percepção de forma geral ou tratá-la sob a ótica da música, com aspectos técnicos ligados à educação e ao exercício do músico (OTUTUMI, 2008, p.5). A percepção pode ser tratada como uma questão musical, mas não exclusiva do músico profissional. O ouvinte também pode ter um papel ativo. Schafer (1991, p.67) propõe uma limpeza de ouvidos a todos os executantes e ouvintes de música a fim de usufruírem da experiência musical bem como se tornarem conscientes da paisagem sonora que nos cerca. Esta consciência não tem apenas um propósito musical, mas também um propósito ecológico. Nossa audição está exposta constantemente a sons a nossa volta. Ao contrário dos olhos, não podemos fechar nossos ouvidos. Nos tornarmos conscientes da paisagem sonora é o equivalente a nos preocuparmos com a poluição visual como sendo mais que uma questão de estética, mas também de qualidade de vida.

Para compreendermos a percepção sem limitá-la a aspectos técnicos e teóricos de música, abordaremos a seguir a diferença entre ouvir e escutar – somente perceber sensorialmente e poder compreender o que se percebe. Para tanto, explicaremos o processo da *audiação* (GORDON, 2001).

a) *Ouvir versus Escutar*

Ouvir é uma ação distinta de escutar. Ouvir é simplesmente a captação sensorial do fenômeno físico do som, enquanto que escutar “estaria mais ligado aos conteúdos por nós assimilados, ou seja, na relação que criamos entre som e conhecimento” (OTUTUMI, 2008, p.13). A percepção musical é um fenômeno primariamente captado através da audição, mas não significa que depende somente desse sentido para que a música possa

ser compreendida (percebida). Para que a percepção musical ocorra, outros processos são necessários tais como: memorização, comparação, significação, conhecimentos prévios, identidade cultural, etc. (BARBOSA, 2009, p.93).

Mas o treinamento auditivo não necessariamente amplia a percepção do músico, no sentido de compreender o que se ouve. Devido à natureza repetitiva dos treinos auditivos e as estratégias pedagógicas de muitos professores de música, a Percepção Musical pode se tornar apenas um treinamento ou adestramento dos ouvidos. Alguns métodos exigem do aluno exercícios contínuos e repetidos exaustivamente para que as diferenças entre as sonoridades sejam internalizadas (GOHN, 2011, p.129). Quando as atividades nas aulas de Percepção Musical objetivam primordialmente o reconhecimento e reprodução de notas, intervalos, ritmos, etc., desconsideram-se as condições sócio-históricas do aluno, sua “bagagem” (BARBOSA, 2009, p.103). “O som em si mesmo não é música” (GORDON, 2000, p.18). Mas, muitas vezes, comete-se o erro de considerar-se escutar como sinônimo de ouvir. Prioriza-se somente o som em um estado bruto, sem ensinar de fato uma percepção *musical*.

Podemos descrever essa diferença entre percepção *auditiva* e percepção *musical* exemplificando duas situações diferentes em que um professor de música trabalha com uma lição de reconhecimento de intervalos em que a meta é que o aluno identifique a diferença entre terças maiores e menores¹⁷. Na primeira situação, ele pode simplesmente tocar exemplos dos dois intervalos até que o aluno memorize. Isso seria somente *ouvir*, ou seja, captar sensorialmente através da audição.

Em uma outra situação, o professor usa mais que a comparação entre os dois intervalos. Na música ocidental, as terças menores são muitas vezes associadas a melodias melancólicas e tristes. Então, corriqueiramente, professores perguntam a seus alunos qual dos intervalos, a terça maior ou a menor, lhes soa mais triste para ajudá-los a compreender a diferença entre os dois. Isso faz com que o aluno busque na sua memória musical e compare com o intervalo que está a ouvir. Finalmente, o professor pode dizer que a terça maior é um intervalo de dois tons de distância entre as notas e a terça menor tem um tom e meio de distância. Desta forma, o aluno poderá agregar um valor teórico musical ao que está tentando distinguir. Temos então, no segundo exemplo a captação

17 Terça maior é quando temos duas notas com uma distância de dois tons entre ambas. Terça menor é quando temos duas notas com distância de um tom e meio entre ambas. Essas notas podem soar simultaneamente ou sucessivamente.

sensorial, um processo mental de reconhecimento do que se está a ouvir através da memória e depois uma atribuição de significado teórico musical ao intervalo captado. Tudo isto envolveria o *escutar*. Escutar é a capacidade de compreender o que se ouve, de utilizar sua bagagem prévia para reconhecer e também atribuir novos significados ao que foi captado pela audição.

b) Audiação

Audiar é um termo criado por Edwin Gordon (2001) para explicar o processo de conferir significado ao som que é percebido. Tem lugar em diversas situações, como quando assimilamos e compreendemos música que ouvimos ou executamos. Mas a audiação não depende do fenômeno físico do som para acontecer. Pode acontecer quando se lê música – ser capaz de olhar uma pauta e entoar o que está escrito ou apenas imaginar o som sem ajuda de um instrumento musical – quando compomos e quando improvisamos música. Na percepção auditiva lidamos com acontecimentos sonoros, mas podemos audiar músicas que não estamos ouvindo naquele momento (GORDON, 2000, p.16). Existem oito tipos de audiação (Quadro 5.1).

Quadro 5.1. Tipos de audiação

Tipos de Audiação	Descrição
Tipo 1: Escutar Música	Dar significado sintático ao que se escuta a padrões ritmos e/ou tonais pela sequência, lembrança, antecipação e predição.
Tipo 2: Ler música	Ser capaz de audiar o que vai ser executado antes do som ser fisicamente ouvido.
Tipo 3: Escrever música ditada	Passar a representar através da notação o que se percebe auditivamente.
Tipo 4: Recordar música memorizada	Quando recordamos na nossa mente padrões e os executamos vocalmente ou em um instrumento, regemos ou simplesmente escutamos em silêncio internamente.
Tipo 5: Escrever música memorizada	É similar ao tipo 4, exceto que culmina na escrita e não na execução da música memorizada.
Tipo 6: Criar ou improvisar música	Quando criamos ou improvisamos em silêncio (internamente) ou com um instrumento musical.
Tipo 7: Ler e criar ou improvisar música	Quando lemos padrões não familiares e improvisamos ou criamos música. (Por exemplo, quando um músico improvisa melodias ao ler cifras de acordes).
Tipo 8: Escrever e criar ou improvisar música	Similar ao tipo 7, mas culmina na escrita da música que se cria.

Como se pode ver pelo Quadro 5.1, a audiação envolve também criação e improvisação musical, o que torna o ouvinte um sujeito ativo no processo de percepção, indo muito além da mera percepção sensorial. A audiação envolve memória, aptidão musical e treinamento auditivo. Não se limita apenas a identificar padrões, mas a criar e improvisar padrões musicais sem que se perceba antes o som físico. Desta forma, o “nível de aptidão musical e a esfera de educação e da experiência de cada um determinam a qualidade do significado que estamos preparados para conferir à música em qualquer altura” (GORDON, 2000, p.18). Quanto maior a educação musical de um sujeito, melhor ele será capaz de audiar. E audiar não significa simplesmente adestramento e condicionamento do ouvido. É a oportunidade de reflexão sobre música sem estar dependente do contato com o som de um instrumento musical (GORDON, 2000, p.52). Audiar também envolve criar novos padrões musicais usando somente processos mentais, sem precisar ouvir. Como quando Beethoven compôs sua Nona Sinfonia, já completamente surdo¹⁸. A Figura 5.2 abaixo descreve a audiação na percepção musical.

¹⁸ Mas é certo que compor uma sinfonia inteira apenas audiando internamente os sons que serão produzidos por uma orquestra acompanhada de um coro é algo extraordinário.

