

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Formação de Professores para Educação  
Musical: base de conhecimento necessária para  
a docência on-line**

Júlio César de Melo Colabardini

São Carlos - SP  
Fevereiro - 2015

Júlio César de Melo Colabardini

**Formação de Professores para Educação Musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

São Carlos - SP  
Fevereiro – 2015

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

C683ff

Colabardini, Júlio César de Melo.

Formação de professores para educação musical : base de conhecimento necessária para a docência on-line / Júlio César de Melo Colabardini. -- São Carlos : UFSCar, 2015. 132 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação musical. 2. Professores - formação. 3. Educação a distância. I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)



---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Júlio César de Melo Colabardini, realizada em 03/02/2015:

Prof. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira  
UFSCar

Prof. Dr. Fred Siqueira Cavalcante  
UFSCar

Prof. Dr. Nara Maria Pimentel  
UnB

À Malany e Ícaro

## **Agradecimentos**

À Profa. Dra. Marcia Rozenfeld, pela generosidade, paciência, confiança, por me proporcionar inúmeras possibilidades de aprendizado e, principalmente, pelo privilégio de ter sido seu orientando. Registro aqui minha gratidão.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

Aos Professores Dr. Glauber Santiago e Dr. Fred Siqueira Cavalcante e às professoras Dra. Aline Reali e Dra. Nara Maria Pimentel, por participarem dessa pesquisa, pela colaboração, seriedade e contribuições.

Aos docentes que concordaram em participar como sujeitos dessa pesquisa, pela disponibilidade e interesse em contribuir.

Ao Prof. Dr. Daniel Mill e demais professores do PPGE – UFSCar, que contribuíram nessa etapa de minha formação.

Aos colegas do curso e colegas do Grupo Horizonte, por todas as trocas, conversas e aprendizagens.

À Priscila Loiola, pela cuidadosa revisão.

Aos meus pais e meu irmão, por estarem sempre presentes dando amor, exemplo, suporte e apoio nos caminhos que escolhi. Amo muito vocês!

A todos os irmãos de som que tive a honra de conhecer, compartilhando música e ideias.

A todos os meus amigos e amigas, que sempre me incentivaram, sendo importantes em minha trajetória pessoal e profissional.

À minha esposa, Malany, pelo amor, pelo apoio incondicional e por todos os momentos. Te amo!

Aos meus sogros, por toda ajuda e apoio.

Ao meu filho, Ícaro, que chegou em meio a realização desse trabalho. Dando novo sentido aos meus atos presentes e aos projetos futuros.

A todos os seres de luz que estão sempre tão presentes.

A todos que, de alguma forma, participaram e contribuíram para o sucesso dessa jornada. Muito obrigado!

“Com o coração aberto em vento por toda a eternidade, com o coração doendo de tanta felicidade.”

Novelli e Ronaldo Bastos

**COLABARDINI, J. C. M.** Formação de Professores para Educação Musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line. 2015. 132 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.**

### **Resumo**

O presente trabalho tem como foco a aprendizagem docente e de novos conhecimentos frente ao uso de recursos tecnológicos digitais e sua relação com o desenvolvimento profissional de professores atuantes em cursos de Educação Musical a Distância. As questões norteadoras foram: *Quais conhecimentos são necessários para a formação docente na Educação Musical para atuar com recursos tecnológicos digitais, sobretudo na Educação a Distância? De que maneira essas novas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes?* A justificativa desta pesquisa perpassa a relevância e atualidade do tema e a implantação, relativamente recente, dos três primeiros cursos de graduação em Música do Brasil ministrados na modalidade EaD – UFSCar, UNB e UFRGS. Observa-se a necessidade de discussão de diferentes aspectos sobre a área da Educação Musical a Distância, sobretudo da discussão sobre formação docente e alternativas pedagógicas no trabalho docente nessas instituições. Em relação aos procedimentos metodológicos foi seguida uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica. Participaram desta pesquisa seis docentes atuantes em cursos de Graduação em Música na Modalidade EaD, três deles da UNB e três da UFSCar. Foram aplicados questionários on-line, formados de questões objetivas e dissertativas. O questionário também foi utilizado para selecionar os sujeitos que foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas on-line, tendo como foco o aprofundamento dos dados e o preenchimento de lacunas deixadas pelo questionário. Os referenciais teóricos utilizados nesta dissertação contemplam os seguintes temas: Educação a Distância, Formação de Professores, Tecnologias e Educação Musical. Para orientar e organizar o desenvolvimento desta pesquisa este estudo foi organizado em quatro capítulos: 1. Considerações sobre possibilidades formativas na sociedade contemporânea, TDIC e Música e Tecnologia. 2. Formação de Professores e Educação a Distância. 3. Percurso metodológico da pesquisa. 4. Análise dos dados. Por fim, nas considerações finais, retomamos as questões norteadoras deste trabalho e os elementos principais desta dissertação, procurando respostas e evidenciando certos aspectos à luz dos referenciais teóricos apresentados, buscando finalmente a conclusão deste trabalho.

**Palavras Chaves:** Educação Musical; Educação a Distância; Formação de Professores.

## **Abstract**

This work focuses on teacher learning and new knowledge towards the use of digital technology resources and its relation to the professional development of teachers working in Music Education courses Distance. The guiding questions were: What skills are required for teacher training in music education to work with digital technology resources, particularly in Distance Education? How these new learnings contribute to the professional development of teachers? The justification of this research permeates the relevance and topicality of the subject and deployment, relatively recent, the first three graduate courses in Brazil Music taught in distance education mode - UFSCar, UNB and UFRGS - observed the need for discussion of different aspects of the area of Musical Distance Education, especially the discussion on teacher training and educational alternatives in teaching in these institutions. Regarding the methodological procedures was followed a qualitative, descriptive and analytical approach. The study gathered six active teachers in Undergraduate Music courses in distance education mode, three of UNB and three UFSCar. Questionnaires were applied online, formed of objective and essay questions. The questionnaire was also used to select the subjects that were interviewed. The interviews were conducted online, focusing on the deepening of the data and filling gaps left by the questionnaire. The theoretical framework used in this work include the following topics: Distance Education, Teacher Training, Technology and Music Education. To guide and organize the development of this research this study was organized into four chapters: 1. Considerations training possibilities in contemporary society, TDIC and Music Technology. 2. Teacher Training and Distance Education. 3. methodological research course. 4. Analysis of the data. Finally, the conclusion, resumed the guiding questions of this work and the main elements of this work, looking for answers and highlighting certain aspects the light of the theoretical framework presented, finally seeking the completion of this work.

**Keywords:** Music Education; Distance Education; Teacher Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo de Raciocínio Pedagógico proposto por Shulman .....	46
<b>Figura 2.</b> O quadro TPACK e seus componentes de conhecimentos .....	48
<b>Figura 3.</b> Exemplo de questão Objetiva.....	66
<b>Figura 4.</b> Exemplo de Questão Aberta ou Dissertativa .....	66
<b>Figura 5.</b> Classificação de Huberman .....	76

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Faixa Etária dos Docentes .....	71
<b>Quadro 2.</b> Formação Acadêmica .....	78
<b>Quadro 3.</b> Formação em EaD .....	81
<b>Quadro 4.</b> Novos Conhecimentos Construídos .....	87
<b>Quadro 5.</b> Contribuições da Docência na EaD .....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância  
ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical  
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas  
CoDAP – Coordenadoria de Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional  
CVA – Comunidade Virtual de Aprendizagem  
EaD – Educação a Distância  
ESUD – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância  
IES – Instituições de Ensino Superior  
MEC – Ministério da Educação  
OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo  
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação  
SEaD – Secretaria Geral de Educação a Distância  
SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância  
STR – Sistema de Treinamento Rítmico  
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TPACK – *Technological Pedagogical and Content Knowledge*  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UnB – Universidade de Brasília  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
VOIP – Voz sobre IP

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Considerações sobre possibilidades formativas na sociedade contemporânea .....</b>	<b>26</b>
1.1. Introdução .....	26
1.2. Considerações sobre a educação e as TDIC na contemporaneidade .....	27
1.3. Inteligência coletiva e comunidades virtuais .....	33
1.4. Música e Tecnologia.....	37
<b>Capítulo 2. Formação de Professores: o processo de aprendizagem da docência .....</b>	<b>42</b>
2.1. Base de Conhecimentos para a Docência .....	42
2.2. O Processo de Raciocínio Pedagógico.....	45
2.3. Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK).....	47
2.4. Tempos e espaços para a formação: Ensino Superior.....	50
2.4.1. Educação Musical a Distância.....	52
2.4.2. Formação inicial e continuada: tendências e caminhos para a formação docente .....	58
<b>Capítulo 3. Metodologia .....</b>	<b>62</b>
3.1. Desenho da Pesquisa .....	62
3.2. Etapas da Pesquisa .....	65
3.2.1. Seleção dos Participantes .....	65
3.2.2. Questionários .....	66
3.2.3. Entrevistas .....	67
3.3. Análise dos dados .....	68
<b>Capítulo 4. Análise dos dados .....</b>	<b>70</b>
4.1. Caracterização do perfil dos participantes .....	70
4.1.1 Faixa etária e gênero dos sujeitos .....	71
4.1.2 Tempo de Carreira.....	75
4.1.3 Formação Acadêmica .....	78
4.1.4 Formação em EaD .....	80

4.2. Aprendendo a ensinar na modalidade EaD.....	83
4.2.1 Base de Conhecimentos para o ensino em EaD.....	84
4.2.2 Novos conhecimentos construídos por meio da atuação na modalidade a distância.....	86
4.2.3 Estratégias e contribuições da docência na EaD para a docência em iniciativas presenciais .....	90
4.3. Contribuições da modalidade EaD para o desenvolvimento profissional dos professores .....	94
4.3.1 Contribuições das TDIC para o desenvolvimento profissional relacionadas a ampliação da Base de Conhecimento Docente .....	96
4.3.2 Contribuições da aprendizagem entre pares para o desenvolvimento profissional dos docentes .....	98
4.3.3 Contribuições da aprendizagem entre pares em ambientes on-line para o desenvolvimento profissional dos docentes .....	103
4.3.4 Contribuições da autoformação on-line para o desenvolvimento profissional dos docentes .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>122</b>

## Introdução

A relação entre Educação e Tecnologia, especialmente com o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), tem suscitado uma série de temas e debates, bem como gerado uma profunda mudança nos cenários sociais, especialmente no educacional. Trata-se de tecnologias que se caracterizam, sobretudo, por sua permanente transformação e também por sua base imaterial, isto é, não estão materializadas em máquinas e equipamentos, pois seu principal espaço de ação é virtual e a matéria-prima, a informação.

As TDIC têm modificado a forma contemporânea de produzir, consumir, armazenar, comunicar e compartilhar bens culturais. Neste contexto, nota-se que as tecnologias podem potencializar e estruturar novas possibilidades e processos de ensino e aprendizagem, como a Educação a Distância (EaD) implicando em possibilidades para se ensinar e aprender; porém, é preciso estar claro que o sucesso da educação, especialmente da Educação a Distância, não depende apenas das TDIC, mas da intenção educacional e dos objetivos a serem alcançados, decorrentes da forma como são utilizadas.

Muitos docentes, professores presenciais, se deparam, então, com o enfrentamento de disciplinas on-line. E, em busca de bons resultados como docentes em ambientes virtuais, percebem que é necessária a mobilização de diversos conhecimentos e habilidades, como a utilização correta de ferramentas disponíveis em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), e, principalmente, diversas reestruturações cognitivo-afetivas quanto ao papel e a prática docente. (VILARINHO; GANGA, 2010)

Neste contexto, podemos compreender que:

As mudanças necessárias são tão profundas que podemos dizer que se trata de uma nova profissionalização do docente, ou minimamente, de uma resignificação do seu trabalho, o que implica em construção de novos conhecimentos e de novas habilidades. (Vilarinho;Ganga, 2010, p.103)

Percebemos, assim, que não é possível simplesmente transpor as metodologias educacionais utilizadas no ensino tradicional para esta nova realidade. A docência na Era da Informação implica em uma reflexão crítica na

incorporação de novos conhecimentos por parte dos professores.

Neste sentido, o docente que começa a trabalhar em novos ambientes ou contextos, como a atuação na Educação a Distância, deverá atualizar ou ampliar sua base de conhecimentos, buscando novos conhecimentos referentes; ao uso de recursos tecnológicos na prática docente, a possibilidades de diversificar o ensino, aos meios de interação entre os atores do processo educacional, dentre outros. No âmbito da Educação Musical a Distância, podemos elencar como um dos maiores desafios à docência em disciplinas práticas, bem como a necessidade de criação de práticas pedagógicas distintas da Educação Presencial.

Segundo Gohn, D. (2009), a formação de professores de música na modalidade EaD pode modificar o futuro da Educação Musical. Neste contexto, mais pesquisas formais, realizadas no âmbito acadêmico, são necessárias para que o amplo campo de assuntos relacionados comece a ser coberto de modo satisfatório.

Neste cenário, temos como o foco desta pesquisa a aprendizagem docente de novos conhecimentos construídos pelos professores que atuam em cursos superiores de música na modalidade EaD, considerando que a EaD não é uma modalidade recente, sobretudo com o uso de recursos como rádio, TV e materiais impressos. Porém, temos, no Brasil, com início relativamente recente, no ano de 2007, as atividades dos três primeiros cursos de graduação a distância em Música do país – UFSCar, UNB, UFRGS –, sendo que todos eles têm realizado pesquisas e enfrentado desafios sobre o ensino de música a distância.

Focalizaremos nesta pesquisa duas instituições – (UFSCar e UNB –, das três graduações citadas, que fazem parte das iniciativas do MEC para expansão do ensino superior, estando inseridas no âmbito do sistema da Universidade Aberta do Brasil. Teremos como foco um grupo de seis docentes atuantes nesses cursos.

Porém, dando continuidade à leitura deste trabalho, é interessante que o leitor possa conhecer um pouco de minha trajetória<sup>1</sup>, como acadêmico, educador musical e músico, pois, assim, com certeza, entenderá melhor perspectivas e

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho, peço licença ao leitor para que a escrita seja feita na primeira pessoa do singular, uma vez que o esforço se dará no sentido de reconstituir, de forma breve, a minha história de vida pessoal e profissional.

aspectos que estão relacionados diretamente ao meu desenvolvimento como pesquisador e ao modo como me refiro ao que estou pesquisando.

Apresentarei narrativas de experiências que certamente influenciaram minha identidade pessoal e profissional, como pesquisador e educador, e que tiveram ligação direta com as motivações necessárias para escrever o presente trabalho.

Compreendo que o homem existe em um determinado espaço e tempo em que vive. Junto com outros homens, e de acordo com o contexto em que vive, o sujeito busca construir a sociedade na qual está inserido e ao mesmo tempo é construído por ela.

Durante minha história, construí e construo minha identidade, através das relações que tive, de minhas vivências em lugares díspares e das transformações ocorridas em mim e em minha vida. Neste movimento contínuo e nesta constante construção, creio que levo um pouco de muitos que estiveram próximos a mim, assim como outros levam também em suas vidas um pedaço meu.

Nasci em 25 de janeiro de 1988, em Andradas, uma pequena cidade do sul de Minas Gerais, onde vivi até meus 18 anos. Estudei na mesma escola durante todo o Ensino Básico, e desde meus 12 anos de idade passei a dividir o dia entre os estudos e o trabalho em meio período no escritório de Contabilidade de meu pai. Apesar do trabalho, o estudo sempre foi prioridade em casa, fruto do pensamento de meus pais, que sempre acreditaram que o conhecimento seria a melhor herança que poderiam nos deixar. Esse foi um período muito feliz em minha vida, pois a escola era ótima, e desde o quinto ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio, tive um professor de Geografia que com certeza foi um dos meus grandes incentivadores para o estudo, uma das figuras importantes, além de meus pais, para que eu buscasse sempre ser um homem crítico e reflexivo em minhas atividades. Acredito que a influência desse professor foi muito grande para que eu tenha escolhido a docência como minha profissão.

Fui influenciado pelo contexto no qual estive inserido e posso dizer também que, posteriormente, e através de mim, de minha atuação como docente, pude influenciar outras histórias, como a de meus próprios alunos. Por meio de situações como essa, percebi a importância do compromisso do

professor com seu trabalho, um compromisso social, político e humano.

Zeichner menciona o reconhecimento nas práticas de bons professores relacionando-o com o conhecimento-na-ação de Schön:

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (ZEICHNER, 2008, p.539)

Neste sentido, é possível compreender que a reflexão sobre minha própria prática e sobre a prática de meus próprios professores é resultado do desenvolvimento da concepção do professor reflexivo, mesmo que no início de minha atuação eu ainda não tivesse a compreensão real desse processo. A ampliação da consciência sobre a minha própria prática e a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes que me influenciaram são essenciais para minha atuação crítica enquanto educador.

Desde meus 11 anos de idade fui aluno de cursos livres de música, com diversos professores. Portanto, a educação musical e a prática artística sempre fizeram parte de minha vida. Fui aluno de diversos cursos de aperfeiçoamento musical e acredito que essas vivências enriqueceram muito meu aprendizado. A troca de ideias com pessoas de diversos locais e de variadas culturas durante esses cursos trouxe muitas questões e reflexões sobre como ensinar, aprender e fazer música.

Aos 18 anos, ingressei no Curso de Música da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a partir do segundo ano, passei a lecionar música em escolas da cidade de Campinas – SP. Tive, desde o início de minha prática docente, o costume de observar as práticas de meus professores e tentar utilizá-las em minhas próprias aulas, assim descartava o que não funcionava e continuava a utilizar aquilo que parecia estar dando certo. Como o curso no qual estava inserido era um curso de Bacharelado, os conhecimentos relacionados à didática eram praticamente nulos nas disciplinas obrigatórias, e os conhecimentos relacionados à prática musical eram muito estimulados, porém era comum ouvir nos corredores da instituição que os saberes didáticos não eram tão necessários para a elaboração de uma boa aula, visto que apenas bons músicos poderiam ser bons professores, ou seja, deveríamos seguir o princípio de que quem “sabe fazer”, “sabe ensinar”.

Esse pensamento não parece estar presente apenas em cursos de Bacharelado, pois, segundo Gatti (2010), há um grande desequilíbrio entre teoria e práticas pedagógicas mesmo em cursos de licenciatura, e o problema vai além disso, pois em grande parte das licenciaturas pesquisadas pela autora, o “o que ensinar” é muito mais privilegiado pelos currículos que o “como ensinar”.

Nunca acreditei muito nesse princípio citado, e por isso, durante minha graduação, cursei também disciplinas optativas que abordavam, além do ensino de música, outros temas relativos à Educação. Realizei muitas reflexões sobre o que é ser professor nesse período, tanto nas disciplinas cursadas na Universidade, quanto sozinho ou em conversas informais com amigos e colegas. Acredito, assim, que pude aprender sobre a docência de diversos modos, e o mais claro para mim é a reflexão que sempre fiz sobre a minha própria prática pedagógica, a qual observava o que parecia dar certo ou não com os alunos, porém existem vários outros fatores que parecem ter contribuído, como a observação das aulas e da didática de meus professores da graduação, além da troca de ideias com outros professores (geralmente feita em ambientes informais).

Para Rodgers (2002), utilizando a perspectiva do filósofo americano John Dewey, sobre o processo de reflexão do professor, notamos que a reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os pares, porém muitas vezes esses espaços não são encontrados dentro das instituições onde esses profissionais lecionam. Deste modo, muitas vezes o ambiente encontrado para essa troca de ideias, reflexões e demais interações é um ambiente informal, fora dos domínios da instituição formadora.

Desde a graduação, tive a oportunidade de trabalhar com vários grupos musicais, de realizar turnês no Brasil, apresentações na América Latina e gravar com muitos músicos de grande talento. Dentre eles, destaco o violeiro e professor Ivan Vilela, docente do curso de Música da Universidade Estadual de São Paulo, o compositor Arrigo Barnabé, um dos principais artistas do Movimento intitulado “Vanguarda Paulista”, e o compositor e cantor Tom Zé, expoente da música brasileira, que fez parte do movimento musical da Tropicália.

Essas vivências como músico e artista em diversas apresentações e gravações me fizeram atentar cada vez mais para aspectos inerentes ao contexto de trabalho e para a sensibilização necessária ao indivíduo para realizar

um bom trabalho em grupo. Acredito que essas reflexões foram de grande valia para minha atuação, também como docente, pois paralelos foram feitos por mim e relações estabelecidas entre a prática musical e minha prática pedagógica. Neste sentido, posso compreender meu desenvolvimento profissional com as palavras de Roldão, que afirma que o desenvolvimento profissional é “entendido como um processo continuado de crescimento do profissional no seu percurso e contextos, alimentado por conhecimento construído a partir de uma diversidade de situações, entre as quais as formações formais” (ROLDÃO, 2007, p.57).

Fatores subjetivos sempre estiveram presentes nessas relações e reflexões sobre minha prática e são parte essencial de minha aprendizagem. Acredito que a subjetividade na formação do professor deve ser muito valorizada. Para Gatti:

Nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas colocam-se inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicos-sociais em uma dinâmica própria. (GATTI, 2011, p. 26)

Após o período da graduação, continuei ministrando o mesmo tipo de aula e procurei saberes mais formais relativos à Educação. Fui aluno de um curso de Especialização que possuía duas frentes: a Música Brasileira e a Educação Musical. Consegui aprender mais sobre didática e consegui enriquecer minha prática pedagógica. Esse curso teve duração de 18 meses e foi ministrado na modalidade EaD.

Durante a graduação, já havia tido contato com Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como ambientes de suporte ao ensino presencial, porém, em meu curso de Especialização, foi a primeira vez em que tive contato com um curso realizado a distância. Minha curiosidade foi grande por essa nova perspectiva para o ensino e desde o início dessa especialização fiquei instigado com o processo, bem como com a utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

Por conta dos questionamentos proporcionados por essas transformações, procurei pesquisar sobre as mudanças nos modos de aprender e ensinar advindas da utilização das TDIC na educação contemporânea, e continuo, ainda nos dias de hoje, com essas pesquisas, cada vez buscando mais a compreensão

desse processo.

Após esse período, continuei a realizar outros cursos de aperfeiçoamento, como o curso de Formação de Tutores da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e os cursos “Técnicas Didáticas com o MuseScore”, “Redes Sociais e Tecnologias Móveis e suas possibilidades de uso com o Moodle” e o curso de Formação Docente para a Modalidade EaD da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os três oferecidos pela CODAP/UFSCar.