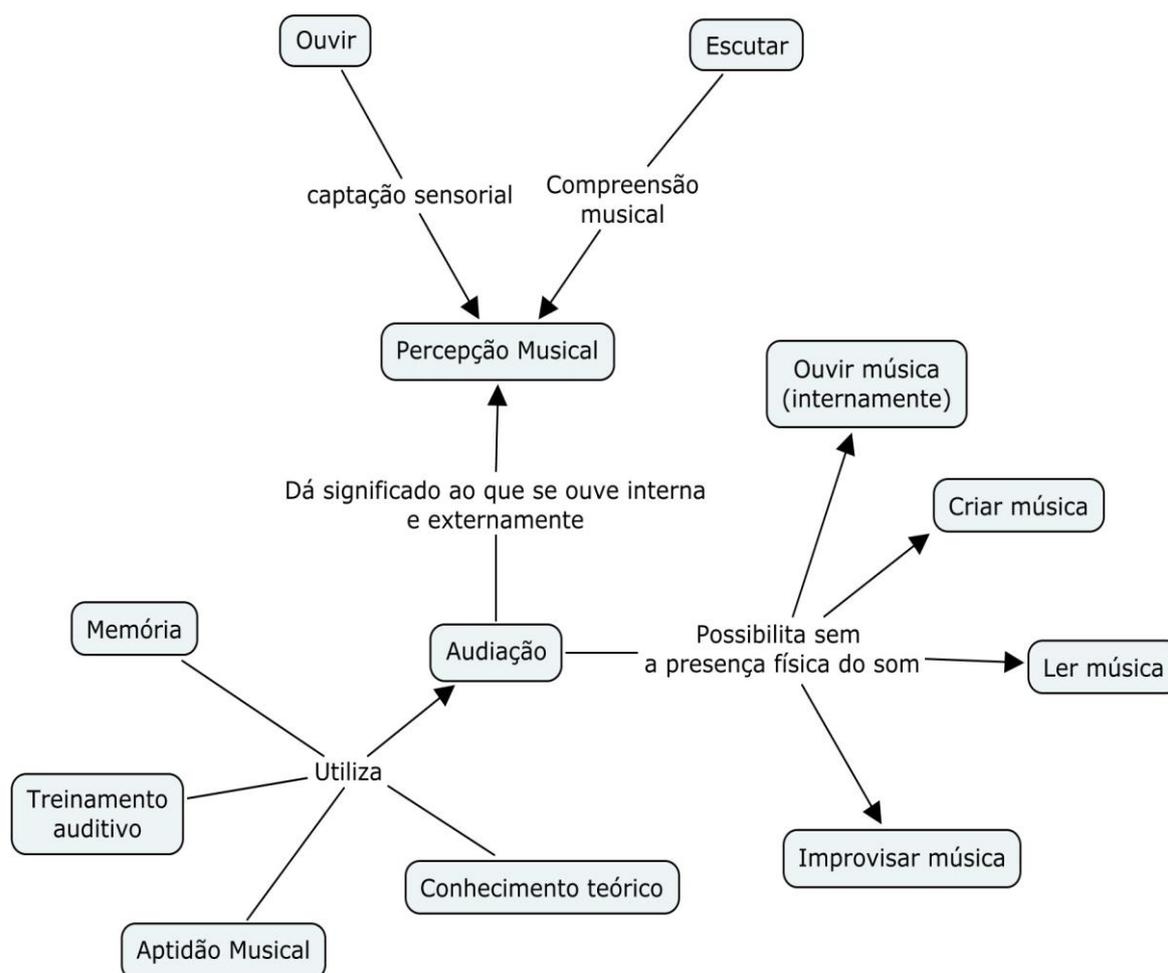


Figura 5.2. A relação do processo da Audição na Percepção Musical

Outra forma de compreendermos a audição é traçando um paralelo com o letramento. Na audição, quanto maior a aptidão e o conhecimento musical de um indivíduo, maior será sua capacidade de audiar. Um músico que não domina a audição seria como um indivíduo que não domina a escrita em sociedades grafocêntricas¹⁹. Indivíduos que não dominam a escrita em uma sociedade letrada têm participação limitada em atividades que demandam um pensamento anterior transformado em escrita (MILL e JORGE, 2007, p.8). Da mesma forma, músicos incapazes de audiar têm capacidade limitada de compreender e criar música e decodificá-la em símbolos, limitando-se à reprodução mecânica, sem compreensão real da música.

5.2.2. Contribuições da percepção musical para a compreensão da percepção docente

Traçaremos um paralelo entre a percepção musical, mais especificamente a

¹⁹ A utilização da escrita como forma de comunicação permitiu o acúmulo e transmissão de conhecimentos sem necessidade da língua falada. Chamam-se grafocêntricas as sociedades que têm como a escrita o centro de sua organização (MILL e JORGE, 2007, p.8).

audiação, e a aprendizagem da docência. Já vimos que a reflexão é basicamente um processo de atribuição de significados dada às experiências vividas pelos professores (REALI e REYES, 2009, p.28). Da mesma forma, vimos que a Base de conhecimentos dos professores é formada por saberes múltiplos, vindos da formação, da prática dos professores e até de experiência enquanto ainda eram alunos.

A audiação é, a nosso ver, um processo semelhante e passível de comparação com a aprendizagem da docência por meio da reflexão sobre a prática docente e os demais saberes da base de conhecimentos. Na audiação, ao acessarmos memórias, conhecimento prático e teórico musical acumulado, podemos criar, improvisar, anotar ou ler música mentalmente num processo cognitivo independente do fenômeno físico do som. É como se o saber musical teórico e prático do artista compusesse sua base de conhecimento para a música, enquanto que o processo cognitivo da audiação é a reflexão e atribuição de significados que se dá à música que se está a ouvir ou criar. Da mesma forma, os professores acessam conhecimentos da sua base e refletem sobre situações que enfrentam durante sua prática docente - como o músico que decodifica a música a ser ouvida ou executada – e criam resoluções para os conflitos de seus cotidianos – e como o músico que cria ou improvisa novas melodias e cadências. Acreditamos que a prática reflexiva é para a docência o que a percepção musical – nos moldes da audiação - é para a música.

A percepção docente é a capacidade de dar significado ao que se percebe. E, assim como há diferenças entre ouvir e escutar, entre perceber sensorialmente e compreender o que é percebido, na docência a reflexão deve vir acompanhada da percepção crítica. A prática reflexiva necessita de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender e escolher opções novas (PERRENOUD, 1999, p.12). Assim como na audiação, o músico deve perceber, memorizar, escrever, analisar para compreender o que ouve e criar nova música.

5.3. A percepção dos docentes sobre o ensino de música a distância

Abordaremos a percepção dos sujeitos da investigação sobre o ensino de música a distância. Veremos o que dizem nossos dados acerca de como os professores veem seus papéis e como acreditam serem suas interações com os demais sujeitos envolvidos. Como enxergam sua prática como docentes na EaD e como é a divisão do seu papel na

modalidade com os demais atores do processo de ensino-aprendizagem.

5.3.1. O papel do professor na EaD

O estudante na EaD é o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas o docente virtual também tem um papel determinante em uma proposta pedagógica de qualidade (MILL, 2012, p.77). Apesar das diferenças entre as modalidades de educação presencial e a distância, não há uma perda de importância no papel do professor. O que acontece é que a EaD, evidencia o papel do professor de orientador de reflexões que geram novos saberes (CABRAL e TARCIA, 2011, p.149). Desta forma, um professor que se importa com o aprendiz é mais apreciado na EaD que um detentor notório de conhecimentos mas que não é capaz de se relacionar com o aluno (GUIMARÃES, 2011, p.130).

Extratos das entrevistas dos sujeitos da investigação mostram que eles entendem o professor como sendo mais um coordenador. Ele também interage com os alunos e tem o papel de mediador, não sendo mais um transmissor. Mas, quem é de fato o mediador entre o conteúdo e os alunos na percepção dos sujeitos da investigação é o tutor virtual. Quando perguntamos ao Sujeito G qual seria o papel do professor de música na EaD, ele foi categórico em afirmar que acredita ser o tutor o professor verdadeiro da modalidade:

Vamos pensar que o professor é o tutor. Porque uma coisa é o professor que ele é o coordenador da disciplina. Que a função do professor-coordenador, ele não interage tanto com os alunos, então você tem que se colocar na figura do tutor virtual que é quem ouve todos os vídeos, dá os feedbacks... (SUJEITO G- Comentário 55).

Mais adiante, o mesmo Sujeito G, no comentário abaixo, acrescenta que percebe o professor como o conteudista e o coordenador, atribuindo a este fato o grande número de alunos para cada disciplina:

É, porque você tem classificar quais são os papéis do professor conteudista. É o que faz o conteúdo e monta uma equipe de tutores. Os tutores acompanham esse processo. Porque o professor não tem condições de acompanhar. Porque imagina, você pensa o formato da EaD: quatro cidades [os polos de apoio], cada cidade com média de trinta alunos [na sua disciplina]. É impossível! (SUJEITO G - Comentário 56).

O Sujeito B também descreve abaixo o professor como um gerenciador do processo e criador de materiais. Interagindo com os alunos na medida do possível.