No decorrer desses cursos, pude notar a importância da formação continuada em meu trabalho e em minha própria vida como docente. Lüdke e Boing (2007) apontam a importância da formação continuada para o docente contemporâneo. Para esses autores, a continuidade na formação é importante para “... preparação de um profissional mais fortalecido, para enfrentar os embates e desafios de um trabalho docente mutante, frente a uma população discente ainda mais mutante”. (Lüdke e Boing, 2007, p.9)

Em 2011, aos 23 anos, recebi um convite da Universidade onde realizava a Especialização para lecionar no curso de Música da própria instituição, atuando na modalidade EaD, e aceitei o convite. Foi um período muito proveitoso para mim, visto que pude aplicar muito do que havia aprendido na teoria e tive a oportunidade de elaborar o material de minhas aulas.

No entanto, também foi necessário o enfrentamento de muitos desafios referentes à minha atuação como professor em um curso ministrado na modalidade EaD, visto a necessidade de domínio de recursos tecnológicos, bem como a necessidade de um novo olhar para minha prática pedagógica, focada na mediação pedagógica entre conteúdo e discentes, na utilização de recursos tecnológicos e na interação entre os atores do processo. Neste sentido, foi possível perceber que:

Do ponto de vista pedagógico, o uso das TIC no contexto escolar e as significações sobre elas têm implicado transformações que relativizam a função do professor como transmissor de conhecimento, deslocando o centro da questão para o “protagonismo” dos alunos. O problema é que a escola, como instituição, está ainda marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir a lógica das TIC e a lógica escolar. (ALONSO, 2008, p. 775)

Por conta de não haver ainda terminado a Especialização, não continuei como professor, mas fui contratado como tutor virtual e presencial do mesmo curso e pude lidar com maneiras diferentes de ver o ensino. Isso também foi muito importante para a construção do que entendo por ensinar, visto a importância do tutor no processo de ensino aprendizagem na EaD. Segundo Mill *et al*, “o tutor virtual é um elemento central no processo educacional e, portanto, a qualidade do seu trabalho é primordial para a aprendizagem do estudante”. (MILL *et al*, 2008, P. 114)

Por fim, ao perceber minha trajetória e refletir sobre ela, posso notar em minha própria prática um processo que faz referência ao conceito do professor reflexivo e que pode ser encontrado nos trabalhos de Schön. Segundo Schön (2000), existe o processo de reflexão na ação, que pode ser definido como o processo de pensamento e reflexão realizados durante a ação em si, culminando em um professor com capacidades mais dinâmicas e pensamentos mais abertos, faz-se necessário, então, que o professor aprenda teorias e estratégias para que possa comparar métodos de ensino e possa ter um certo respaldo para enfrentar os problemas encontrados.

Em 2013, iniciei meus estudos no Mestrado em Educação no PPGE – CECH – UFSCar e além de cursar as disciplinas, ingressei no Grupo HORIZONTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovações em Educação, Tecnologias e Linguagens – que é vinculado à linha de pesquisa da qual faço parte no PPGE – UFSCar. Também em 2013, iniciei meus trabalhos como Tutor Virtual do Curso de Educação Musical a Distância da UAB – UFSCar.

### **Questão de Pesquisa e Objetivos**

Tendo como pano de fundo as considerações feitas na Introdução, esta pesquisa busca responder as seguintes questões de pesquisa: *Quais conhecimentos são necessários para a formação docente na Educação Musical para atuar com recursos tecnológicos digitais, sobretudo na Educação a Distância? De que maneira essas novas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes?*

Colocadas as questões a serem investigadas, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar e analisar quais os conhecimentos necessários para formação docente de professores da Educação Musical para atuar na modalidade EaD, utilizando recursos tecnológicos específicos para o ensino musical, tendo em vista a relevância e atualidade do tema. Observou-se a necessidade de discussão de diferentes aspectos sobre a área da Educação Musical a Distância, além da necessidade de discussão sobre alternativas pedagógicas e trabalho docente nessas instituições.

Visando atingir o objetivo geral e responder a questão de pesquisa, foram formulados quatro objetivos específicos:

1. Conhecer o perfil profissional dos docentes que atuam nos cursos de Educação Musical das IES citadas e os percursos formativos vivenciados por eles, focalizando, principalmente, como se deu o início do uso de recursos tecnológicos no ensino.
2. Identificar conhecimentos necessários para o ensino da educação musical com a utilização de recursos tecnológicos em iniciativas de Educação a Distância.
3. Compreender e descrever de que maneira essas aprendizagens contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes investigados.
4. Conhecer e compreender como se dá a construção de conhecimentos formativos em espaços informais via Internet.

### **Estruturação da Dissertação**

Com o objetivo de orientar e organizar a pesquisa, este trabalho foi organizado em quatro capítulos:

- **Capítulo 1 – Considerações sobre possibilidades formativas na sociedade contemporânea**

Neste capítulo, apresentamos parte de nosso referencial teórico, no qual enfocamos os reflexos das atuais mudanças sociais no âmbito educacional. Iniciamos realizando uma pequena conceptualização da tecnologia. Em seguida, realizamos algumas considerações sobre a relação da educação com as TDIC e trazemos à tona a discussão sobre Comunidades Virtuais, Inteligência Coletiva e as possibilidades formativas apresentadas pelos ambientes virtuais a partir do advento da Internet. Por fim, realizamos uma breve discussão sobre as relações atuais entre música e tecnologia.

- **Capítulo 2 – Formação de professores: O processo de aprendizagem da docência**

Apresentamos aqui uma outra parte do referencial teórico norteador deste trabalho. Iniciamos abordando a Base de Conhecimentos para a Docência e o processo de Raciocínio Pedagógico, embasados principalmente pelos trabalhos de Lee Shulman. Em seguida, na busca por integrar a Base de Conhecimentos para a Docência com as tecnologias, apresentamos o TPACK (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2008). Por fim, refletimos sobre possibilidades de tempo e espaço para a formação docente na contemporaneidade, abordando as possibilidades da Educação Musical a Distância para o Ensino Superior e as possibilidades formativas apresentadas pelo mundo contemporâneo.

- **Capítulo 3 – Metodologia**

No terceiro capítulo, foram descritos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Assim, apresentamos os procedimentos e referenciais teóricos que orientaram os processos de tomada, organização e análise/sistematização dos dados.

- **Capítulo 4 – Análise dos dados**

Neste capítulo, apresentamos as análises que estão relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa. Procuramos tecê-las à luz dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2. Selecionamos e indicamos trechos das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores, buscando sempre ouvir a voz dos docentes participantes. As discussões promovidas neste capítulo estão sempre amparadas pelos referenciais teóricos expostos.

Por fim, nas considerações finais, buscamos retomar as questões norteadoras deste trabalho como ponto de partida. Buscamos evidenciar respostas por meio das análises realizadas, no intuito de encontrar conclusões para esta pesquisa.

## **Capítulo 1: Considerações sobre possibilidades formativas na sociedade contemporânea**

### **1.1 Introdução**

Neste capítulo, serão enfocados os reflexos das atuais mudanças sociais no âmbito educacional buscando compreender em que contexto se encontra a formação de professores frente as mudanças da sociedade atual. Para isso, acreditamos ser necessária primeiramente uma breve conceptualização do que entendemos por tecnologia, uma das questões centrais para a compreensão deste trabalho.

Segundo Kenski (2003), tecnologias são:

[...] um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. [...]"  
(KENSKI, 2003, p.18).

A partir dessa definição, devemos considerar e atentar para o fato de que tecnologias não são apenas tecnologias digitais, como computadores, celulares e tablets, e sim possibilidades de manipulação de símbolos e sinais que transformem ou aumentem a capacidade humana, através de máquinas ou não.

Contribuindo para tal entendimento, apontamos a definição de Lion (2001) de que "... a tecnologia se estende como uso do conhecimento científico para especificar modos de fazer as coisas de maneira reproduzível" (LION, 2001, p. 26). Assim, segundo a autora, podemos compreender que esse conceito possui um caráter mais amplo do que o de apenas um conjunto de ferramentas empregadas em um processo de produção.

Neste trabalho, nos ateremos basicamente ao estudo das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e seus reflexos na Educação, mais especificamente na formação, desenvolvimento e atuação profissional do Educador Musical.

Ainda se faz necessário afirmar que acreditamos que nenhuma tecnologia é neutra, visto que as tecnologias são desenvolvidas em contextos sócio-históricos constituídos e com condições culturalmente determinadas. (MILL,

2013).

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre a sociedade contemporânea e sobre as relações das tecnologias digitais e da Internet com a Educação.

## **1.2 Considerações sobre a educação e as TDIC na contemporaneidade**

A partir dos anos 90 do século passado, com a expansão da rede *www*<sup>2</sup>, desenvolve-se um novo ambiente sociotécnico de interação e armazenamento, marcado pela ampliação extraordinariamente rápida e multifacetada da informação e comunicação. Esse ambiente vem trazendo diversas e complexas implicações à área da educação, sendo que uma delas se destaca: trata-se de uma nova forma de potencializar a aprendizagem que permite aos estudantes, conectados à rede, navegarem por diversos textos, hipertextos<sup>3</sup>, sons, imagens coloridas, dentre outras possibilidades, obtendo, assim, muito mais informações sobre os seus objetos de estudo, sendo possível o desenvolvimento, inclusive, da autoaprendizagem.

Segundo Castells (2003), as TDIC podem ser equiparadas ao que a eletricidade foi na Era Industrial. Desta forma, a Internet pode ser vista como uma “rede elétrica” em razão de sua capacidade de distribuir informações pelos mais diversos domínios da atividade humana.

Neste sentido, Castells (2003) afirma que:

---

<sup>2</sup> *World wide web* é a mais popular expressão da internet, porque permite circulação, compartilhamentos e obtenção de informações sobre os mais variados assuntos, com imagens sons e textos, usando um sistema on-line de hipertextos de alcance mundial.

<sup>3</sup> Hipertextos são textos, encontrados na Internet, que compreendem informações textuais, combinadas com imagens, sons e links, que abrem caminho para o acesso a informações dispostas na Web. Promovem uma leitura, ou navegação não-linear, baseadas em associações e indexações de ideias e conceitos sob a forma de links.

A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela internet. As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar em um ambiente em rápida mutação...Contudo, apesar de suas vantagens em termos de flexibilidade, as redes tiveram tradicionalmente de lidar com um grande problema, em contraste com hierarquias centralizadas. Elas têm tido considerável dificuldade em coordenar funções, em concentrar recursos em metas específicas e em realizar uma dada tarefa dependendo do tamanho e da complexidade da rede. (CASTELLS, 2003, p. 7)

Assim, percebemos que a Internet se torna uma alavanca que permite a transição para uma nova sociedade, uma sociedade em rede, tendo em vista as possibilidades ofertadas por ela de interligar muitos indivíduos com outros muitos, flexivelmente e em escala global.

Sobre o aspecto da flexibilização, Castells (2004) destaca que toda a revolução tecnológica possibilitou uma convergência significativa entre as mídias e os sujeitos. A conexão no ciberespaço e o fato de poder estar on-line, em outras palavras, em rede, inferem uma constante diminuição de distâncias e, conseqüentemente, uma maior mobilidade. Essa flexibilização, de certo modo, tem tornado cada vez mais fácil e rápido o acesso aos mais diversos conteúdos.

Neste mesmo sentido e complementando esta concepção, podemos observar a reflexão de Santos (2006):

As tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes. Criar, transmitir, armazenar e significar, estão acontecendo como em nenhum outro momento da história. Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado bem como todo cotidiano nas suas multifacetadas relações. Vivemos efetivamente uma mudança cultural (SANTOS, 2002, p. 114).

Diante disso, é possível notar o enorme potencial do ciberespaço em armazenar, processar e transmitir informações que, juntamente com o potencial

comunicativo das tecnologias digitais, trazem possibilidades de interações on-line síncronas e assíncronas entre indivíduos situados em qualquer região do planeta, proporcionando novas dinâmicas para os processos formativos na contemporaneidade.

Neste contexto, Castells (2005) afirma que “As pessoas integraram as tecnologias nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades.” (CASTELLS, 2005, p. 23).

As TDIC parecem desempenhar um papel cada vez mais importante no estudo e nos processos de aquisição de conhecimento do sujeito contemporâneo. Para Castells:

A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. (CASTELLS, 2005, p.17)

Neste sentido, atentando para a relação entre Educação e Tecnologia, percebemos que a relação entre as duas áreas praticamente sempre existiu, desde a invenção da escrita, que marcou a transição das sociedades ágrafas para as sociedades grafocêntricas, onde a escrita possibilitou a transformação dos meios de armazenamento e transmissão de conhecimentos, até a contemporaneidade, com a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula. Percebemos, assim, como as tecnologias promovem alterações no tecido social, bem como nas formas de se aprender e ensinar, na medida em que é possível compreender que toda tecnologia que aumente ou transforme a habilidade humana de manipular símbolos e sinais possui um forte impacto sobre todos os aspectos da cultura, como a política, economia, religião e arte (LEVY, 1999).

Essas velozes transformações sociais e tecnológicas na atualidade apresentam em outras dimensões a tarefa de ensinar e aprender. É necessário estar em estado constante de aprendizagem e adaptação ao novo. A possibilidade de se estar totalmente formado parece estar cada vez mais distante na contemporaneidade, independentemente do nível de escolarização já alcançado pelo indivíduo. Além disso, através das escolas virtuais, da Educação a Distância on-line e das inúmeras possibilidades de se informar estando em

contato com diversos tipos de tecnologias, a obrigatoriedade de deslocamento até instituições presenciais tradicionais de ensino vem se extinguindo pouco a pouco e uma nova perspectiva de ação educativa vem sendo formada. (KENSKI, 2003).

Para compreender essas transformações, é necessário um olhar diferenciado sobre o papel dos atores presentes nessas relações. Jenkins (2008), em seu livro “A cultura da Convergência”, trata basicamente da Convergência entre meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva, buscando atentar para o fato de que as mídias tradicionais são passivas, pois não permitem que o público manifeste sua opinião através delas, enquanto que as atuais são interativas. Mídias passivas e interativas se encontram em “rota de colisão”, pois cada vez mais a convergência não é vista como um processo tecnológico ligado apenas a um equipamento que acumulará diversas funções, mas, sim, como “uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos.” (JENKINS, 2008, p.27).

Segundo Jenkins (2008), o público de conteúdos midiáticos em geral “ganhou poder” com as atuais tecnologias digitais on-line e tem cada vez mais reivindicado seu papel de participante sobre aquilo que ele mesmo consome, efetivando uma mudança na cultura frente a produção e consumo de conteúdos. Segundo o autor, não podemos mais falar em “impressões” do público, e sim sobre “expressões” e reações do público perante o conteúdo apresentado a ele.

Um exemplo destas “expressões” pode ser observado na Wikipédia:

Você não vai acreditar na Wikipédia, a menos que a experimente, mas o processo funciona. Funciona porque cada vez mais as pessoas estão levando a sério suas obrigações como participantes da comunidade como um todo: nem todo mundo age assim, ainda; vemos várias hostilidades e ofensas quando pessoas com ética e política diferentes interagem dentro da mesma comunidade de conhecimento. Essas disputas muitas vezes trazem as concepções conflitantes para primeiro plano, forçando as pessoas a refletir mais profundamente sobre suas escolhas. O que já foi admitido como verdade absoluta precisa agora ser articulado. O resultado pode ser chamado de economia moral de informação: ou seja, uma noção de obrigações recíprocas e expectativas compartilhadas sobre o que constitui uma boa cidadania dentro da comunidade de conhecimento. (JENKINS, 2008, p. 339)

Segundo Jenkins, fãs de programas, seriados ou filmes de ficção muitas vezes utilizam a Wikipédia, ou sites equivalentes, para o compartilhamento de interpretações ou mesmo construção de novas histórias com personagens ficticiais que são acompanhados por eles nas transmissões midiáticas. O compartilhamento dessas histórias e interpretações abre outras possibilidades. Os participantes desses grupos podem observar diversas colaborações que contam com a expressão de diferentes opiniões sobre personagens, além de versões de histórias ficticiais. Assim, a versão oficial, defendida pelos meios de comunicação, que tendem a controlar a propriedade intelectual, sofre um golpe. A cultura, assim, se enriquece com o enfraquecimento dessas regulações, enfraquecimento este que objetiva “um mundo onde todos nós podemos participar da criação e circulação de mitos culturais fundamentais.” (JENKINS, 2008, p. 340)

Neste sentido, tendo em vista essa interatividade, podemos realizar paralelos com a Educação e com a formação de um novo perfil de aluno, que é participativo e corresponsável em sua formação, não sendo apenas passivo na recepção de conhecimentos.

Jenkins (2008) afirma que:

Precisamos repensar os objetivos da educação... a fim de que os jovens possam vir a se considerar produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores... Para atingir esse objetivo, precisamos também de educação midiática para os adultos. Pais, por exemplo, recebem muitos conselhos sobre se devem ou não permitir que seus filhos tenham uma TV no quarto ou quantas horas por semana de consumo de mídia devem permitir aos filhos. Contudo, não recebem quase nenhum conselho sobre como podem ajudar os filhos a construir uma relação significativa com as mídias. (JENKINS, 2008, p. 343)

A partir das considerações de Jenkins, notamos a necessidade de uma formação crítica para a utilização das tecnologias em vários níveis e aspectos, tendo em vista que temos atualmente um novo perfil de discente que é ativo em seu processo de ensino e aprendizagem e que expressa através das mídias digitais as impressões geradas sobre aquilo que aprende.

Desse modo, a construção do conhecimento no indivíduo é muitas vezes feita de modo coletivo e colaborativo, para tanto, a atuação do professor no sentido de atribuir intencionalidade ao ato pedagógico é imprescindível.

Segundo Kenski (2001), o papel do docente:

... neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes. Possibilitará aos alunos a triagem destas informações e o estabelecimento de oportunidades para a reflexão, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. Neste sentido, ele é o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações (KENSKI, 2001, p. 103).

A atuação pedagógica no contexto atual deve ser então pautada em práticas mais orientadoras, mediadoras e contextualizadoras, que possibilitem aos alunos a realização de reflexões críticas para a construção dos conhecimentos necessários para esse novo cenário social.

É necessário ressaltar que, mesmo com a tecnologia disponível ao alcance de todos, o professor não deve ser visto como substituível. Na visão de Freire:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é presença em si política. Enquanto presença não posso ser omissão, mas um sujeito de opções. Deve revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. (FREIRE, 1998, p.110)

Assim, fica claro que os processos educacionais no âmbito da sociedade atual, especialmente quando mediados pelas TDIC, exigem um docente diferenciado, que além de uma sólida formação específica, pedagógica e tecnológica, necessita também de uma formação pessoal e subjetiva, no intuito de estar preparado cultural e humanamente para as possibilidades de vivências e convivências.

A seguir, apresentaremos reflexões sobre o conceito de Inteligência Coletiva e sobre as possibilidades formativas apresentadas pelas Comunidades Virtuais.

### **1.3 Inteligência coletiva e comunidades virtuais**

Segundo Levy (1999), a informática atualmente não é mais mobilizada pelo ideal da inteligência artificial (tornar uma máquina tão inteligente quanto um homem), mas, sim, pelo ideal da Inteligência Coletiva, com a valorização, utilização otimizada e a sinergia entre as competências, imaginações e as energias intelectuais, quaisquer que sejam as diversidades qualitativas e onde quer que se situem. Esse ideal passa pela disponibilização da memória, imaginação, experiência, troca de conhecimentos e por novas formas de organização. Para Levy (1999), as novas técnicas de comunicação favorecem o funcionamento de grupos humanos em inteligência coletiva, porém não o determinam, pois a rigidez institucional e a inércia das mentalidades e das culturas podem levar a utilização das tecnologias que sejam muito menos positivas de acordo com critérios humanistas.

Segundo Levy (1999), são três os elementos que atuam na orientação e no crescimento do ciberespaço. São eles a Interconexão, que representa a ligação dos seres humanos através de uma rede sem fronteiras, as Comunidades Virtuais e as Inteligências Coletivas. A participação em Comunidades Virtuais, ainda segundo Levy, estimula a interação sobre diversas temáticas entre indivíduos em espaços e tempos diversos e atua na criação de inteligências coletivas, as quais os indivíduos podem acessar para trocar informações e adquirir conhecimentos. O funcionamento dessas comunidades está relacionado diretamente às conexões proporcionadas pela Internet e pelas TDIC, porém há de se notar também que essas comunidades não poderiam existir sem o estabelecimento de relações e subjetividades entre pessoas com interesses semelhantes.

Castells (2003) caracteriza as Comunidades Virtuais como espaços de comunicação livre, formados de maneira autônoma e que podem possuir características formativas, ou seja, o processo de aprendizagem pode acontecer, ou não, nesses espaços.

O conceito de comunidade, especificamente para comunidades presenciais, é comumente utilizado para descrever certa quantidade de pessoas que ocupam determinada área geográfica. Perpassam por essa definição também questões sociais e subjetivas, como os relacionamentos estabelecidos

entre os participantes do grupo. Além disso, é possível também existir um sentimento de pertencimento ao grupo com a consciência de que existem interesses comuns relacionados aos seus membros.

A possibilidade de haver conexão entre as pessoas, através da Internet, independentemente da localização geográfica, deu origem às comunidades virtuais. Assim, por meio da mediação de computadores conectados à Internet, foi possível, de certo modo, superar a distância física entre indivíduos situados nos mais diferentes locais.

Rheingold (1996) é uma das primeiras referências, que, no fim do século XX, define as possibilidades de interações e novas sociabilidades on-line. Para esse pesquisador:

As comunidades virtuais são agregados sociais surgidos na rede quando os participantes de um debate o levam adiante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço (Rheingold, 1996, p. 19)

A partir dessa definição, podemos diferenciar as comunidades virtuais de outros grupos de interação em ambientes on-line pela forma e qualidade dos relacionamentos, tendo em vista que esses relacionamentos se dão pela comunhão de interesses e objetivos semelhantes entre os participantes.

Segundo Castells (1999), uma comunidade virtual é organizada em torno de interesses ou finalidades compartilhadas, embora algumas vezes a comunicação possa ser o objetivo principal.

Sobre o surgimento dessas comunidades, Palácios afirma que

A telemática está multiplicando de forma vertiginosa o número de comunidades existentes e acessíveis ao indivíduo. Comunidades virtuais de todos os tipos, atendendo a toda espécie de interesse são criadas diariamente no Cyberespaço. A inscrição social múltipla assume proporções nunca antes sequer imaginadas, demandando que a nova *sociabilidade cyberespacial* seja levada a sério e passe a ocupar um lugar em nossa agenda de pesquisa. (PALÁCIOS, 1996, p.18)

Para Mussoi *et al* (2007), uma diversidade muito grande de indivíduos tem se utilizado da Internet e de ferramentas digitais para a interação e participação em comunidades virtuais, sendo que os temas buscados podem variar conforme

faixa etária, motivação e assuntos de interesse.

Com a configuração de novos tempos e espaços para convivência, possibilitados pela Internet e pelas TDIC, podemos notar também a configuração de novos espaços com possibilidades formativas.

Neste sentido, as comunidades virtuais podem emergir como novas ferramentas para a educação contemporânea, para formação inicial e continuada de professores em suas possibilidades formais, não formais e informais de aprendizagem.

Contribuindo para tal entendimento, podemos observar a caracterização dada por Afonso:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas porém das escolares) e possa levar uma certificação (mesmo que não seja esta a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO, 1992, p. 86)

Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida através de possibilidades não formais e informais parece adquirir novos meios e processos e uma importância crescente nos últimos anos. Consideraremos que qualquer comunidade virtual criada com o intuito de proporcionar aprendizagens tanto no âmbito formal, quanto no não formal, será uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA).

A proposta de utilização de CVAs em contextos formais vai muito além da assimilação das TDIC, tendo em vista que é necessária a redefinição dos papéis dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São necessárias metodologias variadas e diferentes das tradicionais que têm o professor como foco do processo de ensino e aprendizagem. As estratégias pedagógicas, portanto, devem estimular a colaboração, a interação, o compartilhamento de ideias e as experiências pessoais. Neste contexto, a utilização de CVAs em âmbitos formais de formação de professores pode ser muito rica, se notarmos a

necessidade atual de formação de docentes que estejam alinhados às necessidades do processo de ensino e aprendizagem da sociedade moderna.

Pensando sobre o âmbito não formal, as CVAs podem ser vistas como ambientes onde práticas educativas se desenvolvem constantemente, proporcionando espaços para interações e reflexões, estimulando a aprendizagem que passa a ocorrer em vários âmbitos, bem como a aquisição de conhecimentos, de uma forma mais atuante e prática, e muitas vezes mais eficiente que o conhecimento obtido por meios formais. Porém, se nos detivermos apenas a esses aspectos, estaremos fazendo uma análise reducionista, pois segundo Gohn, M. G.:

A maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de conhecimentos novos. O agir comunicativo dos indivíduos voltado ao entendimento dos fatos e fenômenos sociais do cotidiano, baseia-se em convicções prático-morais, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de um certo tempo e lugar. O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas face aos problemas que o dia-a-dia coloca nas ações dos homens e mulheres. (GOHN, M. G. 1997, p.4)

As comunidades virtuais representam hoje fator determinante para compreensão da expansão de novas possibilidades educacionais em nossa sociedade. Testemunhos como o de Rheingold vêm comprovando essas afirmações. Mesmo perante o excesso de informação on-line e a dificuldade de filtros especializados para definir qual a informação mais confiável, podemos perceber as comunidades virtuais como um instrumento prático para a formação do indivíduo.

Segundo Rheingold,

Quando surge a necessidade de informação específica, de uma opinião especializada ou da localização de um recurso, as comunidades virtuais funcionam como uma autêntica enciclopédia viva. Elas podem auxiliar os respectivos membros a lidarem com a sobrecarga de informação. (Rheingold, 1996, p.82)

As comunidades virtuais estão possibilitando mudanças e trazendo oportunidades para interações entre as pessoas. O que vivenciamos hoje, com

a ampliação de ferramentas colaborativas no ciberespaço e tecnologias móveis se integrando às mídias tradicionais, parece ainda estimular a convivência em rede e a consequente participação em comunidades virtuais aos mais diferenciados sujeitos.

Há muito ainda o que se discutir e aprender sobre comunidades virtuais, porém o que já parece claro é o fato de que estamos diante de um fenômeno que nos força a refletir na busca por compreender como nos organizamos em grupos no ciberespaço e qual o potencial desse coletivo na formação individual e coletiva.

A seguir, realizaremos uma breve reflexão sobre a evolução tecnológica na história da humanidade e suas modificações nas vivências do mundo da música.

#### **1.4 Música e Tecnologia**

No atual estágio de desenvolvimento tecnológico em que vivemos, é possível observar uma troca de informações crescente via redes de computadores. Sistemas permitem que máquinas separadas por grandes distâncias possam enviar entre si músicas digitalizadas. Indivíduos trocam músicas e discos com outros sujeitos que jamais irão conhecer pessoalmente. Obras podem ser adquiridas on-line sem custo algum, ou então baixadas a pequenos custos da Internet. Avanços tecnológicos na área de compressão ajudaram a diminuir o tamanho dos arquivos a serem transmitidos, enquanto a velocidade de conexão entre redes de computadores só aumentou. Assim, a partir do final do século XX, transmitir registros sonoros se tornou algo fácil e descomplicado. A comodidade e o baixo custo dessas operações fizeram com que indivíduos comuns pudessem ampliar seus universos artísticos de forma rápida, obtendo músicas e explorando sonoridades, sem o risco de desperdício de dinheiro ou tempo. (GOHN, D. 2010)

Neste contexto, segundo KUSEK e LONHARD (2005), surge o conceito de “música como água”, visto que a facilidade de acesso à música tende a dar vazão a uma produção contínua, que estará ao alcance da maior parte dos indivíduos, assim como a água. Deste modo, a música ouvida seria paga de forma semelhante ao modo como pagamos pela água, ou seja, pequenas taxas

seriam cobradas para se ter acesso a conteúdos musicais selecionados, utilizando mecanismos disponíveis para individualização da experiência.

Um dos sites que promove mecanismos de individualização da experiência é o Pandora ([www.pandora.com](http://www.pandora.com)), que possui definidas as características – “genes formadores” – de cada uma das músicas de seu acervo. Assim, a cada vez que um usuário ouvir determinada música, será direcionado pelo site para canções que possuam características semelhantes às escolhidas primeiramente por ele.

Esse tipo de iniciativa pode ajudar na expansão de vivências, conhecimentos musicais e repertório das pessoas, expandindo limites e ampliando o leque de referências.

Ainda segundo Kusek e Lonhard:

Se nós definimos mobilidade como a capacidade de acessar música de qualquer lugar a qualquer hora, como a capacidade de tomá-la sem encargos indevidos, e a capacidade de trocar músicas com outros, nós temos a própria definição de música digital. O único caminho que isto pode levar é pra cima (KUSEK e LONHARD, 2005, p.33)

Para Levy (1999), além das mudanças no processo de aquisição de material musical, as tecnologias digitais e a Internet proporcionaram também formas de interação muito maiores entre público e artista. Sendo que o ouvinte, no caso da música, muitas vezes pode passar a participar não apenas do sentido de construção da obra, mas, sim, intervir diretamente como um coprodutor. Exemplos disso são iniciativas de criação coletiva e possibilidades de financiamentos coletivos (*crowdfunding*) de trabalhos artísticos. Através de trabalhos pautados na colaboração e muitas vezes pela livre circulação de informação, artistas podem também trabalhar juntos e se inspirarem mutuamente.

Compreendemos, assim, que o consumo de música na sociedade atual vem sendo reconfigurado na medida em que fica cada vez mais fácil distribuir música sem mediadores na relação entre produtor e consumidor. A proliferação de pequenos e médios estúdios, onde é possível realizar gravações, mixagens e masterizações, além de possibilidades de gravação caseira, faz com que sejam mais fáceis e menos custosas as gravações de artistas e grupos autônomos.

Materiais de estudo também podem ser criados e distribuídos na Web, inclusive materiais voltados exclusivamente para a educação musical.

Refletindo sobre a história da música e da educação musical, podemos eleger também como uma grande evolução tecnológica para o mundo da música e da Educação Musical o surgimento da notação musical, o qual podemos afirmar ser a primeira grande revolução no processo de transmissão de conhecimento musical, podendo ser comparado ao surgimento da escrita para a linguagem. Com a notação, pela primeira vez uma informação musical poderia ser transportada em um suporte físico, não baseado na tradição oral e que não dependia da memória humana.

Contribuindo para tal entendimento, observemos a reflexão de Gohn, D. (2010):

Vemos os processos educacionais da música, baseados nos reflexos mentais dos alunos, dentro de uma nova razão, criada a partir das possibilidades abertas pela tecnologia. Situando este novo cenário em relação às técnicas empregadas no passado, percebemos um condicionamento do saber, antes transmitido exclusivamente via oral, às condições tecnológicas de seu tempo. Com o surgimento da escrita, ocorre uma sistematização do conhecimento, uma racionalização em seus códigos e signos. Com a imprensa de Gutenberg, há a possibilidade de um distanciamento do saber oral em relação ao mestre, enquanto era divulgada a versão escrita daquele saber. Quando o rádio e a televisão se firmaram como veículos de comunicação de massa, a informação fluía livremente, apareciam os mitos criados pela imagem e existia um novo equilíbrio na balança da música popular. Os computadores e a Internet ampliaram este fluxo de informações, permitindo a transmissão de dados em escala mundial de modo extremamente veloz. O aprimoramento da tecnologia condiciona o tratamento que damos ao conhecimento e à música. (GOHN, D. 2010, p. 11)

Podemos perceber diversas evoluções tecnológicas que culminaram em mudanças de paradigmas, segundo Gohn, D. (2010).

A inovação tecnológica de maior destaque para a evolução da eletrônica na música foi o telefone, criado por Alexander Graham Bell, em 1876. Ela comprovou que o som poderia ser transformado em sinais elétricos e vice-versa, estreitando a relação entre tecnologia e arte e abrindo caminhos para a gravação do som e para os meios de comunicação de massa.

Sobre a difusão dos meios de comunicação em massa, Gohn, D. (2010) afirma que:

A propagação dos veículos de comunicação de massa teve grande importância na divulgação da música e de conhecimentos sobre a estética musical. O rádio e a televisão promoveram a música, ultrapassando seu papel em ações no campo político ou social, e atuaram como transmissores de ritmos e estilos para o grande público. Tiveram um aspecto educativo (apesar de despertar discussões sobre a qualidade do ensino), e através do espírito de consumo, pregado pelas ondas e captado pelas antenas, instigaram a audiência a comprar seus discos e ídolos. (GOHN, D. 2010, p. 7)

Assim, sem perceber, realizamos mudanças em nossos modos de ouvir e perceber as manifestações musicais se nos compararmos a gerações passadas.

Outro exemplo, mais atual, referente às tecnologias digitais, que nos mostra as recentes possibilidades de criação, edição e educação musical, são os softwares on-line de música, programas que funcionam on-line e que estão disponíveis a partir do desenvolvimento da computação em “nuvem”<sup>4</sup>. Podemos encontrar on-line desde programas para edição de partituras, como no site <http://www.noteflight.com/>, até assistentes e sites com ótimos recursos para produção musical como é o caso do site <http://www.jamstudio.com/> e do <https://www.indabamusic.com/>.

Segundo Gohn, D. (2010) os softwares on-line são:

Ambientes virtuais bastante favoráveis a aprendizagens, partindo de experiências coletivas e de comentários e sugestões vindos de outros usuários. Além de possibilitar comunicações textuais, há o acesso ao material musical produzido, viabilizando discussões fundamentadas em exemplos concretos. (GOHN, D. 2010, p. 122).

Observamos, assim, como as tecnologias têm modificado as formas de produção, composição, apreciação e aquisição de material musical em cada época, bem como trazido inúmeras mudanças nos processos de Educação Musical. Há uma crescente “facilitação” na utilização de recursos tecnológicos,

---

<sup>4</sup> O termo Computação em Nuvem, do inglês “Cloud Computing”, refere-se à possibilidade de utilizar softwares e acessar arquivos via internet, sem a necessidade de instalar aplicativos em seu computador, já que os dados se encontram na rede.

custos cada vez mais baixos são apresentados e softwares cada vez mais intuitivos são concebidos. Contudo, é importante refletir sobre as formas de vivenciar a música, pois ao mesmo tempo em que o acesso a informação é maior, a capacidade de filtro sobre essa informação também deve aumentar. Em um mundo onde o contato com a música está facilitado, devemos trabalhar a qualidade desses contatos, desenvolver e incentivar escutas ativas, atentas e críticas, valorizando e buscando a compreensão das diversidades, culturas e características de cada estilo musical.

Há a necessidade de se admitir que é necessária a criação de filtros individuais e coletivos para selecionar o que pode ser realmente importante, pois há um grande risco de se perder o foco. Apesar de existirem milhões de possibilidades de acesso a músicas e vídeos musicais na Internet, sem nenhum tipo de direcionamento ou foco, corremos o risco de recair em mais do mesmo, sem conseguir encontrar estímulos para uma audição mais ativa e para a ampliação dos gostos pessoais. Cabe, assim, ao educador musical regular a própria prática e também ajudar na mediação entre o conteúdo da web e a formação de seus educandos.

Diante do que foi exposto, quais possibilidades surgem para a Educação Musical? A formação e o desenvolvimento profissional do educador musical sofrem mudanças enquanto inseridos em uma realidade em constante transformação? Acredito que um bom ponto para reflexão sobre a educação contemporânea seja compreendermos a relação íntima entre cultura/sociedade/tecnologias, sendo que a cultura de uma sociedade é diretamente influenciada pelas tecnologias disponíveis, sendo o oposto também verdadeiro. Neste sentido, como ficam as inovações pedagógicas? Essa pergunta é especialmente importante para a área da Educação Musical, que tem nas TIC possibilidades de expansão do conhecimento e do acesso ao conhecimento musical e de expansão da formação de professores de música.

## **Capítulo 2. Formação de Professores: O processo de aprendizagem da docência**

A aprendizagem da docência é um processo dinâmico e complexo, está relacionado a diversas experiências e etapas da formação do educador. A formação inicial e continuada de professores, bem como o modo como se aprende a ensinar, tem sido o alvo de estudo de diversos autores (GATTI, 2010; MIZUKAMI *et.all*, 2002; RODGERS 2002; ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 1986, 1987; ZEICHNER, 2008). Sob essa perspectiva, podemos afirmar que uma das principais condições evidenciadas com essas pesquisas é que a aprendizagem da docência está relacionada a muitas questões, como fatores institucionais, sociais, afetivos e pessoais, que se dão ao longo da vida dos professores.

Para definir os termos adotados nesta dissertação, recorreremos principalmente aos estudos e contribuições de Lee Shulman para a área da Educação, mais especificamente sua pesquisa sobre as Bases de Conhecimento para a Docência e o Processo de Raciocínio Pedagógico.

Com o objetivo de traçar pontos e encontrar modelos para melhor compreensão de estratégias formativas, perspectivas teóricas presentes na área de formação de professores que permeiam este referencial teórico, especificamente sobre aprendizagem da docência, serão também apresentadas.

### **2.1 Base de Conhecimentos para a Docência**

Segundo Shulman (1987), “em ensino, a base de conhecimento é o corpo de entendimentos, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor precisa para atuar efetivamente numa dada situação” (SHULMAN, 1987, p. 106).

Para o autor, os professores utilizam uma base de conhecimentos para ensinar que vai sendo construída a partir de novos conhecimentos adquiridos, que são incorporados àqueles que já a compõem, e que foram sendo adquiridos durante toda a vida pessoal e profissional dos docentes.

É possível compreender que essa Base de Conhecimentos para a Docência é construída ao longo do exercício da profissão, constituindo, portanto,

uma base de conhecimentos que não é fixa ou imutável. Ainda segundo Shulman, o “bom professor” deve buscar conhecer diversas maneiras de transformar o conteúdo que ministra, considerando os propósitos do ensino e favorecendo a compreensão do aluno.

Assim, é importante perceber que a base de conhecimentos de um professor bem-sucedido deve estar em constante aprimoramento.

Compreendemos que Shulman, em seus trabalhos e pesquisas, identificou que conhecimentos são inerentes à profissão docente; quais são suas características; quais são suas fontes sociais; e como se processa na mente dos professores a relação entre conhecimento da matéria específica lecionada e o conhecimento pedagógico.

Consideraremos, primariamente, três categorias que compõem a base de conhecimentos docentes (Shulman, 1986):

- **Conhecimento do conteúdo específico:** Se refere à matéria que o professor leciona, são fatos, conceitos, procedimentos e outras relações feitas diretamente com a área específica de conhecimento. Os docentes devem compreender não somente a natureza desse conhecimento, mas também como ele pode ser utilizado em diferentes contextos.
- **Conhecimento pedagógico geral:** São conhecimentos relacionados com a educação e práticas de ensino e aprendizagem. Inclui conhecimentos sobre técnicas e métodos utilizados em sala de aula, o conhecimento de como os alunos aprendem e também sobre os contextos educacionais (MIZUKAMI, 2004).
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo:** É a fusão dos dois conhecimentos descritos anteriormente. É o conhecimento que permitirá ao professor explorar as potencialidades pedagógicas do conhecimento do conteúdo específico. Segundo Mizukami (2004), este conhecimento é próprio da docência, sendo o professor o seu protagonista.

É possível perceber, então, que o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do conteúdo específico se fundem em uma espécie de amálgama, em uma compreensão do docente de como se adaptar e se organizar em situações decorrentes da prática.

Nesta perspectiva, podemos compreender que:

A aprendizagem da docência caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência. Estão presentes em qualquer modalidade de ensino – presencial ou a distância - no momento em que os professores conseguem partilhá-los com seus colegas a partir das informações, dos modos de fazer, organizar as aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes etc. Os professores são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que também estão aprendendo novas formas de ensinar em situações formais e não-formais da aprendizagem. Os professores possuem um conhecimento prático, acessível e aplicável às situações de sala de aula e derivado da experiência. (COUTO, 2005, P.17).

Neste contexto, segundo Teixeira *et al* (2010), o desenvolvimento da profissionalidade docente não ocorre de forma individualizada ou neutra, mas dentro de um contexto de organização pessoal, curricular e institucional amplo que vem confirmar o exercício da docência como uma instância múltipla, enriquecida pelas contribuições do professor, enquanto agente significativo na definição das transformações socioeducacionais.

Essa concepção de professor faz parte do paradigma do docente como prático-reflexivo, trazida por Zeichner (2008), no qual o papel do professor, e o objetivo da educação, é possibilitar a emancipação e autonomia dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Zeichner (2008), para que isso seja possível, os professores devem desenvolver suas teorias práticas à medida que refletem criticamente durante a ação, acerca de seu ensino e das condições sociais de suas práticas pedagógicas. Isso propiciará que das práticas se desenvolvam outras teorias, e assim sucessivamente.

Percebemos, então, que a necessidade de acesso ao conhecimento e a busca pela formação profissional não se esgotam na formação inicial do professor, confirmando a importância da formação continuada, essencial para atualizações e novas aprendizagens por parte do docente, que deve visitar constantemente sua prática pedagógica e reavaliar suas estratégias de ensino, concepções e crenças, sobretudo frente às demandas da sociedade moderna, que se caracteriza por mudanças rápidas.

Sendo assim, o estudo do modelo proposto por Shulman, da base de

conhecimentos para a docência, é importante e oferece subsídios para compreender como educadores transformam o conhecimento que possuem dos conteúdos específicos em conhecimento que sejam compreensíveis aos seus alunos, considerando as diversidades, contextos e concepções.

## 2.2 O Processo de Raciocínio Pedagógico

Segundo Mizukami *et al* (2002), as pesquisas realizadas por Shulman (1986; 1987), embora promissoras quanto a compreensão dos papéis do conhecimento no ensino, focalizam, principalmente, aspectos cognitivos gerais e pouco contribuem para a compreensão do conhecimento específico do professor. Neste contexto, Mizukami *et al* (2002) indicam a necessidade de pesquisas que contemplem conteúdos de áreas específicas para a compreensão dos processos de construção dos tipos de conhecimento dos docentes e de seu raciocínio pedagógico, que busca compreender como o conhecimento é acessado e utilizado pelo professor.

O modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação proposto por Shulman (1987) envolve um ciclo através de atividades de **compreensão, transformação – que inclui interpretação, representação, adaptação e consideração de casos específicos –, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão**. É por meio desses processos que se constroem os conhecimentos profissionais. Sendo assim, esse modelo está intimamente ligado ao da base de conhecimentos para a docência envolvendo processos inerentes as ações educativas (Mizukami *et al*, 2002).

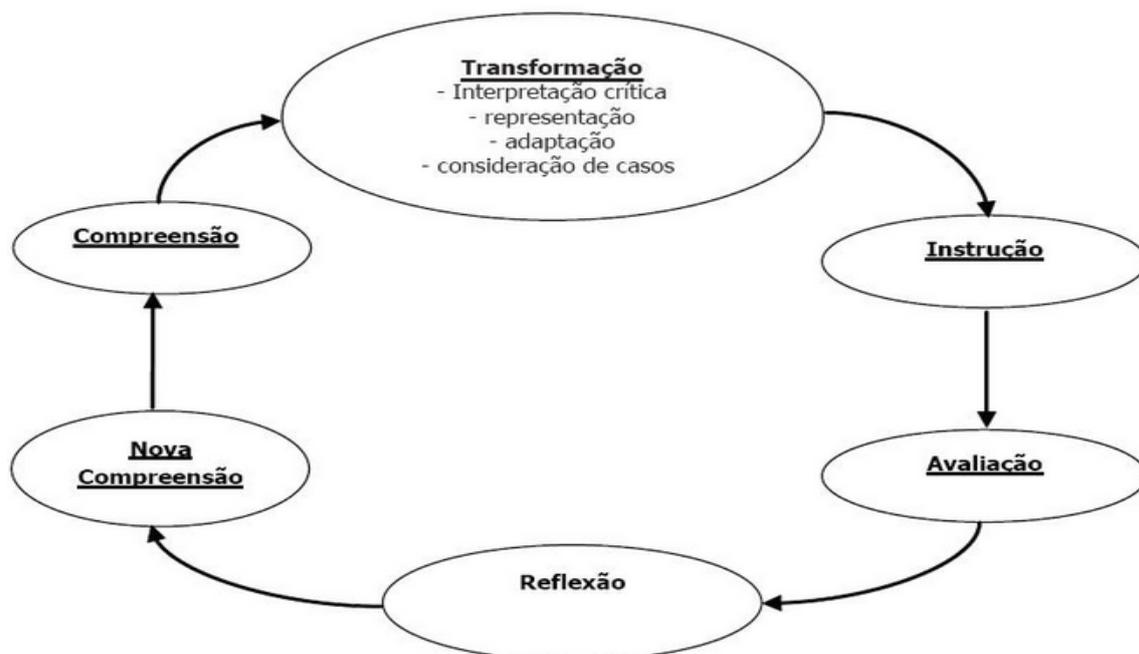
- **Compreensão:** Entendimento crítico de conceitos relacionados à área específica e de ideias relacionadas a esta área.
- **Transformação:** Para Shulman, as questões e ideias compreendidas pelo professor devem ser transformadas de alguma forma para serem ensinadas. Os quatro processos pelos quais um professor se move para que a partir de sua compreensão pessoal um determinado conteúdo seja passível de compreensão para outras pessoas são: **Interpretação:** Interpretação do conteúdo específico segundo as próprias compreensões e reflexões críticas; **Representação:** Criação e utilização de analogias,

metáforas e representações em situações de ensino; **Adaptação:** Ajuste da transformação ao contexto e as características dos alunos em geral; e **Consideração de Casos Específicos:** Adaptação de material para alunos específicos.