Também atribui aos tutores virtuais o papel de professor e responsável pela interação por excelência. Chega até a dizer que, para ser um bom tutor, o indivíduo precisa sentir “vontade” de ser professor:

Bem, e o professor ele tem que tá lá gerenciando todo o processo, ver o que que deu errado na preparação dele, né? Intervindo, preparando materiais que ele possa ver e respondendo também, interagindo com os alunos na medida do possível para os alunos se sentirem, vamos dizer, acolhidos, né? Na disciplina [...] E os tutores têm que tá sempre interagindo, com responsabilidade, né? Vendo se os alunos tão com dúvida, eu acho que o tutor tem que sentir vontade de ser professor, no sentido de, até mesmo preparar material ou explicações sobre aquele assunto. Pra ver se... para, porque isso vai aproximar ele dos alunos também e os alunos dele (SUJEITO B - Comentário 57).

Os Sujeitos B e G percebem o professor como um gerenciador do processo. Ele até chega a interagir com os alunos, mas esta função é do tutor virtual, que é o ator do processo que mais se assemelha a um professor por suas funções. Na percepção destes sujeitos, o professor deve se preocupar com o conteúdo e com o gerenciamento da equipe de tutores. Quem faz o papel de mediação e orientação, na prática, é o tutor virtual.

5.3.2. O tutor virtual

O docente virtual, na percepção dos sujeitos da investigação, não é o principal ator a interagir com os alunos. O professor de música a distância não dá conta da demanda por interação devido ao grande número de alunos por disciplina. Existem recursos que poderiam auxiliar o professor a trabalharem de forma automática. O uso de Objetos de Aprendizagem²⁰ e recursos do ambiente virtual – as diversas ferramentas do *MOODLE* – ajudam a superar tais dificuldades. Atividades como o treinamento da Percepção contam com *softwares* específicos que podem repetir o exercício quantas vezes o aluno precisar além de darem *feedback* imediato, bastando que um destes *softwares* esteja instalado no computador do aluno. Questões de conteúdo musical que podem ser explicadas musicalmente – como a relação de tons e semitons de uma escala – podem ser facilmente

20 Objetos de Aprendizagem (OA) são recursos associados à internet e à informática. Podem simular e animar fenômenos, sendo reutilizáveis por natureza em diversos ambientes, estando inclusive dispostos em repositórios. São facilmente alterados e personalizados para diversos usos por meio de várias mídias. Uma animação em *flash*, um recurso em vídeo, imagens, textos, gráficos, tabelas, etc. (AUDINO e NASCIMENTO, 2010, p. 141).

explicadas através de Objetos de Aprendizagem (GOHN, 2011, p.89). Mas a interação com o aluno ainda é necessária e o tutor virtual é o ator, na percepção dos sujeitos da investigação, responsável por esta atividade.

É improvável que um professor-autor aplicador possa atuar sem auxílio de tutores na maior parte de programas de EaD. Não porque o professor é incapaz de dominar os conhecimentos de projetistas ou tutorar seus próprios alunos. Mas o crescente volume científico que deve dominar, o rápido desenvolvimento de novas TDIC e o grande número de alunos atendidos torna impraticável que o docente virtual assumira para si todas essas responsabilidades (RIBEIRO et al., 2010, p.85). São os tutores que atuam durante a oferta esclarecendo dúvidas, monitorando a interação, medindo a participação e avaliando as atividades (RIBEIRO et al., 2010, p.90; GOHN, 2011, p.87).

Além dos relatos dos sujeitos G e B que explicitam suas percepções sobre o papel do professor e do tutor virtual, também o Sujeito H apresenta sua opinião. Neste trecho abaixo ele comenta que a responsabilidade de interação é principalmente do tutor:

Porque eu aprendi que às vezes você precisa dar um passo pra trás. Por exemplo, agora tá acabando uma disciplina minha que eu participei demais. Porque eu tava trabalhando muito, sempre no computador, e o aluno mandava uma pergunta e depois de trinta segundos ele já tinha a resposta. Eu respondia muito. E o que acontecia? Daí eu vi que tutores “ah! Tudo bem! O professor responde...” Quer dizer, o tutor relaxou um pouco e não entendeu que ele precisa entrar no ambiente MESMO que eu tenha respondido. Porque às vezes tem mensagem que, sei lá, chega pelo e-mail interno que não chegou no e-mail dele. Então, tem uma dúvida ali que ele não viu! Pode ter situações que ele tem que acessar. Ele precisa assumir e falar “Não, a responsabilidade é minha! O professor respondeu aí, mas se você tiver alguma dúvida, pode falar comigo!” (SUJEITO H - Comentário 58).

Mesmo que o professor se disponha a interagir com os alunos, o Sujeito H acredita que é o tutor virtual, principalmente, o ator encarregado da interação. Ele deve interagir com os alunos mesmo se a presença do professor for constante no ambiente. Caso contrário, o processo de ensino-aprendizagem pode ficar comprometido. Este relato vem a corroborar a percepção dos sujeitos sobre seus próprios papéis como professores na EaD e do tutor virtual.

5.4. A percepção dos sujeitos da investigação sobre os fatores determinantes para a aprendizagem de música a distância

Exemplos de educação Musical a distância acontecem desde os primórdios da EaD. Quando apenas o correio era a ferramenta disponível, a aprendizagem ocorria de forma independente e os alunos interagiam diretamente somente com o material didático. As interações entre professor e aluno eram demoradas e quase não ocorriam (GOHN, 2011, p.82). Os meios de gravação influenciaram o ensino de música ainda no fim do Séc. XIX. Um exemplo são os métodos *play-a-long*, ainda hoje largamente utilizados, que consistem de uma gravação de um grupo somente tocando o acompanhamento, para que o solista possa praticar em casa como se estivesse acompanhado por outros músicos (GOHN, 2011, p.83). Somente com o advento da internet foi possível sistematizar cursos de Educação Musical a distância com interações constantes entre todos os envolvidos (GOHN, 2011, p.82).

Questionamos os sujeitos investigados sobre o que acreditavam ser o mais importante para o aprendizado de música na EaD entre quatro itens:

- Adaptação do AVA;
- Autonomia do aluno;
- Interação professor-tutor-aluno;
- Material didático.

Todos esses itens foram considerados muito importantes ou essenciais pelos professores que responderam ao questionário (Figura 5.3).

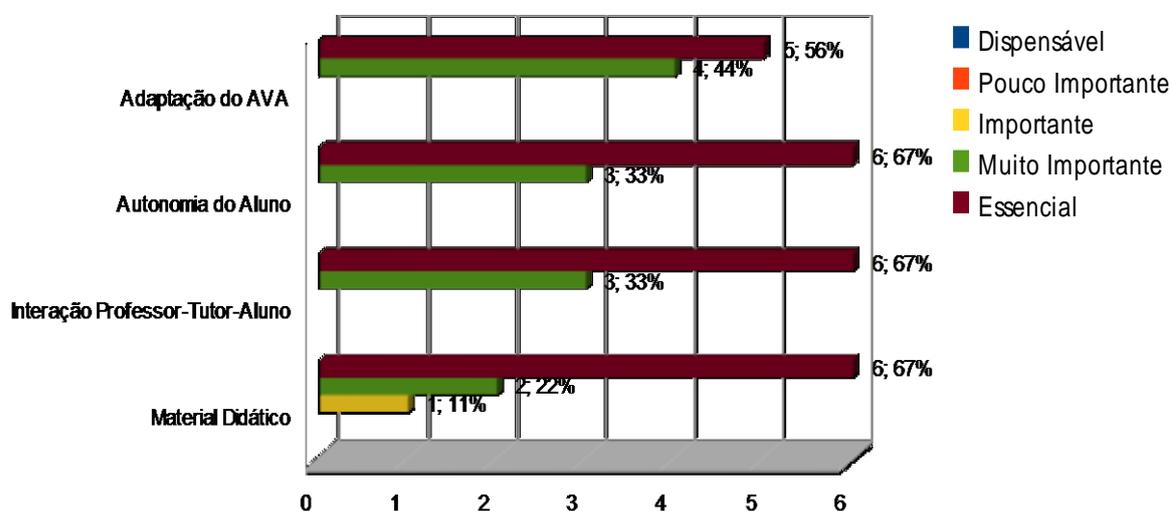


Figura 5.3. O que é mais importante para o aprendizado de música a distância na

percepção dos sujeitos investigados

Os dados da figura acima mostram que os sujeitos consideram autonomia do aluno, interação entre os atores e o material didático levemente mais importantes que a adaptação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Porém um dos comentários aponta que o AVA não é menos importante e no capítulo 4 abordamos várias questões que envolvem o ambiente. A importância do AVA para os professores é nítida. Nas palavras do relato abaixo do Sujeito C, sua importância se dá porque todas essas ações virtuais do processo ocorrem dentro dele:

O ambiente virtual é mais que uma sala de aula. É nele que se desenvolvem todos os papéis e onde ocorrem diversos tipos de trocas: professor - tutor - aluno, aluno - tutor - professor, tutor - aluno e aluno - tutor, aluno - professor e professor – aluno (SUJEITO C - Comentário 59).