- **Instrução:** Interações e manejo de classe, contempla aspectos ativos e observáveis do ensino, como trabalho em grupo, disciplina, investigação e coordenação de atividades.
- **Avaliação:** Ocorre durante e após a instrução. Trata-se da checagem das compreensões dos alunos, sob as mais diversas formas de avaliação.
- **Reflexão:** Processo de aprendizagem a partir da avaliação da própria experiência.
- **Nova Compreensão:** Aperfeiçoamento da primeira compreensão, que está aperfeiçoada, enriquecida.

Na figura 1, podemos observar a representação do modelo de Raciocínio Pedagógico.

**Figura 1: Modelo de Raciocínio Pedagógico (Wilson, Shulman e Richert, p. 119, apud Mizukami et al, 2002).**



Fonte: Mizukami et al (2002)

Para Mizukami *et al* (2002):

Considerar, pois, os aspectos relevantes da base de conhecimento do professor significa muito mais do que identificar o conhecimento que ele tem nas categorias de conhecimento específico, pedagógico geral e pedagógico de conteúdo. Significa, igualmente, tentar identificar rotinas e scripts, por exemplo, nos quais o conhecimento é potencialmente acessível para uso pelo professor. (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 71)

O modelo de Raciocínio Pedagógico assim é dinâmico e cíclico, para a reflexão e ação docente, e pode facilitar a compreensão de como um professor, pouco a pouco, em um processo reflexivo, passa a se tornar um bom professor de determinada área específica. Logo, percebemos que o processo de raciocínio pedagógico e as situações reais vividas pelo professor em seu cotidiano contribuem para o desenvolvimento contínuo da base de conhecimento docente.

Neste sentido, acreditamos que as possibilidades que concebem a criação e a reciclagem de conhecimentos são geradas através do diálogo entre educadores ou do diálogo entre educadores e educandos, não se processando apenas em uma via advinda do educador, mas, sim, sendo parte de uma relação dialógica entre os atores do processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1979).

Considerando o modelo teórico descrito até o presente momento, apresentamos nossa concepção de aprendizagem docente, porém, tendo em vista o foco deste trabalho, acreditamos ser necessário um aprofundamento em relação ao impacto das tecnologias na Educação, portanto apresentaremos algumas reflexões sobre como a Base de Conhecimento docente se relaciona ao processo de ensino e aprendizagem com recursos tecnológicos.

### **2.3 Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK)**

Baseados na proposta da Base de Conhecimentos para a Docência proposta por Shulman e seus colaboradores, o modelo TPACK<sup>5</sup> (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2008) busca integrar a prática docente e a

---

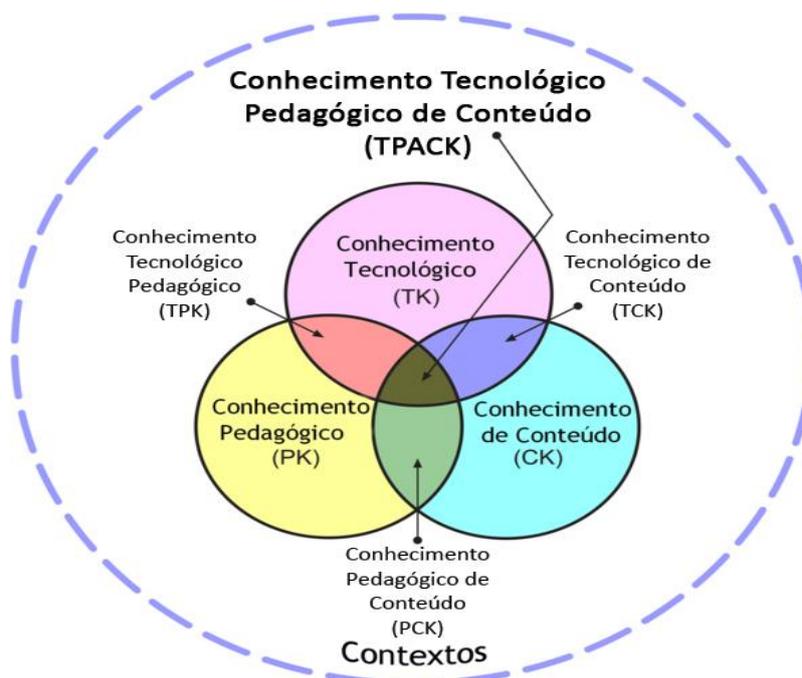
<sup>5</sup> Algumas vezes, podemos encontrar a sigla sem o "A", como TPCK. Para mais informações, consulte: <http://www.tpck.org>.

formação profissional com as tecnologias. Busca compreender de que maneira podemos integrar as tecnologias ao ensino

A estrutura do TPACK é formada por três tipos de conhecimentos: PK – Conhecimento Pedagógico; CK – Conhecimento do Conteúdo Específico; TK – Conhecimento Tecnológico. Os dois primeiros já foram abordados neste trabalho, ao descrevermos a base de conhecimentos para a docência proposta por Shulman, já o terceiro conhecimento é vinculado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que o docente utiliza para trabalhar com seus alunos. Essas ferramentas tecnológicas estão em constante aprimoramento e evolução, porém existem formas de se pensar e trabalhar com elas que podem ser aplicadas às mais diversas ferramentas tecnológicas.

Essas três fontes de conhecimento podem se relacionar e formar novas formas de conhecimento, como pode ser visto na representação abaixo:

**Figura 2: O quadro TPACK e seus componentes de conhecimentos**



**Fonte: [Http://www.tpck.org](http://www.tpck.org) traduzido por Rossit (2014)**

A união entre os conhecimentos citados cria outros tipos de conhecimentos. PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; TCK – Conhecimento Tecnológico do Conteúdo; TPK – Conhecimento Tecnológico Pedagógico. Por fim, temos o TPACK, formado pela interação entre PK, CK e

TK, podendo ser chamado de Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, que deve ser trabalhado dentro de contextos específicos de ensino.

Podemos definir os conhecimentos citados acima da seguinte forma:

**Conhecimento tecnológico pedagógico (TPK):** É o conhecimento gerado na relação entre conhecimento tecnológico e conhecimento pedagógico. Se refere às mudanças nos processos de ensino e aprendizagem quando utilizamos tecnologias. Consiste também na capacidade, por parte do professor, de escolher uma ferramenta tecnológica específica, elaborar estratégias pedagógicas para seu uso e também ter a capacidade de aplicá-las.

**Conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK):** É o conhecimento gerado na relação entre conhecimento tecnológico e conhecimento do conteúdo específico. São saberes relacionados ao domínio das tecnologias referentes a uma área específica.

Deste modo, é necessário que os professores saibam não somente o conteúdo que ensinam, mas a maneira pela qual estudantes possam aprender de modo significativo determinado conteúdo com a utilização de tecnologias adequadas para o contexto. Para Mishra e Koehler (2006), com a utilização de um software, é possível mudar a natureza da aprendizagem de determinado conceito, obtendo um nível diferenciado de entendimento. No caso do ensino de música, por exemplo, ao se utilizar um software de produção e gravação musical, é possível vivenciar situações que seriam possibilitadas apenas pela prática em um espaço físico de um estúdio de gravações.

**Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK):** A interação entre os três tipos de conhecimento – TPK, TCK e PCK – culmina no TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo), integrando a tecnologia ao ensino de um conteúdo em particular. O TPACK propõe uma articulação de conhecimentos para um bom ensino com tecnologia, unindo tecnologia e práticas pedagógicas para ensinar um conteúdo, buscando formas de representação para o conhecimento através de recursos tecnológicos objetivando a construção de um conhecimento específico.

É ainda importante enfatizar que, para Mishra e Koehler (2006), não há uma única solução tecnológica que se aplique para cada curso, professor ou visão de ensino. A qualidade do ensino requer uma compreensão das variações das complexas relações entre tecnologia, conteúdo e pedagogia.

Ainda segundo Mishra & Koehler (2006):

O bom ensino com tecnologias não perpassa apenas a adição de recursos tecnológicos para o domínio do ensino e do conteúdo existente. A introdução da tecnologia faz com que novas representações e novos conceitos sejam criados e requer o desenvolvimento de uma maior sensibilidade e relação dinâmica entre todos os três componentes sugeridos pela estrutura TPACK. (MISHRA & KOEHLER, 2006, p. 134, Tradução Nossa)

Atentamos para o fato de que independente de qual tecnologia estiver sendo utilizada, a aquisição de conhecimento tecnológico do professor deve estar atrelada a uma forte base pedagógica conceitual, para o que o mesmo não se perca em meio à aplicação de recursos tecnológicos sem a promoção de uma verdadeira aprendizagem de um conteúdo específico.

O domínio do TPACK pelo professor impõe a compreensão de técnicas pedagógicas que possibilitem as tecnologias serem parte integrante da construção de saberes e conhecimentos por parte dos alunos, e não apenas um apoio para o ensino. O professor deve ser capaz de tomar decisões e aplicá-las, considerando o contexto onde está inserido e qual tecnologia é utilizada. A escolha de decisões a nível pedagógico, a escolha dos objetivos e a seleção de estratégias formativas fazem parte desse leque de decisões cabíveis ao docente que está em contato com tecnologias e que busca um processo de ensino/aprendizagem dinâmico e integrado com as tecnologias. (SAMPAIO E COUTINHO, 2012)

Neste contexto, notamos a importância do TPACK para o presente trabalho, tendo em vista a necessidade da utilização de tecnologias para o ensino musical on-line e a adequação dos docentes às novas exigências do processo de ensino e aprendizagem contemporâneo.

## **2.4 Tempos e espaços para a formação: Ensino Superior**

A formação de professores, foco deste estudo, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos elementos básicos da qualidade de ensino de

uma instituição e tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo das discussões sobre a reestruturação dos tempos e espaços para a formação docente, bem como das pesquisas acerca da Formação Inicial de docentes e de Programas de Formação Continuada. É importante ressaltar a importância dessas discussões e pesquisas, tendo em vista, principalmente, que o desenvolvimento das TDIC nos últimos anos tem suscitado uma série de novos temas e debates, bem como gerado uma profunda mudança nos cenários sociais, especialmente no educacional, visto que as TDIC têm modificado a forma contemporânea de produzir, consumir, armazenar, comunicar e compartilhar bens culturais, como já citamos anteriormente neste trabalho.

Este trabalho está inserido no contexto do Ensino Superior brasileiro, que compõe um sistema complexo, diversificado e em constante expansão. Para nossa análise, nos ateremos à Educação a Distância (EaD) oferecida pelas Instituições Públicas de Ensino. Observam-se as implicações da EaD para o ensino superior e as possibilidades on-line para a formação de professores. Assim sendo, nosso foco central é o docente que atua no ensino da Educação Musical a Distância.

Segundo Macedo (2013), para se entender a política do ensino superior nas sociedades atuais, é necessário observarmos que ela está relacionada às mudanças impostas pelo processo de globalização econômica que circunda o mundo contemporâneo, provocando mudanças nos cenários da educação na atualidade. Ainda segundo Macedo (*id ibid*), nesse momento, as instituições educacionais podem ter um papel importante a encaminhar, abordando problemas e levantando questões e observações sobre diversos aspectos da sociedade atual, como as possibilidades de comunicação contemporâneas, por exemplo.

Neste sentido, a Educação a Distância ganha destaque no contexto das reformas educacionais, pelas suas características particulares, como a não exigência de interações síncronas, ou seja, por não haver necessidade da presença física do professor e do aluno ao mesmo tempo em um mesmo espaço físico. Essa característica, entre outras, pode favorecer o aluno a realizar sua aprendizagem de uma maneira mais autônoma, com flexibilização de tempo e distante geograficamente do professor. Portanto, a EaD deve ser uma modalidade favorável, quando bem-planejada e utilizando as tecnologias de

forma contextualizada, para garantir melhores oportunidades de aprendizagem a todos aqueles que a procuram. (Macedo, 2013)

No Brasil, já há algum tempo, a Educação a Distância vem sendo apresentada como uma forma de minimizar as desigualdades de oportunidades de formação escolar, além de estar sendo vista como um meio favorável para a qualificação e formação continuada de professores. É importante considerarmos o número de pessoas que não conseguiram, por várias razões, concluir seus estudos, bem como pela situação, encontrada ainda hoje, de professores em serviço sem uma qualificação mínima necessária ao exercício da profissão.

Segundo Costa e Pimentel (2009), a partir da década de 1970, surgem discussões no poder federal sobre a necessidade de incluir no sistema de educação superior público nacional uma imensa população marginalizada, que vive nas áreas mais pobres do país ou em áreas de difícil acesso. Essas discussões têm como principal foco a necessidade e pertinência da adoção da EaD, como modalidade educacional que possa facultar o incremento do atendimento público na educação superior.

Neste sentido, nos ateremos a discussões relativas a Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte das iniciativas do MEC para expansão do ensino superior, as quais se inserem no âmbito do programa Pró-Licenciaturas e da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>6</sup>.

A partir desse cenário, realizaremos uma breve reflexão sobre a Educação Musical a Distância no Brasil, enfocando recursos tecnológicos, materiais didáticos, metodologias para aprendizagem musical, formação inicial e continuada. Também, relatamos alguns trabalhos que tiveram como foco o ensino de música a distância e o crescente interesse dessa temática na área da Educação Musical.

#### **2.4.1 Educação Musical a Distância**

A partir da propagação de tecnologias que favorecem a interação a

---

<sup>6</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por Universidades Públicas que oferece cursos de ensino superior, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância. O primeiro edital da UAB para articulação de propostas de cursos foi publicado em 20 de Dezembro de 2005. Mais informações em <http://uab.capes.gov.br/> Acesso em 06/01/2015.

distância, como a Internet e as TDIC, foi que a modalidade EaD passou a ser mais utilizada para atividades educativas, despertando cada vez mais interesse em educadores, alunos, instituições de ensino e pesquisadores. (HENDERSON FILHO, 2007)

No Brasil, atualmente, a EaD encontra-se em expansão, apesar de essa modalidade não ser nova no país, tendo dado seus primeiros passos até os anos de 1970, passando, depois, por uma estagnação. Apenas na década de 1990 iniciativas foram retomadas com o incentivo de políticas públicas (ROSSIT, 2014). Essa expansão, sobretudo no ensino superior, se encontra tanto em universidades públicas quanto em privadas, porém há de se ressaltar que foi a implantação do sistema de formação superior da Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, que impulsionou as instituições de ensino superior (IES) federais a aderirem efetivamente à modalidade a distância. Na área da Educação Musical a Distância, temos a implantação dos três primeiros cursos de Música do Brasil ministrados na modalidade EaD – UFSCar, UNB e UFRGS – que fazem parte das iniciativas do MEC para expansão do ensino superior, estando inseridos no âmbito do sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Vale ressaltar que, segundo Rossit (2014), a UFRGS iniciou suas atividades em Educação a Distância em 2004, no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores, pelo centro de formação continuada da UFRGS, oferecendo cursos de formação continuada em música pela modalidade EaD.

Podemos perceber atualmente um crescente interesse da área de Educação Musical em discussões sobre Educação a Distância e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. É possível encontrar nos últimos anos trabalhos que abordam diferentes aspectos em relação ao uso de tecnologias e discutem possibilidades de utilização da Educação a Distância na Educação Musical (ver CAJAZEIRA, 2004; CORRÊA, 2013; GOHN, D. 2009; HENDERSON FILHO, 2007; KRÜGER, 2010; OLIVEIRA-TORRES, 2012; e ROSSIT, 2014).

Gohn (2009), em seu capítulo “EAD e o Estudo da Música”, inserido no livro “Educação a Distância: o estado da arte”, busca contextualizar as maneiras de se ensinar e aprender música a distância desde seus primórdios e apresentar as dificuldades encontradas para a realização dessa proposta. Gohn afirma que

os estudos sobre teoria musical, leituras e apreciações auditivas são facilmente realizados através da Internet, porém, no que se refere à prática musical, existe o complicador da necessidade de contato visual entre professor e aluno. Para o autor, existem poucas iniciativas no âmbito da Educação Musical a Distância e esta se encontra em fase de transformação, sendo necessários investimentos em recursos técnicos e metodológicos a serem utilizados para, assim, fornecer uma estrutura adequada para o desenvolvimento da modalidade.

Cajazeira (2004), em seu estudo, abordou a construção e aplicação de um modelo de gestão para a formação de músicos da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeiriana, no Recôncavo Baiano, que mantém uma banda de música há 125 anos. Os dados revelaram que para inserir essa proposta na formação dos músicos, é necessário procurar manter a identidade da banda e fortalecê-la como instituição, continuando a utilizar uma pedagogia igual ou próxima da já utilizada na escola da filarmônica. Por conseguinte, revelou-se uma possibilidade de complementação e formação de músicos em cidades do interior, mas para que tais transformações ocorressem, seria necessário promover a expansão da educação musical através de uma política de inclusão tecnológica nas filarmônicas.

É importante citar que os cursos de formação continuada, como o descrito por Cajazeira (2004), indiretamente também estimulam a criação e expansão dos cursos de formação inicial vinculados a instituições públicas.

Os Anais dos encontros e revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPOM) também apresentam pesquisas e relatos de experiências que se debruçam sobre a compreensão, bem como maneiras de se ensinar e aprender música em ambientes virtuais de aprendizagem.

Kruger (2006) realiza um levantamento das pesquisas brasileiras concluídas em cursos de Pós-Graduação em Música e Educação Musical que se relacionam à TIC. O período abordado no referido estudo é de 1989 a 2003; são encontrados pela autora 34 trabalhos no banco de teses da Capes; e dentre esses, apenas 24% estão relacionados diretamente com a área da Educação Musical. A autora discute também a produção de softwares educativo-musicais e a importância da presença de educadores musicais nesses projetos. São focalizados os programas: **STR** (Sistema de Treinamento Rítmico), o software

**Editor Musical** e o **Portal EduMusical**, e em seguida, aspectos sobre a utilização destes softwares em cursos de Educação Musical a Distância são apresentados.

No decorrer do artigo, Krueger (2006), discorre sobre temas relativos à EaD e apresenta o **Teleduc**<sup>7</sup>. São apresentadas iniciativas de cursos de formação oferecidos pela OSESP que não focam o ensino do uso das TIC em educação musical, mas, sim, utilizam a modalidade a distância para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de prática e teoria musical. Segundo Krueger (2006), esses cursos apresentaram bons resultados.

Por fim, o estudo revelou a necessidade de uma capacitação maior por parte de educadores musicais, tendo em vista esse novo cenário sobre ensinar e aprender música. Em suas reflexões, a autora destaca a importância do diálogo, da reflexão e da vivência interacional a partir do uso das novas ferramentas tecnológicas no âmbito da Educação Musical, para, assim, criarmos nossos próprios sistemas educativo-musicais apoiados pelas TIC. Na conclusão do trabalho, é citada também a possibilidade de se formarem mais educadores musicais no país com a utilização da EaD em cursos de licenciatura em música e em especializações *lato e stricto sensu*.

Krueger (2007) investiga relações interativas e os conceitos de trabalho docente “codificado” e “não codificado”<sup>8</sup> e os relaciona aos conceitos de “mediação” e “co-mediação”<sup>9</sup> em EaD – ou o *Estar junto Virtual*, de Padro e Valente (2002). Krueger (2007) expõe uma pesquisa sobre o uso da EaD e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em cursos de aperfeiçoamento em Educação Musical, destacando ações interativas de cunho social nesses ambientes.

Foram observados, nessa pesquisa, quatro grupos de professores em formação continuada em Educação Musical, oferecidos no primeiro semestre de 2006, pela OSESP.

---

<sup>7</sup> Ambiente digital de aprendizagem desenvolvido pelo NIED/Unicamp.

<sup>8</sup> O trabalho docente “codificado” faz referência aos aspectos burocráticos enfrentados pelos docentes e o trabalho docente “não codificado” se refere aos componentes informais, variáveis e implícitos no trabalho do professor.

<sup>9</sup> O *Estar Junto Virtual*, faz referência a construção de identidades que na interação estabelecem um relacionamento de cooperação e coparticipação, de estar junto, de parceria entre os participantes de um processo de ensino e aprendizagem.

A autora conclui apontando a importância da interação entre formadores e alunos em cursos ministrados na modalidade EaD. Além disso, ressalta o importante papel do professor, que ultrapassa o perfil de transmissor de conhecimento, para o perfil de professor colaborador, que pensa e reflete juntamente com seus alunos. A autora ainda destaca que as relações cotidianas interativas do professor com seus alunos e colegas de trabalho passam a ser mais importantes na EaD do que a imagem do docente como agente central da organização educativa.

Um outro estudo alinhado aos nossos objetivos é o de Nunes (2010), que buscou realizar explanações gerais e traçar um panorama da Educação Musical a Distância no Brasil, tendo em vista as políticas públicas de formação de professores. São inicialmente realizadas reflexões sobre a falta de professores de Educação Musical no país e sobre a grande quantidade de professores despreparados que estão atuantes.

A autora aponta iniciativas públicas no sentido de atender a essas demandas e em seguida cita as possibilidades e dificuldades apresentadas por cursos de Música oferecidos na modalidade EaD. São indicados os três recentes cursos implantados no Brasil (UFSCar, UNB e UFRGS), que fazem parte de iniciativas do MEC para expansão do ensino superior, no âmbito da UAB.

Por fim, a autora conclui que a EaD é uma modalidade de ensino viável e promissora para a formação musical de professores e também aponta a necessidade de pesquisas no âmbito da Educação Musical a Distância.

Tendo em vista o crescimento, ainda tímido, dessas pesquisas em anos recentes e as possibilidades da Educação Musical a Distância, Oliveira-Torres (2012) afirma que a Educação Musical nos dias de hoje ultrapassou a troca de informações, a aprendizagem presencial, atingindo lugares anteriormente nunca pensados. Indo além da sala de aula, podemos localizar outros espaços, que proporcionam o ensino e aprendizagem musical, como, por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Esses ambientes buscam propor, agrupar e promover a interação entre indivíduos presentes em espaços diversos. Assim, deparamo-nos com um deslocamento nos espaços e no tempo de ensinar e aprender música.