O Sujeito D, ao comentar sobre suas escolhas, coloca a interação entre todos os atores como tendo maior importância. Essa interação garantiria o sucesso do processo de ensino-aprendizagem:

Entendo que a proposta da disciplina deve ficar muito clara ao aluno que, em sua autonomia na utilização do AVA e do material didático, irá promover seu aprendizado e participar do aprendizado dos colegas. Porém, em tudo isso, ainda que o professor não acompanhe 100% desse processo, a interação entre professor, tutores e alunos é o que pode garantir a verificação de que os objetivos foram atingidos (SUJEITO D - Comentário 60).

No comentário do Sujeito H, novamente a interação entre todos os atores envolvidos aparece como mais importante. Nas palavras deste sujeito, somente com uma boa interação é que se poderia resolver eventuais problemas que surgissem com os demais itens:

Novamente, creio que todos os itens são importantes, mas coloquei a interação entre alunos, tutores e professores em um patamar superior. Se houver uma boa interação, eventuais problemas com o material didático, com o ambiente, ou com a falta de autonomia do aluno, poderão ser superados. Caso a interação fique prejudicada, as dificuldades dificilmente serão superadas (SUJEITO H - Comentário 61).

Nesta questão, o Sujeito I faz um relato em que diz acreditar que se qualquer um destes itens da questão falhar, o processo como um todo pode ser prejudicado. Conta como na formulação inicial de sua disciplina (Vivências em Educação Musical), dependia

muito dos encontros presenciais para o conteúdo prático por possuir poucos recursos ou poucos saberes para realizar atividades práticas de música a distância. Isso acarretou em uma dependência da atuação do tutor presencial. Porém, os tutores presenciais não eram especialistas nas atividades desenvolvidas e descobriu-se que nem sempre realizavam as determinações do professor para os encontros. Desta forma, houve uma alteração na metodologia, e o professor (Sujeito I) decidiu ir em pessoa aos encontros presenciais:

Acredito que se algum destes aspectos falharem, o aluno será prejudicado no seu potencial de aprendizagem. No início do curso, tínhamos poucos recursos, ou pouca compreensão dos recursos virtuais para uma aula de instrumento, o que dificultava ou impossibilitava alguns procedimentos metodológicos, ou dispendiam muito tempo e trabalho para produzir atividades, exemplos práticos, interagir com a prática do aluno, etc. Outro problema que tive no início do curso foi a interação principalmente com os tutores presenciais, minha disciplina tinha encontros presenciais conduzidos por eles, e isto tornava o processo de ensino e aprendizagem ineficiente por inúmeros motivos, um deles por exemplo, era a postura e a condução das atividades que eram formuladas por mim, mas conduzidas por eles. Tive situações, relatadas posteriormente pelos alunos, que as atividades indicadas no ambiente virtual para acontecerem no encontro presencial não eram vivenciadas e outras atividades que não tinham relação com a disciplina eram dadas. Isso tornou a disciplina inviável, o que acarretou na mudança de metodologia, hoje o próprio professor vai aos polos [sic] conduzir os encontros presenciais. Estes são alguns exemplos que tornam todos aspectos relacionados nesta questão essenciais (SUJEITO I - Comentário 62).

Nas palavras acima do Sujeito I, este é um exemplo de que, quando não há a devida interação entre todos os atores, o processo é prejudicado. Devido a quantidade de atividades práticas muitos sujeitos da investigação consideram os encontros no polo de apoio importantes. O que acaba por incluir o tutor presencial como um dos atores, tornando necessária a interação entre ele e o professor da disciplina. Mostrando que quando há falhas nas interações entre os atores, o processo é prejudicado.

5.4.1. Percepção sobre a Educação Musical modalidade EaD em comparação com a Educação Musical modalidade presencial

São diversos os fatores que diferenciam a modalidade a distância do modelo presencial de ensino. Dentre eles, o docente virtual não tem como saber como os alunos reagem ao material didático imediatamente, a não ser em momentos de comunicação

síncrona, tendo de recorrer a um retorno dos alunos. Outro fator é que a EaD é, necessariamente, mediada por algum tipo de tecnologia de comunicação. (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.147).

No item 3.4 do capítulo 3, já demonstramos quais as diferenças percebidas pelos professores em relação às práticas das duas modalidades. Na percepção dos sujeitos investigados a demanda na EaD por atualização dos saberes em relação às tecnologias digitais é muito maior e constante. O domínio sobre os recursos tecnológicos ganha maior destaque nos saberes docentes dos professores na EaD em relação à modalidade presencial.

Também já demonstramos como os professores percebem que a Educação Musical a distância tem vantagens e limitações. Um dos principais vantagens da EaD na percepção dos sujeitos da investigação é o atendimento individual que os alunos podem receber, enquanto que no presencial o ensino coletivo é mais comum. Desta forma, na EaD, os alunos podem receber um atendimento personalizado quanto a suas dúvidas e problemas. Também vimos que existem limitações na modalidade a distância, como o retorno dos alunos sobre a disciplina não ser imediato. A ênfase no planejamento, as poucas oportunidades de mudanças ao longo da oferta da disciplina e as dificuldades relacionadas a aspectos técnicos do manejo das TDIC também foram citadas.

O Sujeito H, no relato abaixo, também acrescentou que acredita que os professores na EaD deveriam se dedicar mais à oferta da disciplina. Sua percepção é que muitos professores se dedicam ao planejamento com muita ênfase, mas não dedicam os mesmos esforços na oferta da disciplina. Isso pode, inclusive, acarretar que bons professores no presencial não tenham o mesmo desempenho na EaD:

Então, aí tem uma coisa que eu acho essencial que acho que foi pouco discutido até hoje. Que é o professor de educação a distância PRECISA gastar tempo na frente do computador. E eu acho que tem gente aqui... que trabalha muito bem no presencial que poderia fazer um bom trabalho a distância, mas que pra conseguir fazer esse bom trabalho a distância teria que, realmente, colocar a cadeira na frente do computador durante x horas, semanais, diárias e dar atenção pros alunos [bate na mesa com o punho]. Porque não adianta fazer um planejamento e abandonar, né? (SUJEITO H - Comentário 63).

Ou seja, na percepção do Sujeito H, os professores compreendem que precisam aprender a lidar com recursos tecnológicos e que precisam planejar com cuidado suas disciplinas. Mas ainda não compreenderam que precisam gastar uma energia igual no momento da oferta da disciplina. Na percepção do Sujeito H, os docentes virtuais de

educação musical do curso ainda precisam aprender que seus esforços na oferta da disciplina são tão importantes quanto no planejamento.

5.4.2. O aluno como ator central do processo de ensino-aprendizagem

Um novo paradigma sobre aprendizagem se firmou após as mudanças trazidas pelas TDIC. Neste paradigma, o aprendente assume um papel central no processo e não pode ser tratado como um receptor passivo de informação. O aluno é o autor e cocriador de sua própria aprendizagem (GUIMARÃES, 2011, p.128). Questionamos sujeitos da investigação sobre quem eles acreditavam ser o ator principal do processo de ensino-aprendizagem na Educação Musical a distância: Se seria o professor, o tutor virtual ou o aluno. Mais da metade dos sujeitos acredita ser o aluno o ator central do processo (Figura 5.4). Os que marcaram a resposta “outros” comentaram que consideram todas alternativas disponíveis – professor, tutor virtual e aluno - como sendo peças chave. Ninguém assinalou o professor ou o tutor virtual individualmente como sendo os principais atores do processo.

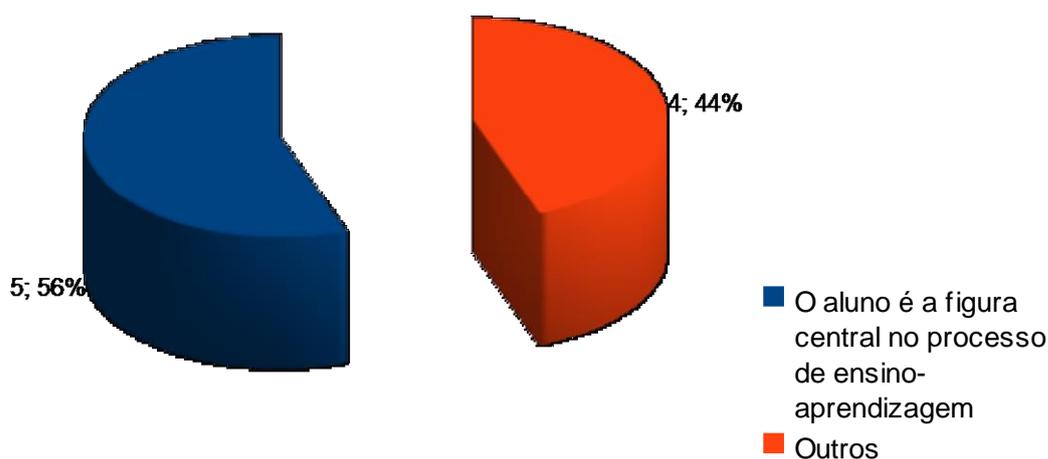


Figura 5.4. Quem é o ator principal do processo de ensino-aprendizagem na opinião dos docentes investigados.

Alguns dos sujeitos que marcaram a opção “outros” comentaram sua escolha. O Sujeito C comenta que acredita não haver uma figura central, sendo que o processo é garantido pela ação entre o grupo envolvido. “Não há figura central, professores e tutores

devem agir em grupo para garantir o melhor aprendizado do aluno possível” (SUJEITO C - Comentário 64). Na percepção do Sujeito C a *interação* entre todos parece ser a peça chave de todo o processo e não um ator específico.

Já o Sujeito F, no relato abaixo, considera o aluno e o tutor virtual como sendo atores importantes, excluindo o professor. “O aluno e o tutor virtual são figuras centrais, exatamente pelo que está expresso nas alternativas” (SUJEITO F - Comentário 65). Para este sujeito, os atores centrais são o tutor virtual por interagir diretamente com os aprendentes e o aluno que precisa construir seus conhecimentos de forma autônoma e também cooperativa com seus colegas. Para o Sujeito F, a *interação* também parece ter pesado em sua percepção sobre o ator central do processo.

O Sujeito I comenta abaixo que acredita que todos são importantes, pois cada um exerce um papel distinto no processo. O professor orienta e seleciona o conteúdo, os tutores interagem com os aprendentes enquanto os discentes constroem seus conhecimentos:

Eu acredito que todos eles, o professor pode dar um direcionamento, fazer a seleção dos conteúdos disponíveis, etc.; o tutor garante a interação mais eficiente entre conteúdo, professor e aluno; e sem os alunos, a interação entre eles e a busca autônoma por conhecimento não há processo de ensino e aprendizagem (SUJEITO I - Comentário 66).

O Sujeito B diz no relato abaixo que o aluno é sim a figura central no processo. Para este sujeito, sem a participação do aluno, não há nada que os outros atores possam fazer. O aluno pode ser prejudicado sem a participação ativa do tutor e/ou professor, mas sem a participação dos discentes, não há processo de ensino-aprendizagem:

Então ele [o aluno] tem que buscar esse interesse. Porque se isso não acontecer não adianta o tutor e o professor ficar se matando, querendo que o aluno aprenda. Ele tem que dedicar um tempo pra isso. Ele tem que poder fazer isso. Pois é, então a gente nunca pode esquecer disso (SUJEITO B - Comentário 67).

Os docentes investigados, em sua maioria, percebem o aluno como a figura central do processo de ensino-aprendizagem. Mas alguns acreditam não haver um ator central do processo. Percebem que a interação entre todos os participantes do processo como sendo essencial. Sem essa interação entre todos os atores (professor, tutores e alunos) não é possível haver o processo de ensino-aprendizagem em EaD.

5.4.3. *Percepções sobre o perfil do aluno do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar*

Uma recente pesquisa sobre os alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical traçou um perfil de seus licenciandos. A média etária dos alunos (40,2) os coloca na condição de *imigrantes digitais* (SANTOS, 2012, p.47). Muitos já se encontravam no mercado de trabalho e viam no curso uma possibilidade de retomarem os estudos (SANTOS, 2012, p.48). A maioria dos alunos estudou (72%) inteiramente em escola pública durante o Ensino Fundamental e Médio. Metade dos participantes teve aulas de música no ensino regular, todos em escolas públicas. Todos os participantes tiveram aulas de música em escolas especializadas e mais da metade também teve aulas particulares (SANTOS, 2012, p.51). A modalidade a distância é procurada por pessoas que já se encontram no mercado de trabalho e essa realidade destoa do que é encontrado no curso presencial de Licenciatura em Música da UFSCar, onde a média de idade dos alunos é de 18 a 25 anos (SANTOS, 2012, p.47).

Como já vimos anteriormente, o perfil dos alunos influencia nas estratégias dos professores. Por exemplo, os alunos também dividem com seus docentes a condição de *imigrantes virtuais*. Essa condição culminou na criação de uma disciplina para o curso de Licenciatura em Educação Musical – Recursos Tecnológicos para Educação Musical – que foi desenvolvida para sanar problemas decorrentes da não familiaridade com tecnologias utilizadas para Educação Musical na EaD. Os alunos, bem como os professores, precisam desenvolver saberes e conhecimentos para poderem lidar com as TDIC.

No relato a seguir, o Sujeito G deixa claro que considera importante que se conheça o perfil do aluno. Para o Sujeito G, conhecer o perfil dos discentes não só ajuda na construção de estratégias, mas também ajuda a prever certos acontecimentos. Para ele, a diferença entre os alunos é importante para seu planejamento:

E qual é o perfil traçado de cada pessoa e de dedicação que ela tem com aquela área e com o que que ela tá envolvida: é uma pessoa que tem grupos musicais? Participa de grupos musicais? Então, mais ou menos eu tenho uma ideia de qual vai ser a resposta dessa pessoa. Diferente daquele que não participa de nenhum grupo e ainda por cima exerce áreas diferentes da música, na sua profissão convencional. Fora a questão familiar, que geralmente o público de EaD já são profissionais, alguns já trabalham com a área de música, já têm experiências com a docência [...] Daí você olha no perfil dela que tá lá uma pessoa que já trabalha com docência, já tem... às vezes é um cantor de coral, às vezes é uma pessoa que já cursou um bacharelado em instrumento e ele

demonstra isso quando tá tocando. E outros são aqueles que vêm de áreas diferentes: às vezes professores que trabalham com física, com matemática e querem fazer música (SUJEITO G - Comentário 68).

Mesmo que alguns professores investigados não percebam o aluno como a peça central do processo de ensino-aprendizagem, eles certamente veem uma grande importância em conhecer seu perfil. Conhecer o aluno e procurar planejar de acordo com suas necessidades é algo que encontramos nas respostas dos docentes investigados. Mesmo que o aluno não seja percebido como a peça central por todos os sujeitos investigados, a interação entre ele, os tutores e o professor é crucial para o processo de ensino-aprendizagem.

5.5. Considerações finais sobre a percepção docente dos sujeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem de música a distância

Neste capítulo 5, abordamos as percepções dos sujeitos da investigação acerca de vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Mostramos como eles veem seus papéis enquanto professores e como encaram a divisão de responsabilidades do processo com outros atores envolvidos. Também abordamos a percepção dos professores investigados de como acontece o ensino de música a distância.

Para tanto, explicamos o que queremos dizer por percepção docente. Através de uma analogia com a percepção musical, mostramos que a percepção deve ser para o músico muito mais que captação sensorial, mas sim uma capacidade de atribuir significado ao que ouve, da mesma forma que o professor atribui significado às suas experiências através da prática reflexiva. Também mostramos que o processo de audição não está somente relacionado a perceber de forma passiva, mas ocorrendo também quando o artista cria nova música, assim como o professor usa da prática reflexiva para criar soluções para situações que vivencia no cotidiano.

Nossos dados mostram que os professores investigados parecem compreender seus papéis como sendo gerentes do processo de ensino-aprendizagem. A função dos professores, na percepção dos docentes investigados, seria preparar o conteúdo e gerenciar a equipe de tutores virtuais. O professor não é incapaz de interagir normalmente com os alunos, mas a própria dinâmica do processo na EaD nos moldes do curso investigado torna inviável que o professor mantenha constantes interações com

todos os aprendentes da forma direta como fazem os tutores. Também, na percepção dos sujeitos da investigação, mesmo que o professor se disponha a interagir com os alunos, marcar presença no ambiente virtual e responder a dúvidas e questionamentos, ainda assim o tutor também deve se manter presente e assumir para si a responsabilidade da interação.

Quando questionamos os sujeitos investigados sobre o que proporciona o ensino de música a distância, as respostas indicam que a autonomia do aluno, a interação entre os sujeitos e o material didático têm importância. Com um destaque nos relatos dos professores para a interação como um fator determinante. Sem a devida interação, todo o processo de ensino-aprendizagem seria prejudicado. A interação tem um lugar de destaque na percepção de nossos professores do ensino de música a distância.