Para tanto, a utilização de forma crítica das tecnologias on-line pelo professor implica no conhecimento das mesmas e de suas possibilidades

pedagógicas. A flexibilização do espaço e tempo e a facilidade do acesso à informação modificam o contato com o professor e possibilitam novas formas de interação entre professor e aluno, entre os próprios alunos e ainda entre aluno e conhecimento, modificando, assim, as características das relações de ensino e aprendizagem na atualidade. Percebemos, neste contexto, que a flexibilidade e rapidez com que as informações estão sendo manipuladas a partir de novos suportes digitais criam novas relações entre as pessoas, envolvendo todo o cotidiano em suas multifacetadas relações.

Para Kruger (2006), a tecnologia não permite somente agir sobre a natureza ou a situação – no nosso caso, a educação musical –, mas é, principalmente, uma forma de pensar sobre ela. Segundo Almeida (2003), não basta apenas colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações, os processos educacionais não podem ser diminuídos a simples acessos a recursos multimidiáticos. Assim, o uso da tecnologia deve ser acompanhado de uma profunda reflexão, buscando agregar conhecimento à sua produção e utilização.

Ressalta-se a necessidade dos professores se apropriarem das tecnologias de informação e comunicação tanto para uso pessoal como profissional, conhecendo e sendo capazes de pesquisar maneiras de introduzi-las em suas atividades docentes. Para Silva (2000), o docente que atua na Educação a Distância deve adotar uma postura de parceria com o estudante, fazendo com que aspectos relativos à autonomia do aluno sejam incentivados. Para que isso aconteça, é necessário que o educador não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas, sim, um sujeito que instiga o aluno a buscar informações, e que o professor se torne um incentivador e facilitador do processo de aprendizagem e pensamento, tendo como base a interatividade entre os participantes de um ambiente de aprendizagem. Faz-se necessário ressaltar que, condições favoráveis devem ser criadas pelas instituições educacionais para que o docente atue neste sentido

Neste contexto, nota-se que as tecnologias podem potencializar e estruturar novas possibilidades e processos de ensino e aprendizagem, porém é preciso ter claro que o sucesso da Educação a Distância não depende apenas das tecnologias de informação e comunicação, mas da forma como são planejadas e, principalmente, na articulação destas com o conteúdo que se

pretende trabalhar. Cabe ao docente propor atividades, selecionar o material didático, promover e estimular boas interações, trabalhando na construção do conhecimento. O foco primordial é a ação humana, visto que os recursos tecnológicos estão disponíveis ao homem. Deste modo, a EaD deve ser vista como um modo de articular as TDIC à Educação de qualidade e de propor inovações para a prática educacional.

No próximo item, realizaremos uma breve discussão sobre as possibilidades surgidas na contemporaneidade para a formação inicial e continuada de docentes, bem como sobre outros espaços formativos da atualidade, tendo em vista principalmente o aprendizado musical.

#### **2.4.2 Formação inicial e continuada – Tendências e caminhos para a formação docente**

Assim como o conceito de formação de professores tem sido amplamente discutido no cenário educacional (GARCIA, 1999; NÓVOA, 1995; PACHECO, 1995; SACRISTÁN e PÉREZ GÓMES, 1998), na Educação Musical, esse tema também tem sido recorrente (ARAÚJO, 2006; AZEVEDO, 2006; BEAUMONT, 2004; BEINEKE, 2001; BELLOCHIO, 2003; CERESER, 2004; COELHO DE SOUZA, 2003; DEL BEN, 2001; FIGUEIREDO, 2003; HENTSCHE, 2006; KRUGER, 2006; MACHADO, 2004; SOUZA, 2002; SPANAVELLO, 2005). E podemos notar, em grande parte dos trabalhos, especialmente nos mais atuais, uma grande preocupação com a reestruturação dos espaços e concepções na formação de professores.

É possível observar uma ampliação nos temas abordados por esses trabalhos que perpassam a utilização de recursos tecnológicos como meio para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Em relação à formação docente, percebe-se uma ampliação em temas que abordam a utilização da EaD como possibilidade de formação inicial e continuada, as aprendizagens não formais e informais acontecendo através de comunidades virtuais e também de outras formas através da Internet, bem como por outros meios, além de preocupações com processos de interação e relacionamentos.

A busca da qualidade de ensino na formação docente voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea. (COSTA, 2004)

A preocupação com a formação inicial e continuada de professores, na última década, fez parte da agenda mundial a partir da necessidade de construção de uma nova sociabilidade. Podemos identificar componentes técnicos, ligados ao conteúdo e forma do trabalho no século XXI, e ético-políticos, ligados à nova forma de ser, pensar e agir, à construção de um novo cidadão (OLIVEIRA, 2008). Para GATTI (2008), um movimento importante nessa direção foi a constatação, pelos governos, dos problemas causados pelos desempenhos escolares de grande parte da população, levando a políticas públicas e direções políticas que propunham reformas curriculares e mudanças na formação dos professores, responsáveis pela formação das futuras gerações.

Nas últimas décadas, foi possível perceber a consolidação de espaços formativos diferentes dos formais ou escolares, por exemplo, ambientes on-line como redes sociais, blogs, fóruns on-line, sites de compartilhamento e comunidades virtuais, como espaços importantes para a formação e complementação da formação docente, influenciando na construção de cidadanias ativas na sociedade.

Tais espaços podem ser vistos como fundamentais à reflexão na formação inicial, em parceria com os cursos de licenciatura, e ainda na formação continuada, auxiliando na construção de um docente com perfil de professor-pesquisador e preocupado com a questão de sua autoformação.

Um exemplo destes espaços com enorme potencial para o ensino de música e que tem sido amplamente divulgado em anos recentes é o Youtube<sup>10</sup>. Especialmente para os mais jovens, o site de compartilhamento tem se tornado uma espécie de diário on-line através de vídeos, sendo que o Youtube é atualmente uma das plataformas mais utilizadas para se inserir sons e imagens

---

<sup>10</sup> Site que permite o compartilhamento de vídeos em formato digital. Mais informações podem ser obtidas em <https://www.youtube.com/>

no domínio digital. Para professores, pesquisadores e aprendizes de música, o Youtube traz diversas possibilidades educacionais, trazendo para dentro das residências dos interessados performances de grandes músicos e orquestras, aulas em formato audiovisual e possibilidades de troca de experiências, tudo isso mediado por um mecanismo simples de busca.

É importante destacar que, segundo Green (2001), os músicos, especialmente os voltados a tradições populares, estiveram sempre engajados em práticas informais de aprendizado, o que “facilita” a busca, pesquisa, compartilhamento e aprendizagem em ambientes informais de aprendizagem, inclusive a on-line.

As práticas informais, para os músicos, englobam aspectos como a escolha do repertório – diretamente ligada a músicas de que muito se conhece e das quais se tenha grande afetividade – e as práticas como o “tirar de ouvido” músicas de gravações. Também há o fato de a aprendizagem acontecer em grupos, de maneira consciente ou inconsciente, através da interação com parentes, colegas e outros músicos que atuam sem a função formal de um professor. Também, como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos, existe a integração entre compor, tocar e ouvir com grande ênfase na criatividade. (COUTO, 2009)

Juntamente com as práticas de aprendizagem informal, há também o processo de enculturação, no qual a “aquisição de habilidades e conhecimento musical acontece por imersão diária em música e em práticas musicais de um determinado contexto social” (GREEN, 2001, p. 22). Tais práticas envolveriam o tocar, o compor e o ouvir músicas do contexto no qual o indivíduo está inserido.

Green (2006) argumenta que a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas de música poderia oferecer aos alunos um certo grau de autonomia com relação a seus professores, aumentando suas capacidades para seguir com o aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical além da sala de aula.

A partir disso e buscando referências sobre novas possibilidades de formação docente na educação musical, encontramos a pesquisa de Gohn D. (2008). O enfoque é sobre os ambientes virtuais e interações realizadas através do computador on-line. Gohn realiza um estudo sobre a aprendizagem obtida

através de comunidades virtuais e interações on-line, levantando as implicações desse processo para a área da Educação Musical.

O autor considera como ponto de partida o repertório musical do indivíduo, realizando considerações sobre os modos de audição e aquisição de material musical no mundo contemporâneo. Em seguida, a maneira como os usuários de comunidades virtuais interagem a partir de seus interesses em comum é descrita, e uma visão sobre a organização dessas comunidades é apresentada. A análise do autor aponta para diversas possibilidades, dentre as quais a utilização de redes digitais como ferramentas incorporadas à formação de professores. Em suas considerações finais, Gohn, D. (2008) aponta a necessidade de pesquisas sobre as transformações causadas no ambiente musical pelas TDIC.

Através dessa análise, notamos que atualmente têm sido realizadas diversas pesquisas no âmbito da formação inicial ou continuada de professores, especialmente na formação apoiada pela EaD e por tecnologias digitais, foco deste trabalho, porém a realização dessas pesquisas em ambientes não formais ou informais não é tão usual quanto as pesquisas sobre formações providas em ambientes formais ou escolares, universitários principalmente. A carência dessas pesquisa soma-se, conseqüentemente, à escassa literatura sobre a área. Assim, destacamos a necessidade de pesquisas sobre as possibilidades formativas do Educador Musical no mundo contemporâneo.

## Capítulo 3. Metodologia

Neste capítulo, apresentaremos o caminho percorrido nesta pesquisa: os procedimentos e instrumentos que orientaram os processos de tomada, organização e análise e sistematização dos dados.

### 3.1 Desenho da pesquisa

As questões que mobilizaram este estudo, ou seja, as perguntas e objetivos formulados, ajudaram-me como guias durante o processo de pesquisa. O interesse deste trabalho desde o início foi voltado à investigação dos desafios enfrentados por docentes universitários diante das possibilidades contemporâneas referentes à utilização de recursos tecnológicos digitais para o ensino de música, bem como pelos novos desafios e demandas apresentadas para a formação docente no ensino superior com foco na Educação Musical a Distância.

As duas principais questões que nortearam esta pesquisa foram: *Quais conhecimentos são necessários para a formação docente na Educação Musical para atuar com recursos tecnológicos digitais, sobretudo na Educação a Distância? De que maneira essas novas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes?*

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar quais os conhecimentos necessários para formação docente de professores da Educação Musical para atuar na modalidade EaD, utilizando recursos tecnológicos específicos para o ensino musical, tendo em vista a relevância e atualidade do tema. Além disso, é importante destacar que frente a implantação dos três primeiros cursos de graduação em Música do Brasil ministrados na modalidade EaD – UFSCar, UNB e UFRGS –, observou-se a necessidade de discussão de diferentes aspectos sobre a área da Educação Musical a Distância, além da necessidade de discussão sobre alternativas pedagógicas e trabalho docente nessas instituições.

Focalizamos, nesta pesquisa, duas das três graduações das instituições citadas – UFSCar e UNB – e tivemos como sujeitos seis docentes atuantes nesses cursos: três da UNB e três da UFSCar.

Com base no objetivo geral é possível elencarmos quatro objetivos específicos que trarão elementos para a compreensão do objetivo geral e das questões de pesquisa propostas. São eles:

1. Conhecer o perfil profissional dos docentes que atuam nos cursos de Educação Musical das IES citadas e os percursos formativos vivenciados por eles, focalizando, principalmente, como se deu o início do uso de recursos tecnológicos no ensino.
2. Identificar conhecimentos necessários para o ensino da educação musical com a utilização de recursos tecnológicos tanto em iniciativas de Educação a Distância.
3. Compreender e descrever de que maneira essas aprendizagens contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes investigados.
4. Conhecer e compreender como se dá a construção de conhecimentos formativos em espaços informais via Internet.

De acordo com as questões de pesquisa e os objetivos levantados neste estudo, a adoção da abordagem qualitativa nos pareceu ser a mais adequada, pois se trata de uma abordagem que considera que todo fenômeno é dinâmico e complexo, que se constitui a partir de um determinado contexto social, no qual se situa, e em uma dada realidade histórica, na qual se insere. Esses aspectos envolvidos na natureza da pesquisa indicam a necessidade de buscar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo. Isto é, para uma melhor compreensão de um fenômeno do campo da educação, deve buscar-se estudá-lo no contexto em que ele ocorre e do qual faz parte.

O pesquisador, neste caso, pode ser contemporâneo de seu objeto, o que, de acordo com Chartier (2006, p. 216), “partilha com aqueles, cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais”. Segundo o autor, essa falta de distanciamento entre aquele que pesquisa e seu objeto, ao invés de representar um inconveniente, pode ser um aspecto

importante para um melhor entendimento da realidade estudada.

Por meio dessa metodologia, os dados podem ser obtidos por intermédio de longas conversas ou entrevistas com pessoas que, em seus relatos orais, registram a memória viva, a perspectiva peculiar em relação a fatos muitas vezes não registrados por outros tipos de documentos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem prevê um estudo detalhado, com a inserção do investigador na situação vivida pelos agentes sociais.

Assim:

A investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49)

Neste sentido, buscamos compreender o fenômeno em sua totalidade, na tentativa de compreender a complexa rede de informações.

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

- Questionário: Disponibilizado no Lime Survey<sup>11</sup>, foi formado por questões objetivas e também por questões abertas.
- Entrevistas: Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, que objetivou um maior aprofundamento além da etapa do questionário, bem como preencher as possíveis lacunas deixadas pelo questionário. O roteiro das entrevistas contou com 15 perguntas que buscavam atender aos objetivos deste estudo e dar voz aos sujeitos participantes.

O questionário e as entrevistas foram aplicados on-line, tendo como suporte softwares específicos para a criação de questionários e para comunicação síncrona utilizando voz e vídeo. Essa decisão foi tomada levando-

---

<sup>11</sup> Software livre que permite a criação de questionários on-line. Mais informações disponíveis em <http://www.limesurvey.com/>. Acesso em 30/07/2014.

se em consideração a distância física entre o pesquisador e alguns dos sujeitos que atuam em instituições distantes, além de garantia de uma maior comodidade para os docentes, que poderiam responder ao questionário no espaço e tempo que desejassem, tendo em vista que os dados ficariam armazenados nos softwares utilizados.

Ambos os instrumentos de coleta de dados foram aplicados com professores do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UNB). A identidade dos sujeitos não foi revelada, respeitando a individualidade de cada participante, sendo que eles foram apenas identificados pelas letras do alfabeto. Dessa forma, temos Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C, etc. Os sujeitos participantes neste trabalho também concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), que autoriza a coleta de dados para fins acadêmicos.

### **3.2 Etapas da pesquisa**

#### **3.2.1 Seleção dos participantes**

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram escolhidos com base no critério de serem docentes do Curso de Graduação em Música da UFSCar ou da UNB, atuando concomitantemente nas modalidades a distância e presencial. Os professores foram indicados pela coordenação de cada curso, que entrou previamente em contato com os mesmos, que foram, posteriormente, por nós contatados por e-mail. Faz-se importante ressaltar que no início desta pesquisa oito docentes foram indicados pelos coordenadores de curso – sendo quatro de cada uma das IES citadas – e foram contatados através de e-mails.

Tendo em vista os procedimentos referentes às medidas éticas desta pesquisa, ressaltamos que a mesma foi submetida ao Comitê de ética da UFSCar, tendo sido aprovada, e assim como já citado anteriormente, todos os sujeitos aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### 3.2.2 Questionários

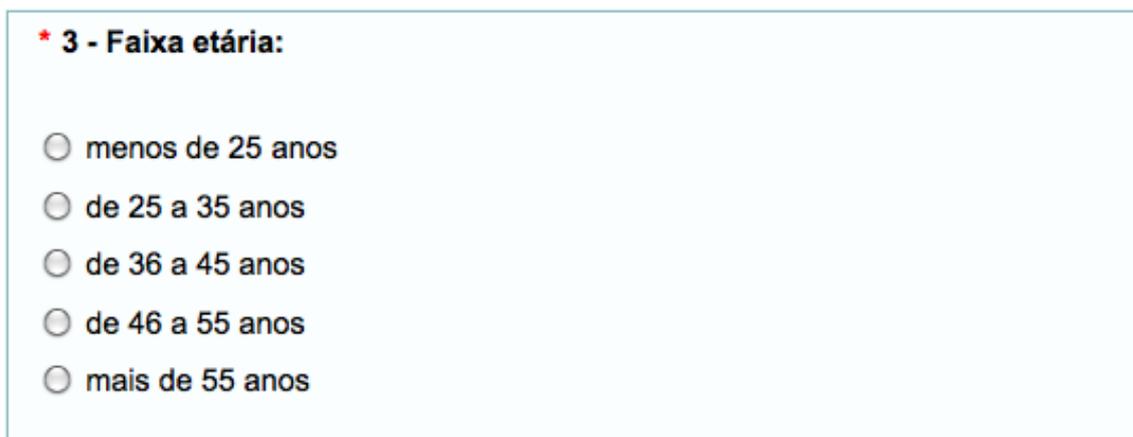
Foi enviado aos sujeitos da pesquisa um questionário on-line elaborado na ferramenta Limesurvey, contendo três grupos de questões abertas e fechadas, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário contou com dois tipos de perguntas, descritas a seguir:

**Objetivas:** Na qual os participantes deveriam marcar itens apropriados, sendo que em certas questões o participante poderia marcar mais de um item, se apropriado, ou ser limitado a apenas uma resposta por questão. (Figura 3).

**Abertas:** Podendo ser chamadas também de questões dissertativas, incluídas para dar “maior voz” ao sujeito que pode refletir ou chamar atenção sobre qualquer aspecto evidenciado na pergunta feita ou na pesquisa em curso (Figura 4).

**Figura 3: Exemplo de questão objetiva**

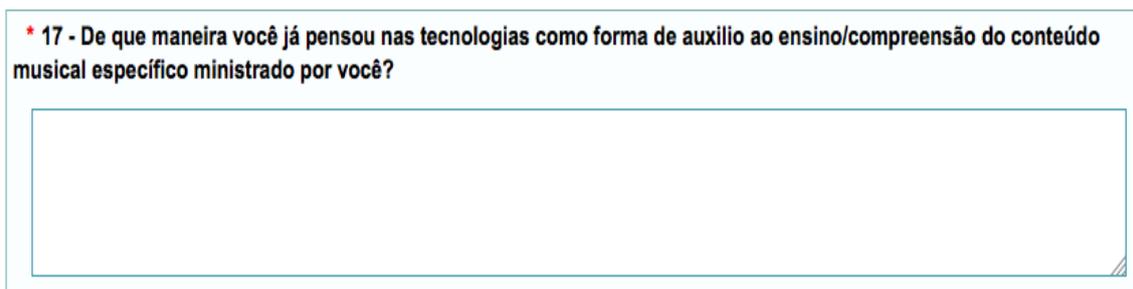


\* 3 - Faixa etária:

- menos de 25 anos
- de 25 a 35 anos
- de 36 a 45 anos
- de 46 a 55 anos
- mais de 55 anos

Fonte: Autoria própria

**Figura 4: Exemplo de questão aberta ou dissertativa**



\* 17 - De que maneira você já pensou nas tecnologias como forma de auxílio ao ensino/compreensão do conteúdo musical específico ministrado por você?

Fonte: Autoria própria

Dos oito professores para os quais o questionário foi enviado, seis responderam todas as questões. Com a intenção de buscar sujeitos que se disponibilizassem para a outra fase da coleta de dados/entrevista, foi formulada a questão número vinte: “Para um aprofundamento maior em nossa pesquisa, realizaremos entrevistas individuais (via Skype). Você teria interesse e disponibilidade para participar desta pesquisa?”. Quatro dos seis docentes que responderam o questionário se disponibilizaram a participar da fase das entrevistas, e a eles foi solicitado que deixassem endereço de e-mail e telefone para posterior contato.

### **3.2.3 Entrevistas**

Para alcançar os objetivos deste estudo, utilizamos como uma das técnicas de coleta de dados a entrevista on-line, vista por alguns autores como uma adaptação da entrevista realizada presencialmente. A partir do uso da Internet, percebemos que novas formas de trocar informações, como chats, fóruns, redes e softwares, possibilitam comunicações instantâneas, ferramentas essas que podem ser utilizadas para a pesquisa acadêmica.

Com a utilização da Internet e seus recursos, as entrevistas podem ocorrer de maneira síncrona ou assíncrona. Na modalidade síncrona, é possível a troca de informações on-line de forma instantânea, ou seja, em tempo real no mundo virtual, como, por exemplo, no MSN (Live Messenger) ou no Skype. Na modalidade assíncrona, a troca de informações ocorre em tempos indeterminados, on-line ou off-line, como, por exemplo, através de e-mails, fóruns de discussão, blogs e redes sociais.

Nesta pesquisa, para a realização das entrevistas, foi utilizada a ferramenta Skype<sup>12</sup>, que permite o diálogo síncrono com áudio. O Skype apresenta uma qualidade de VOIP (voz sobre o IP), ou seja, de voz por meio de um computador, de forma muito limpa, clara e praticamente sem ruídos, além de poder ser baixado gratuitamente; por esses motivos foi o programa escolhido para a realização das entrevistas. É importante citar que as entrevistas foram realizadas

---

<sup>12</sup> Software Livre que permite a comunicação via Internet. Mais informações em <http://www.skype.com>. Acesso em 30/07/2014.

com esta metodologia (on-line) pelo fato dos docentes das diferentes IES se situarem em diferentes estados brasileiros, o que dificultou a realização de entrevistas presenciais.

As entrevistas semiestruturadas obedeceram a um roteiro de quinze questões, e três dos quatro docentes que se disponibilizaram a realizar essa etapa participaram de fato da mesma.

Apesar de nos utilizarmos de questões previamente estabelecidas, o roteiro não foi completamente seguido nas sessões com os sujeitos, tendo em vista a forma de narrativa oral como encaramos as entrevistas cedidas. Nelas, buscamos ouvir as histórias contadas pelos docentes a partir das indagações feitas e assim ouvir as vozes dos sujeitos, buscando a compreensão de suas culturas e pontos de vista, focalizando sempre as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Deste modo:

Podemos entender que a pesquisa narrativa procura sistematizar as experiências vividas pelos professores no contexto educacional e, através das informações concedidas por estes sujeitos, relacionar aos conhecimentos sobre o que os professores sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido. (CUNHA, 2011, p.23)

Segundo Galvão (2005), as narrativas como método de investigação se permitem aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permitem aderir aos contextos vividos em que se desenvolvem sua prática pedagógica.

Desse modo, compreendemos que a utilização de estratégias da pesquisa em forma de narrativa para a realização das entrevistas traz à tona trajetórias, experiências, valores, concepções e conhecimentos docentes que permeiam as práticas dos professores, permitindo a organização das lembranças na medida em que são trazidas para o presente a fim de serem interpretadas, favorecendo a pesquisa a partir da reflexividade sobre a prática pedagógica.

### **3.3 Análise dos dados**

As respostas dadas às questões abertas dos questionários e às

entrevistas foram tratadas com apoio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000), a qual enfatiza que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2000, p.14).

Contribuindo ainda para a definição dessa técnica, podemos compreendê-la como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2009, p. 44).

Em sua dimensão quantitativa, a análise de conteúdo se preocupa com a frequência de certas características no conteúdo das falas (discurso) de um determinado grupo pesquisado; em outras palavras, se volta para a recorrência de ideias, pensamentos e propostas. Na sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo vai além do quantitativo de recorrências, voltando-se para o estabelecimento de inferências (interpretações/conclusões), o que exige o entrelaçamento destas ao contexto no qual são produzidas as falas dos sujeitos em estudo. Para Bardin (2000), a sutileza dessa técnica está em ultrapassar a incerteza: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão, muito pessoal, ser partilhada por outros? Em outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?” (BARDIN, 2000, p.29). Assim, procuramos ir além das aparências, buscando compreender o que não estava explícito nas respostas dos participantes do estudo.

## **Capítulo 4. Análise dos dados**

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados a partir dos objetivos geral e específicos apresentados na metodologia deste trabalho e à luz dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2.

As questões utilizadas nas entrevistas e nos questionários foram embasadas nos objetivos desta pesquisa, assim, por meio das informações colhidas no questionário e por trechos selecionados das entrevistas promoveremos reflexões apoiadas pelos referenciais teóricos expostos anteriormente neste trabalho. É importante ressaltar que nestas análises buscaremos sempre ouvir as vozes dos sujeitos, na tentativa de compreender suas vivências, culturas e pontos de vista.

Nas páginas que se seguirão, neste capítulo, buscamos inicialmente caracterizar o perfil dos sujeitos desta pesquisa; em seguida, tratamos da base de conhecimento para o ensino de música juntos as TDIC em iniciativas de Educação Musical a Distância; e por fim, direcionamos nossa atenção às aprendizagens docentes construídas por meio da utilização das TDIC e da prática docente na Educação a Distância, buscando compreender como essas aprendizagens contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes investigados, além de descrever processos de aquisição e construção de conhecimentos formativos em espaços informais e não formais via Internet.

### **4.1 Caracterização do perfil dos participantes**

Realizou-se por meio das primeiras questões do questionário e da primeira parte da entrevista a caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa. É importante deixar claro que não buscamos sugerir um modelo de docente ideal, e sim caracterizar os docentes enquanto profissionais da educação que possuem experiências nas modalidades presencial e a distância, tendo em vista suas experiências de vida, trajetórias, formações e desenvolvimento profissional frente a recursos tecnológicos digitais.

Caracterizaremos a seguir o professor como pessoa e profissional. São informações importantes para compreendermos variados aspectos sobre os educadores musicais investigados.

#### 4.1.1 Faixa etária e gênero dos sujeitos

Quando voltamos nossa atenção aos dados referentes à faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa, percebemos que os indivíduos encontram-se na faixa etária de 36 a 55 anos, sendo que três têm entre 36 e 45 anos e três estão entre 46 e 55 anos. É possível também percebermos que em relação ao gênero dos docentes, temos três homens e três mulheres.

**Quadro 1 – Faixa Etária dos Docentes**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Perfil Docente	Faixa etária e Gênero	Prof. A: Homem, 36 a 45 anos.
		Prof. B: Mulher, 36 a 45 anos.
		Prof. C: Homem, 36 a 45 anos.
		Prof. D: Mulher, 46 a 55 anos.
		Prof. E: Mulher, 46 a 55 anos.
		Prof. F: Homem, 46 a 55 anos.

**Fonte: Autoria própria**

Percebemos que todos os docentes são imigrantes digitais e não nativos digitais. Embora esses termos sofram algumas críticas, acreditamos que possam nos ajudar a compreender melhor o comportamento de nossos sujeitos frente às tecnologias.

Segundo Prensky (2001), pesquisador e educador que cunhou os termos nativos e imigrantes digitais, o termo nativos digitais refere-se a pessoas que estão acostumadas a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por conta de comportamentos desse tipo e por compreenderem a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky (2001) os descreve como

nativos digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram.

Marc Prensky (2001) descreve os nativos digitais como a geração de jovens que nasceu ou desenvolveu sua formação a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

Portanto, nativos digitais são aqueles que nasceram e cresceram cercados pelas tecnologias digitais: “Os alunos de hoje ... passaram suas vidas inteiras cercados por e usando computadores, videogames, players de música, câmeras de vídeo e celulares, além de outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2001, p.1).

Já os imigrantes digitais, grande parte dos pais e professores de hoje, são pessoas que não nasceram na era digital. Eles, em grande parte, aprenderam a lidar com ela, porém ainda conservam certas restrições. Prensky compara as restrições dos imigrantes digitais ao “sotaque” de um estrangeiro, ou imigrante, que chega a um novo país, mas de alguma forma ainda mantém suas raízes.

O “sotaque do imigrante digital” pode ser visto em coisas como recorrer a Internet para buscar informação em segundo lugar, e não em um primeiro momento, ou em ler o manual de um programa ao invés de assumir que o próprio programa vai nos ensinar a usá-lo. As pessoas mais velhas se socializaram de uma forma diferente de seus filhos, e estão em processo de aprendizagem de uma nova língua. E uma língua aprendida mais tarde, os cientistas confirmam, vai para uma parte diferente do cérebro. (PRENSKY, 2001, p.2)

De modo semelhante, Palfrey e Gasser (2008) descrevem os nativos digitais como pessoas possuidoras de uma *persona* on-line, o que é possível graças a recursos e plataformas como redes sociais, comunidades e fóruns virtuais, que lhes permitem levar uma vida on-line e off-line durante o dia.

Outra diferença que torna esses jovens diferentes dos adultos de outras gerações é o forte compartilhamento de ideias na rede, ideias que muitas vezes são pensamentos que seriam considerados privados por outras pessoas de outras gerações. Enquanto gerações mais velhas mantinham a prática de escrever ideias e confissões em seus diários e cadernos, os nativos digitais tornam, muitas vezes, essas informações públicas, descrevendo segredos e pensamentos através de blogs e redes sociais, criando conexões e

compartilhando questões com os mais variados tipos de pessoas, que possivelmente nunca irão se encontrar pessoalmente.

Marc Prensky (op. Cit), em seus escritos, explicita uma diferença de gerações, mas os imigrantes e nativos digitais podem nem sempre ser divididos por idade, mas, sim, por seu contato com as tecnologias, o que tem gerado certa discussão em torno dessa nomenclatura.

Estudantes de mesma faixa etária, mas de classes sociais, ou culturas diferentes, podem fazer usos diferentes das tecnologias digitais, podendo também serem divididos entre nativos e imigrantes digitais, ou mesmo entre os nativos que ainda não foram incluídos na era digital. Logo, não se pode assumir que todo jovem é nativo da era digital, porém é possível notar uma forte tendência para que isso ocorra. O que se presencia hoje, especialmente em países emergentes, como o Brasil, é que entre os jovens é possível haver nativos, imigrantes e excluídos da era digital por condições principalmente relacionadas a fatores sociais.

No entanto, mesmo que o acesso a conteúdos digitais seja precário, as mais novas gerações de estudantes contam ainda com acesso a recursos tecnológicos amplamente divulgados e popularizados, como a televisão, celulares, máquinas fotográficas e filmadoras digitais, além de acesso a áreas que possuem Internet livre e lan houses.

Percebemos nos recursos tecnológicos citados acima, a ampla possibilidade de registro de informações e vivências, bem como de criação de material, que poderá ser disponibilizado na rede ou utilizado de variadas formas, diferentemente das possibilidades encontradas para registros de vivências e práticas nas gerações anteriores.

Para Jenkins:

A cultura participativa é um fenômeno global. Jovens de todo o mundo estão abraçando os recursos de expressão e distribuição dos computadores para criar e compartilhar material cultural. Em todo o planeta, eles estão misturando suas tradições folclóricas, com as, agora globalmente acessíveis, formas de acesso às expressões digitais que não poderiam ser imaginadas pelas gerações anteriores. (JENKINS, 2010, p.1).

É nesta perspectiva que destacamos que o uso de recursos tecnológicos digitais, redes sociais e sites colaborativos em processos pedagógicos pode ser interessante e precisa ser pesquisado.

A analogia que Prensky faz de que a linguagem digital seja uma segunda língua se estende às pessoas que aprenderam a utilizar as tecnologias, especialmente ao longo de suas vidas adultas. Para Prensky, mesmo que essas pessoas aprendam a ser fluentes no uso da linguagem digital, pode ser observado certo “sotaque” no modo com que usam a mesma tecnologia, ou recursos digitais, que os nativos em seu dia a dia.

É neste sentido que afirmamos aqui a condição de imigrantes digitais dos sujeitos desta pesquisa, e uma das pistas desta condição é o fato de todos terem deixado claro que não tiveram contato com tecnologias digitais em suas formações iniciais – cursos de graduação –, além de a faixa etária nos dar pistas de que esses docentes tiveram em suas formações formais, informais e não formais uma acesso mais restrito as TDIC do que a geração atual, que hoje tem idade inferior a 35 anos.

Um exemplo desta condição é o relato da Profa. E.

Lá na Escola de Música de Brasília, onde eu trabalhei, isso devia ser mais ou menos 1994 ou 1996, foi onde eu tive o meu primeiro contato com tecnologia... Foi porque a gente tinha que preparar os materiais didáticos e aquelas coisas... Fiz o curso lá na escola de música mesmo, de Finale<sup>13</sup>, um editor de partitura... Tava começando o Finale... A gente estava sendo familiarizado com o Finale, e foi por uma necessidade da prática docente. (Profa. E)

Assim, percebemos que esses sujeitos, caracterizados como imigrantes digitais, precisaram adquirir conhecimentos para lidar com as TDIC, e é possível que muitos desses conhecimentos ainda estejam em construção. Como retratam em seus dizeres os professores A e B:

Atualmente muito dos conteúdos com os quais trabalhamos estão presentes e sendo abordados por uma infinidade de pessoas na rede. Por isso há sempre a possibilidade do processo ser enriquecido através de acesso a espaços virtuais. (Prof. A)

Vários flautistas ou grupos com flautas doces tem suas páginas

---

<sup>13</sup> Software de notação musical que permite a edição, criação, formatação e impressão de partituras. Mais informações podem ser obtidas em <http://www.finalemusic.com/>

autorais, blogs ou páginas no Facebook, temos o Youtube que já comentei. São espaços que complementam a formação. (Profa. B)

Através das falas dos sujeitos, percebemos que além de buscarem complementar a formação para o uso das TDIC, os professores utilizam os próprios espaços virtuais como espaços complementares de formação para construção de conhecimentos relativos a tecnologias e também para apreensão de conhecimentos pedagógicos e musicais. Portanto, podemos dizer também que se formam pelas TDIC.

#### **4.1.2 Tempo de carreira**

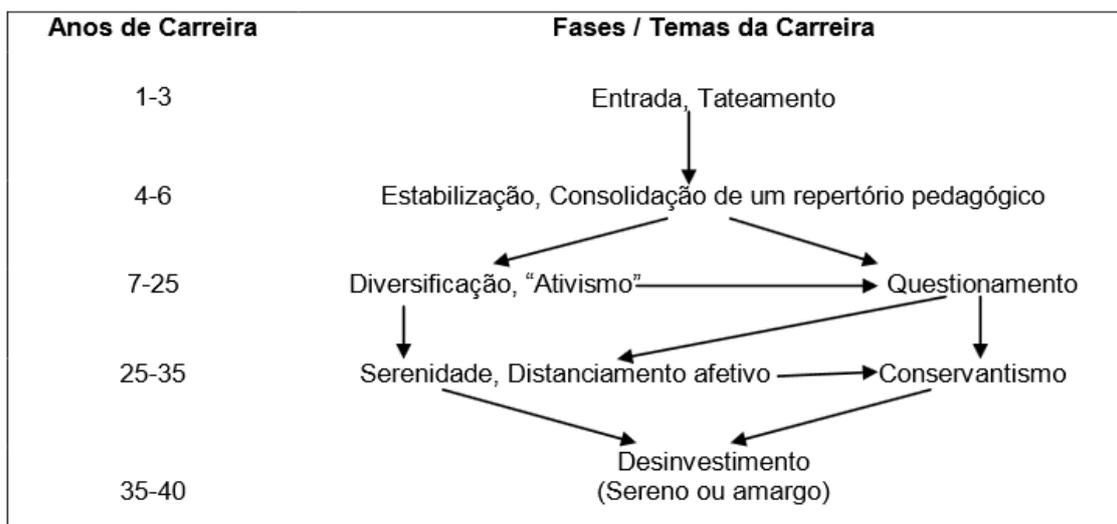
Todos os docentes que participaram da pesquisa afirmaram ter mais de 5 anos de experiência docente, tanto na modalidade presencial quanto no ensino a distância. Assim, percebemos que estamos lidando com professores experientes, que supostamente já estão estabilizados na profissão, tendo já passado pelas etapas mais “turbulentas” relativas ao ingresso na profissão docente.

Buscando uma análise mais profunda desse dado, recorreremos à contribuição de Huberman (1992), que propõe um modelo para explicar o ciclo de vida profissional dos professores, identificando fases específicas, associando-as ao tempo de carreira.

Se nos ativermos às classificações de Huberman, perceberemos que os docentes participantes deste estudo se encontram entre a segunda e a quarta categorias propostas.

A Figura 5 resume a associação entre tempo de carreira e características de cada fase, tal como apresentado por Huberman (1992):

**Figura 5 – Classificação de Huberman (1992)**



**Fonte: HUBERMAN (1992)**

Para esse autor, o professor passa por uma fase inicial de exploração, correspondente aos primeiros anos de ensino, em que procura determinar os parâmetros e comportamentos que devem ser adotados para sua atuação como professor. Essa fase recorrentemente é descrita como repleta de choques e experimentações.

A segunda fase, a de estabilização, é marcada por um maior domínio do repertório pedagógico, das regras institucionais e da maior facilidade em preparar materiais e selecionar métodos mais apropriados de ensino. Segundo Huberman, os professores atuam de forma mais autônoma nessa fase, estão mais integrados aos colegas e aventam possibilidades de promoção. (LEMOS, 2009)

A terceira fase, a da diversificação, é considerada por Huberman (1992) como a mais complexa, já que os professores não a vivenciam da mesma forma, pelo contrário, é possível identificar, pelo menos, três grupos distintos: o primeiro que investe nas atividades docentes, procurando diversificá-las e construir novas práticas; o segundo, que está preocupado com a promoção profissional e, para tanto, busca abrigo no desempenho de funções administrativas; e o terceiro grupo, que busca a diminuição gradativa de seus compromissos profissionais, abandonando a docência ou se dedicando a atividades diferentes dela.

Os docentes participantes desta pesquisa nos parecem estar situados em maioria na terceira fase, visto que a diversificação da atuação pode ser

observada na atuação dos sujeitos em iniciativas de educação musical a distância. Esses indivíduos, além de diversificarem suas atuações docentes, buscam construir e atualizar práticas pedagógicas, especialmente no que tange a utilização das TDIC no ensino, investindo em seu desenvolvimento profissional e em novas práticas pedagógicas na educação musical.

A busca da estabilidade, de uma situação mais confortável e sem muito investimento é, segundo Huberman (1992), a marca da quarta etapa, vivenciada por professores que possuem de 25 a 35 anos de carreira. Também aqui o autor identifica dois grupos distintos: o primeiro, formado por professores que deixam de se preocupar com promoção pessoal e se preocupam em ter mais prazer com o ensino, e o segundo, formado por professores que se imobilizam, se sentem amargurados e se queixam sistematicamente de tudo. Mas, em contrapartida, esses professores evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, colegas ou alunos.

Uma quinta fase acontece, segundo Huberman, ao final da carreira profissional, dos 35 a 40 anos de carreira. É frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

Na análise das diferentes fases que estão associadas ao tempo de carreira, Huberman (1992) alerta para a inconsistência no pensamento de que uma sequência de fases possa balizar uma carreira docente, como se as sequências de vida fossem predeterminadas e invariáveis. Assim, propõe um “estatuto flexível, temático a todas as fases perceptíveis na progressão de uma vida profissional” (HUBERMAN, 1992, p.53).

Deste modo, compreendemos o modelo de Huberman (1992) como um estatuto flexível que permite organizar o perfil dos sujeitos em que nem todas as características previstas para cada fase serão comuns a todos os indivíduos. Além disso, como adverte o autor, não se pode esquecer que os indivíduos não são passivos e, por isso, observam, estudam e planificam as sequências que percorrem e, posteriormente, podem vir a alterar ou determinar as características da fase seguinte.

### 4.1.3 Formação acadêmica

A trajetória de formação dos professores participantes da pesquisa abrange informações sobre a formação inicial de música no ensino superior, atuação nas IES, cursos e atividade informais, dentre outros. Essa trajetória pessoal pode revelar informações importantes sobre quais conhecimentos os docentes consideram necessários, ou mesmo essenciais, para o trabalho acadêmico, especialmente a prática pedagógica em sala de aulas presenciais e virtuais. Neste item, realizaremos a descrição da formação acadêmica superior nos níveis de graduação e pós-graduação.

#### Quadro 2 – Formação acadêmica

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Perfil Docente	Formação Acadêmica	Prof. A: Bacharelado em Música e Mestrado em Educação
		Prof. B: Bacharelado em Música, Mestrado e Doutorado em Educação
		Prof. C: Bacharelado em Música, Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação
		Prof. D: Bacharelado e Licenciatura em Música, Mestrado e Doutorado em Educação Musical
		Prof. E: Bacharelado e Licenciatura em Música, Mestrado em Musicologia e Doutorado em Educação Musical
		Prof. F: Bacharelado em Música e Mestrado e Doutorado em Educação

**Fonte: Autoria própria**

A partir da análise do quadro acima, percebemos que cinco dos seis docentes possuem Doutorado e um Mestrado.

Todos os sujeitos possuem cursos de Bacharelado em Música como formação inicial, sendo que apenas dois cursaram Licenciatura em Música na formação inicial paralelamente ao curso de bacharelado. O que indica que a

maior parte dos sujeitos possui um bom repertório de conhecimentos específicos, referentes ao conteúdo de música.

Entre esses conhecimentos, podemos destacar os relacionados à prática instrumental, ao conhecimento de áreas relacionadas à teoria musical, como Harmonia, Arranjo e Percepção Musical, que são extremamente necessários para a formação do músico e do educador musical, mas que não necessariamente podem ser apreendidos articulados aos conhecimentos pedagógicos necessários, voltados para a aprendizagem da docência.

A partir desse dado, destacamos a necessidade do futuro professor dominar os conteúdos a serem ensinados em seus mais diversos aspectos, explorando suas relações com contextos artísticos, sociais, culturais e políticos, o que implica compreender e saber mediar os conceitos do conteúdo lecionado, sem o qual certamente haverá prejuízo para a aprendizagem dos alunos. Pois apesar do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo ser uma das dimensões mais importantes do conhecimento profissional dos docentes, estando relacionado a capacidade de (des)construção de um conteúdo para torná-lo compreensível em uma relação de ensino e aprendizagem, compreendemos que na perspectiva de Shulman (1986) uma sólida base de conhecimento sobre o conteúdo específico é indispensável, visto que esse conhecimento está subjacente ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Nesta perspectiva, o docente não deve apenas saber definir uma verdade aceita, mas, sim, promover um aprendizado crítico e criativo sobre o conteúdo lecionado. Ainda ressaltamos a importância do conteúdo específico no sentido de que quando um professor não possui conhecimentos adequados sobre o conteúdo de uma disciplina, seu ensino pode ser afetado em alguns aspectos, como, por exemplo, representar erroneamente o conteúdo e a natureza da disciplina em si.

Neste contexto, e para preencher a lacuna referente ao conhecimento pedagógico, podemos destacar que os professores B e E buscaram aprendizagens referentes à Educação Musical e à formação para docência fora dos cursos de Bacharelado, como ilustram as falas a seguir:

O curso de Bacharelado não te capacita para dar aula, né... de certa forma eu já estava trabalhando mais com atividades de aula de piano, né, e trabalhava em uma escola. Aí eu fui fazer essa complementação pedagógica indicada por uns amigos, no sentido de me qualificar e fazer o que eu já estava fazendo né... (Profa. E)

Eu não queria fazer Educação Artística, que era uma opção mais frequente na época pra graduação em música, e a formação na Educação Artística era a do professor polivalente... O professor de várias áreas... Isso não me agradava... Eu queria ter uma boa formação em música, então eu optei por fazer o bacharelado, e fiz a formação pra docência em cursos paralelos... congressos, encontros, simpósios, festivais, oficinas de final de semana... aí comecei a ter contato com as pessoas da área de Educação Musical, mas isso paralelo ao bacharelado... (Profa. B)

Na formação continuada, cinco dos seis sujeitos buscaram cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado em áreas situadas na grande temática da Educação, o que indica a necessidade e preocupação dos mesmos com a construção de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), já descrito anteriormente neste trabalho. O professor C se destaca dos demais por ter realizado Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação, porém é importante ressaltar que sua pesquisa durante a pós-graduação foi sobre a Educação Musical a Distância.

#### **4.1.4 Formação em EaD**

O Quadro 3 apresenta os dados obtidos sobre formação dos sujeitos investigados para atuar mais especificamente em EaD.

### Quadro 3 – Formação em EaD

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro</b>
Perfil Docente	Formação em EaD	Prof. A: Curso de Formação Docente para a EaD na SEaD – UFSCar.
		Prof. B: Cursos disciplina na FE/USP sobre Ambientes Virtuais; Curso a Formação de Tutores para EaD na SEaD – UFSCar.
		Prof. C: Curso de Formação Docente para EaD na SEaD – UFSCar; Cursos disciplinas sobre EaD na USP.
		Prof. D: Cursos sobre a Plataforma Moodle na UNB.
		Prof. E: Curso de Formação Docente para EaD na UNB.
		Prof. F: Curso de Especialização a Distância para a modalidade EaD na UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá) exigido para atuar na EaD da UFSCar no seu primeiro ano.

**Fonte: Autoria própria**

Em relação à formação específica para atuar na Educação a Distância apontada pelos participantes desta pesquisa, é possível notar, observando o Quadro 3, que todos possuem Cursos de Formação Docente em EaD. Vale ressaltar que essa formação tem sido uma exigência das universidades em que trabalham. Esses cursos oferecidos pelas universidades em questão têm sido a exigência mínima para que os docentes se familiarizem com o ambiente virtual de aprendizagem e os recursos disponíveis. Além disso, é importante frisar que cada Universidade é responsável por seu próprio curso de formação docente, buscando capacitar os docentes que estão iniciando a trajetória na EaD.