Quanto às percepções de diferenças entre as duas modalidades, muito já foi abordado no capítulo 4, quando falamos sobre as adaptações e inovações feitas pelos professores para a Educação Musical na EaD. Contudo, o relato do Sujeito H neste capítulo demonstra uma preocupação em relação à postura dos docentes. Na sua percepção, muitos professores focam suas energias somente no planejamento e não compreenderam que precisam estar igualmente focados na oferta da disciplina. Inclusive, na percepção do Sujeito H, isso faz com que professores considerados bons na modalidade presencial, não tenham o mesmo rendimento na EaD.

Pouco mais da metade dos sujeitos investigados percebe o aluno como sendo o ator principal do processo de ensino-aprendizagem. Como é o caso do Sujeito B, que acredita até que sem a participação ativa dos aprendentes, não há nada que tutor ou professor possam fazer. Porém, é preciso destacar que mesmo quando sujeitos da investigação não creditavam ao aluno o papel central, também o professor não foi considerado o mais importante dos atores. Para estes professores, novamente a interação entre todos os envolvidos, no lugar de um ator, é a chave do processo.

Na percepção dos sujeitos investigados, a diferença entre o perfil dos discentes do curso a distância em relação ao perfil mais comum dos alunos do curso presencial influenciam suas estratégias. Pelo fato dos alunos do curso a distância serem mais velhos, já atuarem em sua maioria no mercado de trabalho e, geralmente, terem uma grande experiência musical anterior ao curso possibilita atividades que, na percepção dos docentes investigados, não são muito viáveis no curso presencial.

Enfim, sujeitos da investigação têm uma percepção de si mesmos como

gerenciadores de um processo, com limitado potencial de interação com seus alunos devido às próprias especificidades da EaD. São coordenadores dos tutores, que interagem, de fato, com os alunos e são os verdadeiros mediadores do conhecimento. O aluno é percebido por muitos deles como sendo o ator central do processo e a interação entre todos os atores é percebida como essencial, não cabendo a um indivíduo específico o papel principal do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais sobre as especificidades dos saberes docentes do professor de Educação Musical na modalidade a distância

Cada um dos capítulos anteriores atendeu a um objetivo específico da nossa investigação. O capítulo 2 caracterizou o perfil dos docentes virtuais investigados. No capítulo 3, identificamos como acontece a aprendizagem no âmbito da Educação Musical na modalidade a distância. No capítulo 4, apontamos as adequações pedagógicas e adaptações nas estratégias dos sujeitos da investigação para o ensino de música a distância. Por fim, no capítulo 5, descrevemos a percepção docente dos sujeitos da investigação de como ocorre o ensino de música na EaD.

Apresentamos agora nossas considerações acerca destes quatro objetivos específicos. Assim, este texto visa atender ao objetivo geral da pesquisa que foi analisar as particularidades dos saberes docentes e conhecimentos de professores na modalidade a distância em Educação Musical. Como anunciamos no capítulo de apresentação desta investigação, os quatro objetivos específicos se agrupavam no objetivo geral da investigação sobre os saberes e competências docentes em Educação Musical a distância.

A respeito do perfil dos docentes investigados, vimos que se enquadram na condição de *imigrantes digitais*, o que implica dizer que necessitaram construir conhecimentos para lidarem com as TDIC para suas práticas na modalidade a distância. Também, possuem larga experiência na modalidade presencial, mas encontram-se, na maioria dos casos, na sua primeira experiência com a EaD, com exceção apenas do Sujeito H, por ter focado suas investigações em EaD na Educação Musical durante sua pós-graduação. A formação continuada, através de cursos oferecidos aos docentes pela UFSCar, e a própria prática docente são os principais meios que nossos docentes investigados usam para construir saberes para lidarem com as TDIC e com o desafio de ensinar música virtualmente.

Nossos docentes, de forma geral, possuem formações diversas. Alguns dos professores investigados possuem formações muito voltadas para a *performance* musical, enquanto que outros possuem saberes formais de Educação Musical ou Educação. Todos fizeram pós-graduação, indicando que a formação inicial e continuada dos sujeitos da investigação foram importantes fontes para as construções de seus saberes e

conhecimentos docentes. Os sujeitos da investigação relataram que importantes saberes para suas práticas, como planejamento e organização, são provenientes desta etapa de suas vidas.

Quanto à aprendizagem da docência dos sujeitos investigados, a prática docente teve um importante papel na construção de saberes para suas bases de conhecimentos docentes. Como os próprios dados acerca do perfil dos sujeitos da investigação já indicavam, suas formações priorizaram o conhecimento de conteúdo específico de música, deixando muitas lacunas para serem preenchidas. Além da formação continuada, sujeitos da investigação apontaram a reflexão sobre suas práticas docentes como uma maneira de construir novos saberes e conhecimentos para atuarem como professores. Esses saberes práticos já eram importantes para sujeitos da investigação para a aprendizagem da docência na modalidade presencial e o contato com a modalidade a distância faz com que precisem atualizar novamente suas bases de conhecimentos.

Não encontramos quase nenhum relato entre os docentes investigados sobre a troca de experiências como forma de aprendizagem da docência. Os docentes investigados não comentaram ter o hábito de compartilharem experiências e aprendizagens a cerca da EaD entre si. Nos nossos dados, não ficou claro se há oportunidades dentro da instituição para que isso possa acontecer. Talvez uma investigação mais aprofundada possa lançar luz sobre esta temática e revelar se a troca de experiências como aprendizagem da docência é, de fato, pouco explorada.

Isto é um dado importante, visto que por meio de relações entre docentes constituem-se vias de circulação de saberes, além de gerar espaços para sua construção. Nas redes estabelecidas entre colegas é possível socializar experiências e saberes construídos em outros momentos (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p.258). Estabelecer uma rede de troca de experiências entre os sujeitos investigados poderia proporcionar mais aprendizagens sobre a docência na modalidade EaD.

Os saberes construídos por sujeitos da investigação por meio da aprendizagem da docência na prática na modalidade EaD são referente ao uso das TDIC, comunicação, interação e planejamento. Os docentes investigados se preocupam não somente em usar as TDIC para que os alunos acessem o conteúdo de suas disciplinas, mas também em como se comunicarem de forma correta com os demais sujeitos envolvidos (tutores e alunos). O planejamento também é um saber construído por sujeitos da investigação advindo da prática na modalidade a distância. As próprias especificidades da EaD não

permitem muitas alterações ao longo da oferta das disciplinas. A ênfase na EaD do planejamento foi um aprendizado importante para sujeitos da investigação e influenciou até mesmo suas práticas na modalidade presencial.

No âmbito das adequações pedagógicas necessárias à Educação Musical na modalidade a distância o próprio caráter procedimental das disciplinas dos professores investigados se mostra um desafio. Os professores-coordenadores, além dos tutores e alunos, precisam dominar as TDIC para realizarem suas atividades. Os sujeitos da investigação também lidam com limitações de ordens tecnológicas. Devido a grande quantidade de atividades em vídeo, atividades síncronas se mostram difíceis, por exigirem uma largura de banda razoável. Tantas atividades assíncronas implicam que o processo de reflexão sobre suas práticas e novas adequações de suas práticas tenham efeito somente nas próximas ofertas das disciplinas. Ao contrário da modalidade presencial que permite mudanças ao longo da oferta atual de uma disciplina, na Educação Musical a distância os frutos da reflexão sobre a prática docente são implementadas em ciclos.

Os sujeitos da investigação relatam que compreendem seus papéis na Educação Musical a distância como coordenadores da disciplina. Entendem que é o tutor virtual que acompanha e avalia o aluno diretamente. Para os docentes investigados, para o professor da disciplina cabe elaborar os conteúdos, a forma de avaliação a ser usada e fiscalizar a atuação dos tutores.

Acreditamos que essa visão dos professores investigados de que são apenas os responsáveis por elaborar os conteúdos e coordenar a disciplina precisa ser ampliada. Como relata o Sujeito H (comentário 63), os docentes virtuais de música compreenderam que precisam empreender grandes esforços no planejamento de suas disciplinas, mas ainda não compreenderam que precisam se esforçar igualmente também durante a oferta. Concordamos com a posição deste sujeito e acreditamos que esta percepção de que os esforços do professor de música a distância se concentram prioritariamente na fase de planejamento da disciplina é uma lacuna na base de conhecimento dos docentes de nossa investigação.