Destacamos neste contexto que os professores B e C, além de terem realizado o curso exigido, em suas universidades, para atuação na EaD, buscaram conhecimentos relativos a recursos tecnológicos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e Educação a Distância em outros espaços.

Outro dado importante a ser considerado foi que para quatro, dos seis

docentes em questão, o curso de Formação Docente para a modalidade a distância foi o primeiro contato formal que tratou da utilização das tecnologias digitais para o ensino. Novamente apenas os docentes B e C já haviam tido algum tipo de contato diferenciado com tecnologias digitais para a educação. Notamos, assim, a importância do curso de formação docente para esses professores, sendo que essa foi a única oportunidade de reflexão e aprendizagem formal realizada pelos mesmos antes de assumirem uma disciplina em um curso a distância. Destacamos, portanto, a necessidade da existência de cursos preparatórios, mediados por uma instituição formadora, para docentes que atuarão na modalidade EaD, especialmente cursos que se preocupem em subsidiar os docentes não apenas nos aspectos técnicos do uso das TDIC, mas também na reflexão das suas possibilidades pedagógicas e de interação. Além desses aspectos, algumas instituições buscam auxiliar os professores na compreensão da gestão da sala de aula virtual, e demais aspectos de gerenciamento de uma disciplina ou curso em EaD.

Podemos exemplificar o que foi dito acima nos dizeres da Profa. B:

Em 2007 a UFSCar começou a fazer formação para tutoria, eu fiz em Julho, foi uma experiência maravilhosa... Foi um mês inteiro... Foi um grupo muito intenso... era uma equipe muito boa... E pronto! A partir deste curso fui conquistada pela EaD...  
(Profa. B)

A fala da Profa. B mostra que o curso de preparação para atuação na EaD foi bem-sucedido em seus objetivos, tendo conquistado a professora para atuar na modalidade. Esse relato nos mostra ainda a importância dos docentes estarem “abertos” a novas aprendizagens para iniciarem os trabalhos na modalidade a distância.

Neste item, apresentamos e analisamos informações sobre os sujeitos participantes desta pesquisa e os seus perfis. A seguir, buscaremos analisar o processo de aprendizagem da docência dos docentes investigados enquanto professores de cursos de Educação Musical na Modalidade EaD. Buscaremos compreender como são construídos seus conhecimentos e como aprendem a ser professores na modalidade a distância.

## 4.2 Aprendendo a ensinar na modalidade EaD

Dentre as características da docência, aprender a ensinar é um processo que ocorre de forma contínua, ao longo da vida, não sendo consequência apenas da formação inicial (MIZUKAMI *et al*, 2008). A aprendizagem da docência requer conhecimentos que vão muito além da fase de formação inicial, passando, assim, por várias fases da vida e da carreira do professor.

Para Mizukami *et al*:

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. Neste sentido, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas. (MIZUKAMI *et al* 2004, p. 82)

Ao longo dessas fases de sua carreira, o professor constrói sua base de conhecimentos. O docente se depara com diferenças entre os estudos de sua formação inicial e as necessidades no contexto de sua prática. Ele necessita ter conhecimentos sobre o conteúdo específico de sua área, bem como conhecer diferentes estratégias para ensinar em diferentes contextos.

Portanto, compreendemos que o professor não aprende a ensinar somente nos momentos de construção formal de conhecimentos, sendo que ao longo de sua carreira, ele se depara com situações em que esses conhecimentos, por si só, não são suficientes.

Neste sentido, através de processos calcados na reflexão e na técnica de raciocínio pedagógico, o docente pode construir novos conhecimentos ou redefinir os significados de conhecimentos já formados.

A seguir, nosso propósito 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 durante suas atuações e após as mesmas.

#### 4.2.1 Base de Conhecimentos para o ensino em EaD

Sobre a Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD, todos os sujeitos da pesquisa destacaram a importância do domínio do conhecimento específico do conteúdo, que somado a estratégias para a transposição didática deste conteúdo – conhecimento pedagógico – e ao conhecimento das TDIC, formam uma base de conhecimento necessária para uma boa docência virtual.

Os dados encontrados vão na mesma direção das pesquisas sobre o modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2008) que, em seu escopo, busca integrar a prática docente e a formação profissional com as tecnologias, e que conecta as interações entre os três tipos de conhecimentos citados pelos docentes.

Dentre os comentários dos docentes participantes, destacamos o relato da Profa. E, que deixa explícita a necessidade de interação entre os três tipos de conhecimento envolvidos pelo TPACK, além de citar a dificuldade de lidar com tecnologias digitais no ensino de música a distância.

De modo geral, penso nas tecnologias como meio para o ensino de um conteúdo, para o desenvolvimento do conhecimento. O trabalho didático de mediar, desenvolver o conhecimento e interagir com os aprendizes deve ser foco do meu trabalho como professor e formador de professores. Nesse sentido, o domínio das tecnologias deve estar vinculado ao trabalho didático. Importante é usar a tecnologia como recurso para os objetivos educacionais, elas não devem ser o foco. Isso é difícil, pois as tecnologias evoluem muito rápido, demandam muito tempo para serem dominadas e dependem de fatores externos ao professor para serem efetivas... (Profa. E)

Segundo a Profa. E, um professor deve conhecer o conteúdo que ministra e desenvolver estratégias pedagógicas para o ensino desse conteúdo através da utilização das tecnologias digitais, sendo necessária a apropriação dos recursos tecnológicos e das ferramentas e linguagens virtuais. A partir do relato da docente, compreendemos que o professor precisa dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e estar sempre atualizado em relação às novidades tecnológicas e digitais.

Outro ponto importante a ser levantado é que a Profa. E ressalta a

necessidade de se utilizar as tecnologias como um meio para os objetivos educacionais, pois, segundo o professor, elas não devem ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é enfatizada a necessidade de o professor conhecer e saber trabalhar com as especificidades da EaD e do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais, tais como a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, a utilização de softwares, muitas vezes específicos para atividades musicais, como o Audacity e o Musescore, dentre outros.

É importante enfatizarmos que muitas vezes os professores não dominam essas tecnologias e por isso dependem de trabalhos em equipe com outros profissionais. Essa interlocução com outros profissionais pode ser compreendida na fala da Profa. E, ao se referir a fatores externos ao professor para a efetivação de sua prática.

Os sujeitos B, E e D ressaltam em seus comentários a importância da prática docente para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, além da importância de adaptações e atualizações sobre as práticas pedagógicas do ensino presencial, para se atingir uma boa docência virtual.

Segundo a Profa. D:

Toda experiência que temos no ensino presencial pode ser transportada para o ensino a distância, porém com certas adaptações. Acredito que muitos problemas da EaD são os mesmos do presencial: mobilizar o aluno para aprender, motivá-lo, ser criativo no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos, escolher avaliações adequadas, ensinar a partir do questionamento, da problematização... (Profa. D)

Ao comentar sobre a experiência no ensino presencial, a professora D sugere, no relato acima, que ela também é útil para o ensino de música na EaD. Essa docente acredita que muito do que se faz no presencial pode ser proveitoso para o ensino a distância, mas que são necessárias adaptações, atualizações e reflexões para isso. O conhecimento não é descartado. A prática na EaD, bem como o processo de raciocínio pedagógico, leva a adaptações e atualizações da base de conhecimentos.

É ainda importante ressaltar que, nos relatos dos professores D e F,

notamos a importância de constantes atualizações para a utilização de tecnologias digitais na educação. Essas atualizações exigem um nível muito maior de atenção às novidades tecnológicas do que no ensino presencial. Na EaD, se a disciplina se utiliza muito de um determinado software, o professor precisa ficar atento às atualizações sobre como usá-lo. Isso vale também para as plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem; se os mesmos forem atualizados e houver mudanças nas ferramentas de trabalho, o professor deve se atualizar, evitando possíveis complicações.

Neste contexto, percebemos que o professor não deve atualizar sua base de conhecimento apenas no primeiro contato com a modalidade de ensino a distância, e sim que essa base deve estar em constante atualização, comprovando que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dependem de uma formação contínua.

#### **4.2.2 Novos conhecimentos construídos por meio da atuação na modalidade a distância**

Como foi possível observar no item anterior, docentes que atuam na modalidade presencial sentem a necessidade de atualizar e ampliar suas bases de conhecimento para atuarem na modalidade EaD. Estão entre os conhecimentos necessários ao docente virtual desde a familiarização e domínio das TDIC e seleção de conteúdo para o ambiente virtual, incluindo também pesquisa sobre formas de interação com os atores do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, compreendemos que a EaD traz um diferente contexto e propõe desafios ao professor.

Nesta pesquisa, todos os docentes afirmaram que o trabalho docente na Educação a Distância produziu reflexos em suas atuações como docentes e modificou suas bases de conhecimento para o ensino.

#### Quadro 4 – Novos conhecimentos construídos

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Base de Conhecimento Docente	Novos conhecimentos construídos por meio da atuação na modalidade a distância	Prof. A: Reflexos na organização e planejamento como docente, maior utilização de TDIC.
		Prof. B: Maior interação com os alunos, maior utilização das TDIC. Mudanças na perspectiva de ensino de instrumento.
		Prof. C: Reflexos na organização e planejamento das disciplinas.
		Prof. D: Poucas mudanças, a principal é a maior utilização de recursos tecnológicos digitais.
		Prof. E: A atuação na EaD provocou profundas reflexões sobre formatos de aprendizagem, interação, planejamento e organização de material para as aulas, bem como maior utilização de tecnologias digitais.
		Prof. F: Especialmente reflexos na interação com os alunos e maior utilização de tecnologias digitais. Reflexos na organização e planejamento.

Fonte: Autoria própria

Podemos observar modificações na base de conhecimentos dos docentes tanto pela maior utilização de recursos tecnológicos digitais, quanto por uma maior preocupação com questões como a interação com os alunos e maior planejamento e organização das disciplinas.

A utilização de recursos audiovisuais é muito citada como uma aprendizagem necessária para o ensino de música a distância. Vídeos podem ser usados tanto para a comunicação síncrona, quanto assíncrona entre professores, tutores e alunos.

Para a Profa. E:

Todos os recursos relacionados ao audiovisual são meios para o desenvolvimento da formação docente. De modo geral, são meios para o desenvolvimento de minhas aulas, que ao mesmo tempo devem ser modelo para os alunos, e como recurso didático que os alunos devem dominar. Nesse sentido é muito importante desenvolver habilidades de gravação de áudio/vídeo e como disponibilizá-los na Web; desenvolver habilidades de interação online por meio de escrita e audiovisual, uma vez que os fóruns e blogs utilizados na atividades devem ser atraentes e interessantes... (Profa. E)

Neste mesmo sentido, o Prof. A afirma que:

Além das aulas escritas, é importante aprender a trabalhar com materiais audiovisuais, que possibilitam sanar dúvidas mais facilmente e ampliar as formas de abordagem sobre determinado conteúdo... Prof. A

Observando o relato do Prof. A e em consonância com o modelo TPACK – Mishra e Kohler (2005); Kohler e Mishra (2006) –, compreendemos que a tecnologia não deve ser vista como um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidas separadamente de outras questões. É necessário considerar cada corpo de conhecimentos de forma relacionada, visto que os fenômenos educacionais não acontecem isoladamente, considerando que as dimensões tecnológicas, pedagógicas e de conteúdos específicos estão inter-relacionadas e requerem percepção da complexidade da prática pedagógica.

Foi possível perceber também que, pela ausência de contato presencial, a ferramenta vídeo, segundo o relato dos docentes, proporciona uma forma mais precisa de interação de conteúdos e avaliação. Os sujeitos pesquisados destacam que ao avaliar tarefas em vídeo é possível ter uma noção mais precisa do que funciona ou não, com respeito aos conteúdos ensinados, sendo possível obter um retorno dos alunos por um meio diferente do escrito.

Porém, em seus relatos, os docentes comentam também sobre a importância de uma boa escrita no ambiente virtual, que ainda é o principal meio de interação em fóruns e na maior parte das atividades on-line. A Profa. E, em seu comentário, destaca também a importância do desenvolvimento das habilidades de interação por meio da escrita.

A Profa. B afirma que houve importantes modificações em sua perspectiva

de ensino de instrumento musical, bem como na atuação em disciplinas práticas, com uma maior inclusão de recursos de áudio e vídeo e novos métodos de interação. Dentre essas possibilidades de interação estão a troca de gravações e vídeos entre os alunos, professores e tutores, feedbacks realizados por meio de áudio, e outros recursos, como softwares específicos para o ensino de música. Outro ponto importante é que com espaços e tempos diversificados, os estudantes podem ouvir e gravar por diversas vezes um mesmo material, proporcionando aspectos positivos para a prática musical.

Contribuindo para o entendimento, observemos o relato da Profa. B:

Temos um caminho iniciado nas disciplinas de instrumento. Criamos materiais de acompanhamento para os alunos de flauta tocarem juntos, mas para isso tivemos que definir o mesmo andamento para todos. Disponibilizamos uma ou duas gravações em andamentos diferentes, porém isso não contemplará as necessidades de todos os alunos. Criamos um pequeno grupo de materiais em vídeos, nos quais os alunos podem desligar umas das flautas, porém o resultado sonoro ainda deixa a desejar e as interações vêm com muitos ruídos... (Profa. B)

Podemos compreender, observando o relato acima, que são necessárias construções de estratégias e a assimilação de conhecimentos para o ensino na modalidade a distância. No caso do ensino de instrumento, a Profa. B nos mostra em seu comentário as diversas possibilidades e potenciais atrativos da EaD, principalmente no que tange ao rico material audiovisual para o estudo. Porém, diversos também são os problemas, como ruídos e a impossibilidade de se disponibilizar diferentes interpretações de um mesmo material musical.

Para o Prof. F, aprender a trabalhar de forma assíncrona pode vir a ser muito proveitoso para o docente.

Ele destaca que:

A facilidade de trocas com contribuições assíncronas, permitem um tempo maior de reflexão e adequação ao cotidiano de cada estudante. Como resultado, temos uma qualidade maior de produção e apreensão de conceitos e assimilação de práticas resignificadas nos processos de troca de saberes e experiências. (Prof. F)

Neste sentido, com a adequação necessária ao cotidiano de cada estudante, como ressalta o Prof. F, notamos a importância de questões relativas

ao planejamento e organização de uma disciplina, como destacam os Profs. A, C, D e F.

Os professores citados (quatro entre seis) fazem menção ao planejamento como uma das aprendizagens resultantes da prática na EaD, tendo em vista que na modalidade a distância o trabalho com prazos é muito importante e não há muita maleabilidade para que alterações sejam realizadas no decorrer de uma disciplina. Neste sentido, compreendemos que certas alterações que dependem apenas do docente para que ocorram são mais fáceis de serem realizadas, enquanto as que dependem conjuntamente do docente e de outros profissionais para que aconteçam são mais complexas e demoradas.

No próximo item, continuaremos tratando da base de conhecimentos para a Educação a Distância, porém, agora, na perspectiva de compreender como esses novos conhecimentos, advindos da docência em EaD, modificaram práticas na modalidade presencial.

#### **4.2.3 Estratégias e contribuições da docência na EaD para a docência em iniciativas presenciais**

Essa subcategoria vem complementar a categoria anterior intitulada “Novos conhecimentos construídos por meio da atuação na modalidade a distância”, visto que a partir da compreensão dos conhecimentos adquiridos, podemos encontrar nas vozes dos docentes, contribuições da docência na EaD para a atuação em atividades e cursos presenciais.

### Quadro 5 – Contribuições da docência na EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Base de Conhecimento Docente	Contribuições da docência na EaD para a docência em iniciativas presenciais	Prof. A: Ampliação dos recursos avaliativos. Maior utilização das TDIC no Presencial.
		Prof. B: Utilização de estratégias de avaliação da EaD para o presencial. Maior utilização das TDIC no Presencial.
		Prof. C: Melhor organização e planejamento das disciplinas presenciais.
		Prof. D: Utilização do Ambiente Aprender (AVA) para o presencial. Maior utilização das TDIC no Presencial.
		Prof. E: Interações realizadas além do momento presencial. Contato mantido com os alunos através do Facebook, Blogs, Youtube e de atendimento síncronos via Skype ou Google +. Maior utilização das TDIC no Presencial.
		Prof. F: Utilização do Moodle em iniciativas presenciais, buscando interação. Maior utilização das TDIC no Presencial.

**Fonte: Autoria própria**

As contribuições da docência na EaD para o ensino presencial, citadas pelos participantes desta pesquisa, perpassam principalmente questões relativas ao uso de tecnologias no presencial e a interação entre professor/aluno e entre os próprios alunos, mas, sobretudo, chamaram nossa atenção às questões sobre estratégias avaliativas e organização e planejamento de disciplinas presenciais.

Os docentes, A, B, D, E e F afirmam que um dos principais reflexos do trabalho na EaD para a prática docente presencial foi a maior utilização das TDIC na sala de aula presencial, especialmente de recursos audiovisuais.

A maior utilização de recursos audiovisuais nas atividades presenciais nos parece ser de grande relevância, tendo em vista que em certas disciplinas, especialmente as de caráter prático musical, a experiência prática não pode ser substituída apenas por teorizações. (Swanwick, 1994)

Assim, percebemos que a utilização em grande escala de recursos de áudio e vídeo visa ao preenchimento dessa lacuna.

Neste sentido, convém destacar que para a aquisição de conceitos mais práticos, alguns estudantes aprendem melhor de forma não verbal, apenas por intermédio da observação e da própria prática, enquanto alguns conseguem maior êxito com o auxílio de conhecimentos formais. Essas particularidades podem ser observadas, por exemplo, nas diferenças entre músicos que escrevem sobre o fazer musical e músicos que concentram suas carreiras nos atos de compor e tocar.

Os professores D, E e F relatam a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como apoio ao trabalho presencial, com a postagem de textos, cronogramas e lançamento de atividades, fóruns e interações assíncronas com os estudantes.

O comentário do Prof. F nos traz exemplos e reflexões sobre essa utilização:

Em alguns semestres utilizo o Moodle para disciplinas do curso presencial. A comunicação e interação em fóruns teve bons proveitos, pois além de registrar as reflexões sobre textos, por exemplo, proporciona que outros comentem, elaborem observações e deem opiniões. Como resultado, muitas vezes temos no final elaborações coletivas. O mesmo ocorreu com partituras e áudios produzidos pelos estudantes, havendo apreciações sobre as obras compostas, bem como palpites de como solucionar problemas gerados ao longo de processos de criação. (Prof. F)

A partir do comentário do Prof. F, podemos notar as possibilidades colaborativas apresentadas por esses espaços, onde o professor pode mediar as interações, propor ideias, criações e construções colaborativas entre os alunos, tanto em formatos de texto, como em apreciações e observações sobre áudios e materiais audiovisuais. Ou seja, o professor pode propor formas de trabalho em grupo que não seriam possíveis sem o suporte das TDIC.

Neste mesmo sentido, a Profa. E destacou que, desde seu primeiro contato com a EaD, busca estar sempre on-line para se comunicar com os alunos tanto da modalidade a distância, quanto da presencial. As interações são realizadas por meio de e-mails, redes sociais e softwares de interação síncrona. Porém, a docente destacou que certos cuidados são necessários para não se

expor excessivamente. A utilização de regras da Netiqueta da EaD e certos cuidados com as redes sociais são algumas dessas precauções.

Nesse domínio de ação, os professores precisam muitas vezes redimensionar suas práticas. Para isso, é desejável um perfil de professor reflexivo, que tenha como características principais a flexibilidade e a disposição para ensinar, orientar, aprender, se unir em redes digitais e construir redes de aprendizagem.

O professor, com seu conhecimento pedagógico, aliado ao conhecimento específico e ao conhecimento tecnológico, pode atuar na construção de tecnologias educacionais, que busquem a construção e a produção com a participação interativa, objetivando ações pedagógicas com participação efetiva e ativa de todos os atores do processo.

Nessa linha, os espaços on-line, como os citados pela Profa. E – redes sociais, sites colaborativos, comunidades virtuais, fóruns de discussão on-line, blogs e outros espaços – podem ser meios para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Nos sites e redes colaborativas, a autoridade, de certa forma, se despe, facilitando aos alunos a troca de ideias livremente entre si e com o professor, que fica mais próximo da realidade de seus alunos.

Porém, não devemos deixar de destacar as complicações que podem advir dessas práticas e atividades virtuais, pois, tendo em vista os comentários da Profa. E, percebemos que são necessários alguns cuidados para que seja evitada uma exposição extrema aos alunos. Ressaltamos, então, a necessidade de planejamento e organização pessoal, mesmo para atividades realizadas com os alunos em outros espaços on-line que não estão vinculados a alguma instituição formadora.

O Prof. C cita que o planejamento e organização de suas disciplinas presenciais mudou a partir do contato com a EaD. Isso se deve principalmente, e de forma geral, à reprodução de planejamento do ensino que ano após ano costuma se repetir em cursos presenciais. Pois, em geral, nos cursos presenciais, os prazos e atividades são mais maleáveis, porém, segundo o Prof. C, organizar e planejar melhor um curso presencial pode ajudar muito na organização dos próprios alunos e, conseqüentemente, no rendimento dos mesmos.

Os Profs. A e B afirmam que a atuação na EaD foi proveitosa para a

reflexão sobre as possibilidades de avaliação em iniciativas presenciais. Com uma maior utilização de recursos tecnológicos digitais e mesmo de estratégias avaliativas diferenciadas utilizadas para a EaD. Como relata a Profa. B em seu comentário:

... quando ele tem que disponibilizar uma gravação, ele avalia, ele não disponibiliza uma gravação que ele acha que tá horrorosa. Ele grava de novo, ele grava de novo, e nesse processo de gravar de novo ele estuda... Então, esse *insight* de fazer o aluno do presencial gravar eu acho que me ajudou muito... Eu fiz isso em várias provas e vi uma progressão bem legal entre as aulas e as gravações, porque tiveram que estudar bastante pra gravar... (Profa. B)

Nesse relato, percebemos, novamente, a potencialidade das TDIC para a educação e também que a reflexão do docente sobre suas estratégias avaliativas pode proporcionar novas posturas e o redimensionamento de práticas avaliativas já estabelecidas.

É possível notar também a importância da estrutura TPACK – Mishra e Kohler (2005); Kohler e Mishra (2006) –, que enfatiza a importância da interseção entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos para professores em suas atividades de ensino.