No entanto, os sujeitos investigados relatam uma vantagem em relação ao presencial que é o atendimento individualizado que os alunos recebem dos tutores, algo que não ocorre na modalidade presencial. Mesmo assim, os sujeitos investigados não descartam a importância do encontro presencial, acreditando que ir ao polo de apoio e participar de atividades presenciais com os alunos serve para consolidar o aprendizado e

ter o contato direto com os discentes da disciplina de forma mais intensa que no ambiente virtual.

Por fim, abordamos as percepções docentes dos sujeitos da investigação. Como encaram seus papéis e como percebem o processo de ensino de música a distância. Numa analogia com a percepção musical, mostramos que a percepção docente é quando o professor é capaz de atribuir significado de suas experiências através da prática reflexiva. A percepção musical não está somente atrelada à captação sensorial do som, mas também à capacidade de criar e ouvir música mentalmente, sem a presença física do som, por meio da audição. Da mesma forma, o professor deve ser capaz de usar sua prática reflexiva para criar soluções e adequações para as situações que vivencia em seu cotidiano.

Os sujeitos da investigação se percebem como mediadores da construção de conhecimentos dos alunos e sem a interação devida todo o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado. Para a maior parte dos professores investigados, o aluno é o ator central do processo e sua autonomia é essencial. A participação ativa dos alunos e a interação entre todos os envolvidos são peças centrais no processo de ensino-aprendizagem de música a distância na percepção destes docentes.

Ainda em relação aos alunos, os sujeitos percebem que conhecer o perfil dos discentes é essencial para suas disciplinas. Como os alunos no curso a distância apresentam um perfil diferente dos alunos do curso presencial – são mais velhos, com experiência musical e profissional – a forma de planejar as disciplinas é afetada. Os professores investigados acreditam que conhecer o perfil destes alunos também é muito importante para o sucesso de suas disciplinas.

Portanto, estas são especificidades dos conhecimentos e saberes docentes do professor de música na modalidade a distância encontradas por nossa investigação. O docente virtual de música se percebe como um coordenador de uma equipe, responsável pelo planejamento de sua disciplina e a mediação indireta da construção de conhecimentos dos alunos. Possui alguns saberes pedagógicos formais, alguns saberes formais sobre EaD e uma carga de experiência considerável na modalidade presencial. Porém, depende em grande parte da reflexão sobre a prática para (re) construir os conhecimentos e saberes docentes para sua prática em Educação Musical a distância. Não tem o hábito de compartilhar suas experiências e aprendizagens acerca da EaD com seus colegas.

Muitas vezes, é um docente que vê o aluno como a figura central do processo de ensino-aprendizagem e usa grande parte de seus esforços no planejamento de sua disciplina, mas ainda não compreendeu que deve empreender a mesma quantidade de esforços na oferta. Os sujeitos investigados veem limitações para o ensino de música a distância, de ordem metodológica bem como tecnológica, mas também reconhecem que existem vantagens em relação ao ensino presencial, como o atendimento individualizado dos alunos. Os conhecimentos que os professores investigados construíram com suas práticas docentes na EaD têm a ver com o domínio das TDIC e também saberes de como interagir virtualmente de forma adequada com todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de música a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O Feedback e a sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, maio/ago. 2011.

ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001.

AUDINO, D. F; NASCIMENTO, R. S. Objetos de Aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, jul/dez. 2010.

BARBOSA, M. F. S. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. 149 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Magda França Lopes (Trad.). 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p.

BERSCH, M. E. Moodle na escola – potencialidades e desafios. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 18-21, Out. 2009.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto. 1994. 336 p.

BUSSO, C. Educação Continuada e a EaD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M;. **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

CABRAL, A. L. T.; TARCIA, R. M. L. O novo papel do professor na EaD. In: FORMIGA, M; LITTO, F. M. **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

CARVALHO, I. A. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010. 213 p.

CRUZ, D. M. A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 23-44, jun. 2007.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 54, pp. 525-536, set-dez, 2004.

FONSECA, D. C. L; FERREIRA, S. L. A formação do professor e as tecnologias da informação e comunicação: desafios contemporâneos. **Revista da Faced**, Salvador, n. 10, p. 61-72, 2006.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.** 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCÍA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, 30, 2002. p. 27-56.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2008. v.13, n.37. p. 57 -70.

GOHN, D. M. **Educação Musical a Distância: Abordagens e experiências.** São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

GOHN, D. M. Introdução aos recursos tecnológicos musicais. In: XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011b. p. 346-351.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões.** Maria de Fátima Albuquerque (Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 513 p.

GUIMARÃES, L. S. R. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

JOLY, I. Z. L.; SANTIAGO, G. L. A.; GOHN, D. **Projeto Pedagógico Curso de Educação Musical Modalidade Educação a Distância.** São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/uab/em>> Acesso: 26/08/2012.

KENSKI, M. V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set/dez. 2003.

KENSKI, M. V. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EDUFSCar, 2010, 344 p.

KRÜGER, S. E. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 75-89, 2006.

LIMA, V. S.; OTSUKA, J. L.; MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D. M. Formação docente para modalidade a distância na UAB-UFSCar: Um olhar sobre o professor-coordenador de disciplina na polidocência. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.) **Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques**, São Carlos: EdUFSCar, 2010, 200 p.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas, Processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 541-7, jul/set, 2008.

MERCADO, L. P. L.; SILVA, M. L. R. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p.183-209, nov. 2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 25/07/2012.

MESA, L. M. La construcción del conocimiento en la enseñanza. In: GARCÍA, C. M. C (org.) **La función Docente**. Madri: Síntesis, 1999.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: Considerações sobre o uso das tecnologias na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.) **Educação a Distância: Desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010, 344 p.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012, 304 p.

MILL, D. Sobre o Conceito de Polidocência ou Sobre a Natureza do Processo de Trabalho Pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p.23-40

MILL, D.; JORGE, G. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades grafocêntricas digitais. *Vertentes (São João Del Rei)*, ed. Especial, p. 7-21, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>> Acesso em: 04/10/2011.

MIZUKAMI, M. G. N.; TANCREDI, R. M. S.; REALI, A. M. M. Programa de Mentoria Online: Espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 077-095, jan/abr. 2008.

MOORE M.; KEARSLEY. **Educação a distância: uma visão integrada**. Roberto Galman (trad.). São Paulo: Cengage Learning, 2010, 398 p.

MUÑOZ, F. I. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In: GARCÍA, C. M. C (org.) **La función Docente**. Madri: Síntesis, 1999.

OLIVEIRA, C. M. B.; MENDES, J. A. C. A prática pedagógica do professor autor na EaD e os saberes docentes: Reflexões teóricas. In: VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Novembro, 3-5, 2010, **Anais...** Cuiabá, UNIREDE, 2010, p. 587-591.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A Gestão da Sala de Aula Virtual e os Novos Saberes para a Docência na Modalidade de Educação a Distância. In: Mill, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.) **Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques**. São Carlos: EdUFScar, 2010.

OTUTUMI, C. H. V. **Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música**. 2008, 242 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, Set/Out/Nov/Dez, 1999.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, Vol. 9 n. 5, Out. 2001.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 96 p.

REYES, C. R.; BIANCHI, P. C. F.; SILVA, A. P. R. A tutoria virtual na perspectiva do aluno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, **Anais...** Ouro Preto: Unirede, 2011.

Disponível em: <http://lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/91366.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2012.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. A interação tutor-aluno na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques**, São Carlos: EdUFScar, 2010, p. 59-74.

SANTIAGO, G. L. A. **Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências**. 2006. 344 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SANTOS, T. P. **Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Marisa Trench de O. Fonterrada (Trad.). São Paulo: UNESP, 1991. 399 p.

SCHLEMMER, E. Inovações? Tecnológicas? Na educação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, 344 p.

SCHLEMMER, E.; GARRIDO, S.; CALEFFI, P. A modalidade de educação a distância (sem distância) na Unisinos: Um novo conceito para inovação? **RIED**, Madri, v. 9, n. 1 e 2, p. 367-395, 2006.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review. Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SOUZA, K. S. M. O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 129-135, jan./mar. 2009.

SUÁREZ, D. H. Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. la construcción social del conocimiento escolar. Polo, P.; Verger, A. (Org.), **Globalización y desigualdades educativas**. Escola de Formació en Mitjans Didàctics, Palma de Mallorca, 2007. Disponível em: <http://www.lppuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/saber_exp_palma.pdf> Último acesso: 04/07/2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TORRES, F. A. O. Educação Musical Online: um estudo sobre as sociabilidades pedagógico-musicais constituídas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011b. p. 381-386.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103,. 2008. p.535-554.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jun. 2012.

APÊNDICE A

Questionário respondido pelos sujeitos da investigação na plataforma *LimeSurvey*

Grupo 1. Dados Pessoais

1.1 Faixa Etária

- Menos que 25 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais que 50 anos

1.2 Sexo

- Feminino
- Masculino

1.3 Qual seu tempo de experiência docente?

- Menos de 1 ano
- entre 1 e 3 anos
- entre 4 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

1.4 Qual seu tempo de experiência docente em EaD?

- Menos de 1 ano
- entre 1 e 3 anos
- entre 4 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

Grupo 2. Sobre sua formação, responda:

2.1 Você possui curso técnico profissionalizante em música (conservatório)?

- Sim
- Não

[Sim] Em qual/quais instrumento(s) se especializou?

[Não] Fez aulas particulares de música

Foi autodidata no aprendizado de instrumento

Em qual/quais instrumento(s) se especializou?

Não toco instrumentos musicais

2.2 Sua graduação foi de que tipo/habilitação?

- Bacharelado em Música
- Licenciatura em Música
- Licenciatura em Educação Artística/Música
- Outra graduação (favor indicar abaixo)

2.3 Você possui curso de pós-graduação?

- Sim - mestrado
 - Sim - doutorado
 - Sim – especialização (lato sensu)
 - Não fez curso de pós-graduação
- [sim] Indique aqui qual a área de formação de sua pós-graduação

- 2.4 Você fez algum curso para uso de tecnologias e recursos em EaD?
(considere cursos de formação com carga horária acima de 20 horas/aula)
- Sim
 - Não
- [sim] Indique os cursos

- 2.5 Você ministra disciplinas com conteúdo estritamente musical?
- Sim
- [Sim]
- Teclado
 - Percussão
 - Voz
 - Flauta Doce
 - Criação Musical
 - Estruturação e Percepção Musical

- Não.
- [Não] Indique qual ou quais disciplinas você ministra ou já ministrou no curso de Licenciatura em Educação Musical

Grupo 3. Aprendizagem da docência em EaD

- 3.1 Quais aprendizagens você poderia apontar como resultado da sua prática e experiência em Educação a Distância?
- Organização e planejamento
 - Comunicação e interação
 - Uso de recursos e ferramentas tecnológicas para EaD
 - Outros. Indique:

- 3.2 Na sua opinião, quais são as fontes dos seus conhecimentos e saberes utilizados para o ensino de música a distância?
- Minha formação acadêmica
 - Acredito que a maior parte de meus conhecimentos vieram da própria prática como docente virtual – Aprendi fazendo e atuando
 - Experiências anteriores como aluno de EaD
 - Uso professores que tive como referência
 - Materiais didáticos e ambientes virtuais que conheci
 - Aprender a ser professor de música a distância acontece de diversas formas: os conhecimentos da formação se misturam com experiências anteriores e o acúmulo de experiência ao longo da carreira

3.3 Categorize por ordem de importância as características descritas a seguir de um PROFESSOR DE MÚSICA PRESENCIAL. [pergunta do tipo array]

Quesitos	Nível de importância				
	1 Dispensável	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante	5 Essencial
Domínio sobre recursos tecnológicos					
Estratégias e metodologias pedagógicas					
Conhecimento específico do conteúdo					
Gerenciamento de equipe					
Habilidades de comunicação e interação					
Disponibilidade para aprender					

3.3.1 Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

3.4 Pense nas mesmas características da questão anterior sobre o professor de música presencial, mas agora pense em suas aplicações para um professor de MÚSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Quesitos	Nível de importância				
	1 Dispensável	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante	5 Essencial
Domínio sobre recursos tecnológicos					
Estratégias e metodologias					

pedagógicas					
Conhecimento específico do conteúdo					
Gerenciamento de equipe					
Habilidades de comunicação e interação					
Disponibilidade para aprender					

3.4.1 Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

Grupo 4. A percepção do docente virtual sobre o ensino de música na EaD

4.1 Muitas atividades feitas pelos alunos e os feedbacks destas atividades ocorrem sem a presença do professor. Classifique a seguir o que é mais importante, na sua opinião, para garantir que o aluno aprenda o conteúdo prático musical na EaD: [pergunta tipo array]

Quesitos	Nível de importância				
	1 Dispensável	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante	5 Essencial
Material Didático					
Interação entre tutores, professor e alunos					
Autonomia do aluno					
Adequação do ambiente virtual					

4.1.1 Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

4.2 O professor de música a distância enfrenta certas dificuldades quando sua disciplina é de caráter prático por não estar ao lado do aluno. Descreva quais são as maiores

dificuldades, na sua opinião, de se ensinar conteúdos musicais práticos a distância. Cite ao menos três aspectos que dificultam o ensino de música a distância.

4.3 Quando falamos em música na EaD, quem você diria que é a figura central no processo de ensino-aprendizagem?

- () o professor, por ser o detento do conhecimento específico do conteúdo é a figura central no ensino de música a distância
- () Os tutores virtuais, pois interagem diretamente com o aluno.
- () O aluno é a figura central que precisa construir seus conhecimentos de forma autônoma e também cooperativa com seus colegas

Grupo 5. Adaptações metodológicas

5.1 Marque por ordem de relevância as mídias utilizadas para seu material didático em disciplinas a distância

Quesitos	Nível de importância				
	1 Dispensável	2 Pouco Importante	3 importante	4 Muito importante	5 Essencial
Material em vídeo					
Material impresso					
Material em áudio					
Recursos e ferramentas no MOODLE					

5.1.Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

5.2 O que demanda maior atenção em uma disciplina de conteúdos musicais a distância na sua criação e oferta?

Quesitos	Nível de importância				
	1 Dispensável	2 Pouco importante	3 Importante	4 Muito importante	5 Essencial
Planejamento e Cronograma de atividades					
Produção do Material					

didático					
Método de avaliação					
A forma como ocorre a interação virtual com o aluno					
Recursos e ferramentas do ambiente virtual					
Adaptações de estratégias pedagógicas para a modalidade a distância					

5.2.1 Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

5.3 Qual a importância dos encontros presenciais na sua disciplina?

- Por ser uma disciplina de caráter prático, os encontros presenciais são essenciais
- Os encontros presenciais são muito importantes, sendo necessários para o aproveitamento adequado do conteúdo a distância
- Os encontros presenciais são importantes, mas tem um caráter de complementação apenas do conteúdo a distância
- Os encontros presenciais não são muito importantes, sendo usados praticamente apenas para a avaliação
- Os encontros presenciais não são importantes e todo o conteúdo pode ser bem aproveitado completamente a distância

5.3.1 Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

5.4 Como são as atividades de prática musical desenvolvidas pelos alunos a distância na sua disciplina?

- O aluno grava a si mesmo em áudio, entrega a tarefa no Ambiente Virtual e aguarda o feedback
- O aluno grava um vídeo de si mesmo, entrega a tarefa no Ambiente Virtual e aguarda o feedback
- O aluno desenvolve as atividades através de ferramentas do moodle, como questionários e lições que possuem feedbacks automáticos e/ou feedbacks dos tutores.
- Outras formas de avaliação:

5.4.1 Se desejar, COMENTE suas escolhas na questão acima e/ou apresente outros detalhes sobre o assunto

5.5 Escreva um breve texto sobre como acredita que deva ser planejada uma disciplina de conteúdo prático a distância, que envolva prática instrumental ou percepção musical. Qual é sua opinião sobre como deve ser o material didático, a interação entre tutores-alunos-professores, o ambiente virtual, as atividades, etc.?

5.6 Esta última questão é na verdade um espaço aberto. Use-o para acrescentar algo que desejar sobre a temática ou fazer críticas e/ou sugestões sobre este questionário e o tema de pesquisa.

APÊNDICE B

Roteiro de perguntas utilizados nas entrevistas dos Sujeitos B, G e H.

- 1) Conte sua trajetória até chegar no curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar.
- 2) Sua formação o preparou para a docência [presencial e EaD]?
- 3) Quais experiências que teve antes da sua formação influenciam nas suas práticas como professor? [no estudo de música em conservatório, por exemplo]
- 4) Como foi seu primeiro contato com a EM EaD?
- 5) Na sua opinião, como se aprende a ensinar música na EaD?
- 6) Você percebe diferenças entre ensinar música presencialmente e ensinar música a distância?
- 7) Quais estratégias para ensinar música presencialmente você acredita que aproveitou para ensinar música a distância? E vice-versa?
- 8) Como você acha que deve ser a adaptação de uma disciplina no presencial para uma versão na EaD?
- 9) Como você percebe as diferenças entre o professor de música presencial e o professor de música na EaD?
- 10) Na sua opinião, como deveria ser a dinâmica entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da EaD? [professor/tutor/alunos/etc.]
- 11) Na sua percepção, como o aluno aprende música a distância?