#### **4.3 Contribuições da modalidade EaD para o desenvolvimento profissional dos professores**

A formação docente, numa perspectiva de formação contínua e desenvolvimento profissional, pode ser entendida como um processo permanente e inconcluso, que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas ao longo de toda a vida do profissional.

Tal formação compreende, na maioria dos casos, a formação inicial, voltada para a docência e envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares. Já a formação contínua ou em serviço visa ao desenvolvimento e à atualização da atividade profissional em processos de formação contínua, necessária para responder aos contextos, sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano de trabalho (PRYJMA, 2009). A formação contínua, portanto, é um processo que ocorre durante toda a vida e que acontece

de modo integrado às práticas sociais e cotidianas de cada um.

A perspectiva do desenvolvimento profissional remete à ideia de evolução e continuidade da aprendizagem docente, transpondo a justaposição entre formação inicial e formação em serviço. Implica dimensões participativas, flexíveis e investigativas, convocando o professor a assumir-se como sujeito do conhecimento, pleiteando a valorização de seus modos de ser, pensar e agir.

Neste sentido, compreendemos que “aprendemos a ser docentes, quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos, quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais.” (VAILLANT e GARCIA, 2012, p. 92).

Compreendemos, de tal modo, que as atividades de desenvolvimento profissional contemplam “(...) O conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribuem para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.” (GARCIA, 1999, p.144).

Ainda segundo Garcia, “o desenvolvimento profissional, procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas.” (GARCIA, 2009, p. 15).

Complementando nossas reflexões e contribuindo para o entendimento, observemos as considerações realizadas por Nóvoa:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino, como profissão do humano e do relacional. (...) exige que os professores sejam pessoas inteiras. (...) E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (...) práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p.38)

A educação, assim sendo, deve estar comprometida com a formação integral do ser humano, nas dimensões profissional e pessoal, do ser integral e pleno.

A partir das definições acima, compreendemos também que o desenvolvimento profissional deve ser construído ao longo da trajetória profissional de cada um, sendo um processo lento, contínuo e permanente, que deve ter como critérios principais o compromisso individual e institucional para que ocorra, pois esse desenvolvimento pode partir da organização de espaços e grupos para a reflexão e o compartilhamento de ideias, com objetivos diversos, dentre eles a possibilidade de discussões, reflexões e compartilhamentos de questões referentes ao ensino superior.

#### **4.3.1 Contribuições das TDIC para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente**

A partir de considerações e reflexões sobre as entrevistas e questionários aplicados aos professores neste trabalho, apontaremos e descreveremos possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional dos professores relacionadas à atuação na modalidade EaD.

Como já foi citado anteriormente neste trabalho, a partir dos relatos dos docentes, sujeitos desta pesquisa, percebemos uma maior atenção e utilização de recursos tecnológicos digitais para práticas pedagógicas tanto presenciais, quanto na modalidade EaD.

Neste contexto, todos os professores relataram que uma das possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional, foi uma maior atenção dada aos recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente, que são utilizados por eles em atividades tanto na docência em EaD, quanto presencial. Os recursos mais citados foram: Youtube e sites colaborativos, editores de áudio e partituras (Audacity, Finale e MuseScore), vídeos, áudios, maior utilização de e-mails, Webconferências e possibilidades de atendimentos síncronos, como o Skype.

A Profa. B relata que a possibilidade de maior interação com os alunos, através da Internet, em ambientes como redes sociais e comunidades virtuais, proporcionou uma aproximação maior entre ela e os discentes, ficando mais próxima das necessidades e desejos dos alunos e até mesmo de suas produções artísticas, pedagógicas, dentre outras produções extracurriculares. Segundo a Profa. B, a partir de sua atuação na EaD e da utilização das TDIC e da Internet, sua prática como docente mudou completamente, sendo, para ela,

muito mais satisfatório e proveitoso preparar aulas tendo conhecimento do perfil discente com o qual irá trabalhar e das atividades realizadas pelos alunos fora do ambiente escolar. Essa professora acena, portanto, com a possibilidade de se ampliar o conhecimento sobre seus alunos, com o uso das TDIC, o que amplia a base de conhecimentos necessária à docência.

Observemos o relato da Profa. B:

...acredito que é essa questão mesmo, da interação, de me aproximar mais dos alunos, de aproximá-los mais uns dos outros, por conta, é... de conhecer mais dos alunos... as minhas decisões em termos do que fazer, de como organizar a aula, pensar o tempo e forma de atividades pra um lado e pra o outro, no presencial e a distância... Esse contato constante com os alunos e até com a produção deles na Internet me ajudou a conhecer mais sobre os alunos... (Profa. B)

A Profa. E relata a importância de realizar cursos de formação continuada, para ampliação da base de conhecimento tanto na área de EaD, quanto realizar cursos ministrados na modalidade EaD que tenham como foco outros assuntos.

“...a minha qualificação, em termos de formação continuada, veio muito mais forte com a EaD, né... Eu acho que foi assim... Eu fiz vários cursos pra várias coisas, trabalhar na EaD e outras coisas...” (Profa. E)

A partir do relato da Profa. E, percebemos a importância da modalidade EaD com vistas a formação continuada. Para Cajazeira (2004), a EaD vem em um momento onde se tem a urgência em garantir a expansão e consolidação da formação continuada de professores possibilitando melhorias nas práticas docentes. Além de cursos que trabalham conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, também é possível perceber um forte potencial para a formação continuada com vistas a cursos que foquem no conhecimento específico do conteúdo.

Assim, compreendemos a formação continuada como parte do processo de formação profissional que constitui a formação docente, tendo como objetivo o desenvolvimento, a atualização e ampliação dos conhecimentos, a superação de limites e o atendimento às exigências, cada vez maiores e mais complexas, feitas ao professor, considerando os múltiplos grupos de aprendizagem e a

diversificação dos contextos de atuação.

#### **4.3.2 Contribuições da aprendizagem entre pares para o desenvolvimento profissional dos docentes**

O processo de desenvolvimento profissional do professor objetiva a reflexão crítica e coloca o docente em um processo constante de transformação de sua prática. Compreendemos que as práticas profissionais não estão limitadas à sala de aula, incluem, entre outros aspectos, a relação do professor com sua formação e desenvolvimento. “Os professores se organizam e desenvolvem sua profissionalidade na medida em que compartilham e discutem problemas e acham soluções para o trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p.79).

Podemos relacionar o desenvolvimento profissional ao crescimento do indivíduo. O sujeito utiliza para esse crescimento reflexões sobre sua própria experiência, práticas anteriores de ações de aprendizagem, bem como a troca entre pares.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional do professor é construído através de sua prática, de trocas com outros professores, ou mesmo com educandos, e da reconstrução permanente de seu aprendizado ao longo da vida.

Percebemos, por conseguinte, a importância do modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação propostas por Shulman (1987), compreendendo como situações do cotidiano contribuem para o desenvolvimento contínuo da base de conhecimentos para a docência.

Ponte (2003) acredita que:

O professor aprenderá quer nos locais formais nos quais ouve, lê e discute ideias acerca da prática de ensino e das suas raízes teóricas, quer a partir da sua própria experiência, devidamente considerada e refletida, quer a partir da experiência de outros, através de trocas de experiência. (PONTE, 2003, p.8).

Ressaltamos que o conceito de desenvolvimento profissional vai além da formação continuada formal, por envolver aspectos multidimensionais, compreendendo o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como da instituição onde atua.

Em relação ao desenvolvimento profissional e questões relativas à instituição de trabalho onde os docentes atuam, ressaltamos a necessidade de um ambiente que incentive a autonomia para o desenvolvimento do sujeito, bem como a troca de ideias e das mais variadas questões entre pares, no sentido de que o docente possa dar seguimento ao seu desenvolvimento em práticas pautadas no compartilhamento e no diálogo.

Entendemos que o desenvolvimento profissional ultrapassa os conceitos de treinamento e formação, e que, para ocorrer o desenvolvimento profissional, o professor deve ser o sujeito ativo do processo, estando aberto a críticas e mudanças em torno do seu processo de aprendizagem e prática docente.

No contexto da Educação Musical a Distância, Souza, citado por Gohn, afirma que:

... na educação musical a distância a colaboração entre pares é de grande valor. Por não haver os contatos ordinários, que na educação presencial acontecem regularmente, há uma busca maior de troca de ideias e de valores entre os alunos de um grupo determinado, criando um envolvimento muito grande entre eles, trazendo aprendizagens, e, além disso, fortalecendo a motivação. (SOUZA, 2003 apud GOHN, 2010, p. 72)

Aqui, notamos a importância da colaboração entre pares, especialmente na EaD, tendo em vista o distanciamento físico entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Colaboração esta que vai além da troca de ideias e conhecimentos e que age também na motivação do indivíduo, atuando no conforto emocional e contribuindo para gerar uma sensação de unidade na instituição ou curso onde são desenvolvidas as práticas de ensino (Gohn, 2010).

Para a construção dessa sensação de unidade, no sentido de complementaridade, percebe-se a importância de atividades e encontros presenciais para cursos de Educação Musical a Distância, pois, nesses encontros, além da verbalização e troca de teorias e experiências práticas, é possível que grupos de professores, professores e alunos e somente de alunos sejam formados para a construção de instrumentos musicais alternativos e para a execução de peças musicais, objetivando trocas artísticas e musicais de caráter mais subjetivo, além da criação de afinidades e afeições.

Ao trabalharmos, nos questionários e nas entrevistas, questões relativas a contribuições ao desenvolvimento profissional decorrentes da atuação no ensino superior a distância, solicitamos a indicação de espaços e momentos

importantes para esse desenvolvimento. Especialmente nas entrevistas com as Profs. B e E, foram consideradas de extrema importância momentos de troca de experiências entre pares, sobre aspectos relacionados à docência on-line de música e sobre os mais variados temas relacionados a educação musical.

As Profs. B e E destacaram a importância da participação em oficinas, grupos de discussão e estudo e, principalmente, em eventos acadêmicos, como congressos, seminários, simpósios, entre outros. Segundo os relatos dessas professoras, é possível, nesses eventos, conhecer e refletir conjuntamente sobre experiências relacionadas a educação musical de forma geral nesses espaços, estando a EaD inclusa nessas reflexões.

Um exemplo da importância desses eventos é o relato da Profa. E:

Eu participei de eventos aqui na Escola de Música de Brasília, nos festivais de verão, principalmente... Eu participo de atividades da ABEM desde 1991 ou 92, quando foi criada né... Tive também em Salvador, na criação da ANPOM, e desde então tenho participado destes encontros constantemente... (Profa. E)

A Profa. E ressalta, ainda, que esses espaços são importantes porque as questões, ideias e resultados de pesquisas compartilhados entre pares, podem contribuir na construção e reconstrução de conhecimentos e práticas dos docentes envolvidos.

A professora aponta também que conversas e trocas informais são importantes, porém não acontecem com tanta frequência quanto seria desejável por ela, especialmente pela carência de espaços de convivência dentro das instituições formadoras que tenham como objetivo a realização de trocas entre pares.

No relato a seguir, da Profa. B, podemos notar também a importância dos espaços citados pela Profa. E, além da necessidade de atenção a questões relativas à utilização de tecnologias em eventos acadêmicos, bem como a possibilidades de interações on-line em encontros que são, a princípio, presenciais.

A ABED, o ESUD, o SIED, tem encontros bem bacanas, teve um que foi virtual, e eu achei bem bacana, só que quando você vai pra um congresso presencial você desloca, você tranca algumas coisas na sua cidade, coloca a mochila nas costas e vai... Quando tem um congresso que é inteiro virtual e você não desloca é difícil desmarcar compromissos e ficar em casa pras atividades... Mas são oportunidades que a gente tem de conhecer outras realidades... assim eu pude ver muitas coisas legais, palestras, mesas redondas e outras coisas paralelas... (Profa. B)

Percebemos que a Profa. B destaca a importância de se participar de eventos acadêmicos, para realizar cursos, assistir a apresentações e também para compartilhar experiências. A docente também destaca a possibilidade de participar de eventos que são realizados com apoio ou através de ambientes virtuais. Neste sentido, ela aponta a validade dessas experiências e das iniciativas de eventos on-line, mas ressalta que é muito mais difícil participar das inúmeras atividades dos eventos acadêmicos, se todas são realizadas via Web. Um dos motivos citados pela professora é que não havendo deslocamento para um local diferente de seu local de trabalho, fica mais difícil desmarcar compromissos e organizar o tempo para acompanhar apresentações de trabalho, mesas redondas e palestras.

Acreditamos que essas dificuldades relacionadas aos eventos virtuais estão diretamente relacionadas às possibilidades de flexibilização do espaço tempo na educação via Web. O participante de um evento on-line, podendo realizar as atividades em diversos tempos e espaços, parece buscar encaixá-lo em sua rotina diária como mais uma atividade, não demandando a quantidade de tempo e atenção necessária para interações e estudos. Isso ocorre, diversas vezes, pela necessidade de cumprimento de todas as atividades rotineiras, somadas à participação em atividades dos eventos. Percebemos, nos relatos dos sujeitos, que na maior parte dos casos não é possível se ausentar de aulas ou atividades administrativas para se dedicar a congressos on-line, ausência que é indispensável para atividades em eventos presenciais.

Deste modo, indicamos a necessidade de estudos e pesquisas que, progressivamente, ajudem a validar esses espaços virtuais como espaços onde são possíveis aprendizagens significativas, objetivando, assim, uma revisão das posturas, dos mais diversos setores acadêmicos, sobre atividades e eventos virtuais.

Em complementação às ideias discutidas acima, observemos o relato da Profa. B.

Uma coisa que modificou bastante é que tem várias palestras e mesas redondas dos congressos, que são presenciais, sendo transmitidas via Web Conferência... O ano passado, o encontro nacional da ABEM, em Pirenópolis, eu estava aqui, e se eu estivesse com turma, abria o notebook, ligava a Internet e os alunos participavam e assistiam juntos, mas deu muito problema... A gente ainda tem uma conexão pra essas coisas que é bastante frágil... (Profa. B)

Percebemos, no relato acima, que, mais uma vez, a docente enfatiza a importância dos eventos acadêmicos, inclusive para o desenvolvimento dos alunos. A Profa. B indica também, o início de práticas de hibridização, entre os eventos presenciais e virtuais, tendo em vista que diversos eventos presenciais têm transmitido, via Web, diversas apresentações, conferências, mesas redondas e palestras. Essas iniciativas são importantes para a democratização da informação, que não estará disponível apenas para os participantes presenciais, mas, sim, para qualquer um que estiver conectado à Internet.

Um ponto negativo, bastante pertinente, citado pela Profa. B, é a inconsistência da Internet, especialmente em países pobres, ou emergentes como o Brasil, país que possui regiões que contam com acesso relativamente fácil a Internet, mas que também vivencia o oposto em outras regiões, tendo em vista as grandes diferenças sociais e de acesso a recursos tecnológicos. Porém, é possível perceber que mesmo em regiões que possuem teoricamente bom acesso à rede, velocidades baixas para a Internet ou aparelhos de má qualidade prejudicam a conexão, e segundo o relato da docente, inviabilizam, muitas vezes, que se tenha acesso pleno a todo conteúdo disponibilizado na Web pelos eventos acadêmicos.

Do ponto de vista da melhoria de conexões via Web e acesso a melhores recursos tecnológicos digitais, acreditamos que são de extrema importância para o estabelecimento de práticas mais dinâmicas e com maiores possibilidades, porém, carecemos, antes de tudo, de políticas públicas que ampliem e popularizem o acesso as TDIC no ensino superior e de propostas e possibilidades pedagógicas que viabilizem o seu uso.

No que tange ao desenvolvimento profissional, acreditamos que espaços como os eventos acadêmicos são importantíssimos para o desenvolvimento da aprendizagem entre pares, bem como para a expansão do acesso ao conteúdo desses eventos com a disponibilização de materiais na Web, tendo em vista que:

Se há um consenso acerca das consequências sociais do maior acesso à informação é que a educação e o aprendizado permanente tornam-se recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e o desenvolvimento. (Castells, 2003, p. 211).

Neste sentido, entendemos que práticas como Web Conferências realizadas em eventos acadêmicos ajudam na reflexão e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem por parte dos docentes, em contextos participativos, que têm como foco a interação.

#### **4.3.3 Contribuições da aprendizagem entre pares em ambientes on-line para o desenvolvimento profissional dos docentes**

A utilização de tecnologias on-line pode ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, abrindo possibilidades ao professor de encontrar novas formas de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Interações e diálogos abertos via Web podem trazer implicações consideráveis para a formação do educador. Permite que professores utilizem, a qualquer hora e lugar, um espaço para refletir sobre seu trabalho, a partir da expressão individualizada do pensamento para o coletivo, discutindo, revendo e atualizando suas práticas educativas e de outros professores.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional e de formação ao longo da vida, surge a possibilidade de desenvolvimento profissional docente em ambientes suportados pela Internet. Essa formação e a troca de ideias entre pares através da rede mundial de computadores foram destacadas pelos professores participantes desta pesquisa e nos parece apontar dois lados. Um, que é necessário ao professor, enquanto agente educativo, na medida em que for possível, criar possibilidades e situações para que seus alunos também troquem experiências e aprendam por estes ambientes. Outro, que é necessário

ao professor, enquanto formando predisposto a um aperfeiçoamento contínuo, promover o seu desenvolvimento profissional, suportado por tecnologias formativas.

Durante a coleta de dados, principalmente nas entrevistas realizadas com as profs. B e E, obtivemos pistas da formação entre pares realizada pelos sujeitos desta pesquisa através de ambientes on-line, em especial ambientes não formais ou informais on-line, ou seja, que não estão vinculados a nenhuma instituição formadora.

Compreenderemos, aqui, a distinção entre educação formal, não formal e educação informal em dois grupos. O primeiro, referente à educação informal; e o segundo, que compreende tanto a educação formal quanto a não formal. A divisão se dá primordialmente pelo fato de haver um caráter metódico e sistemático, além de uma intencionalidade tanto na educação formal quanto na não formal, ao passo que a educação informal não é planejadamente intencional.

A partir dos dados coletados, percebemos que todos os docentes citaram em algum momento da coleta de dados espaços utilizados para algum tipo de troca entre pares realizada on-line. Os principais espaços citados foram blogs, sites de armazenamento e compartilhamento de vídeos como o Youtube, além de fóruns on-line. Redes sociais também foram citadas pelos docentes B, C, D e F, e comunidades virtuais, pelos docentes A, C e F.

Neste sentido, a Profa. B afirma que “... vários flautistas ou grupos com flautas doces têm suas páginas autorais, blogs ou páginas no Facebook, temos o Youtube que já comentei. São espaços de troca e complementam a formação”.

Complementando o relato acima, observemos outro apontamento da Profa. B:

No Face, tem grupos de flauta doce que eu participo, então eu tenho contato, por exemplo, com a produção de flauta doce de colegas que dão aula na UFRJ, na UFG, na UFRGS... tenho três colegas que dão aulas em licenciaturas... tenho contado com o que é produzido de flauta doce em todos esses lugares... assim... ter um acesso que você só teria num evento, uma vez ou outra, e se essas pessoas participassem... do mesmo modo, eu compartilho o que a gente faz por aqui, né... nesse ambiente a gente pode conhecer mais sobre a produção dos colegas, conhecer mais sobre os alunos... eu não consigo me imaginar sem... (Profa. B)

No relato da Profa. B, fica possível percebermos a riqueza das possíveis trocas realizadas em ambientes on-line, em especial nas redes sociais citadas pela professora. Segundo a docente, é possível ter contato com as produções realizadas em diferentes licenciaturas do país, além de ter contato com os próprios professores desses cursos através de ambientes como o Facebook. Destacamos, ainda, de acordo com a fala da Profa. B, que esses espaços on-line permitem a criação de grupos e de comunidades que, além de propiciarem uma interação sem fronteiras geográficas, atuam também na seleção e organização de conteúdos, agindo na criação de inteligências coletivas, que podem ser acessadas a qualquer tempo ou local, por qualquer um de seus membros.

É possível perceber uma grande riqueza nessas interações, no sentido de que as trocas se dão entre professores das mesmas disciplinas, que possuem as mesmas especialidades e que estão situados em universidades distintas, fato que não seria possível em uma única Universidade.

Segundo Vaillant e Garcia:

A existência de redes como *Facebook*, mas principalmente o *LinkedIn* permite aos profissionais estarem em contato, intercambiar, oferecer, publicar e compartilhar. Redes como o *Twitter* permitem-nos conhecer o que pensam e fazem pessoas relevantes, podendo-se compartilhar qualquer experiência ou pensamento com milhares de outras pessoas. (VAILLANT e GARCIA, 2012, p.32)

Outro ponto que devemos ressaltar é que essas conversas e trocas podem acontecer com dada regularidade e sem a necessidade da sincronicidade, enquanto que trocas presenciais acontecem apenas com tempos e espaços previamente estabelecidos.

A Profa. D também destacou em seus relatos a importância desses espaços virtuais.

Hoje em dia os espaços virtuais formais ou não formais são importantes... Não podemos ignorá-los na formação. A facilidade de acesso a redes sociais, REAs e blogs apresenta, hoje, talvez, a maior fonte de informação para a sociedade. No entanto, nem toda informação é consistente, mas circula com muita facilidade. Nesse sentido, o espaço virtual deve ser estudado e analisado, pois, de certo modo, conta uma versão da história e do momento em que vivemos. Não temos ainda dimensão de sua responsabilidade nos processos de formação, mas lidar com ele de forma crítica é fundamental. Sob essa perspectiva, para mim, entender como as pessoas aprendem e desenvolvem um repertório de conhecimento no meio virtual é muito importante. Acho que há muito a ser investigado, principalmente no âmbito da aprendizagem informal entre amigos e amigos virtuais. (Profa. D)

A Profa. D destaca a importância do acesso à informação através de ambientes on-line, além da necessidade de pesquisas sobre como as pessoas se comportam e se formam através desses ambientes virtuais, especialmente no que se refere à troca de informações entre pares.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de formação e reflexão docente, que pode ser concebida entre pares, para a informação disponível na Internet, pois tendo em vista o excesso de material, faz-se necessário saber o que e onde procurar, na tentativa de filtrar informações dispensáveis ou relevantes.

#### **4.3.4 Contribuições da autoformação on-line para o desenvolvimento profissional dos docentes**

Como já destacamos anteriormente neste trabalho, o crescimento exponencial das informações e o novo contexto de formação ao longo da vida requerem um adulto autônomo e responsável pela sua aprendizagem, um adulto que extrai conhecimentos da experiência profissional e da relação entre conhecimentos teóricos e práticos, um adulto que desenvolve um saber partilhado em equipe e profissionalmente contextualizado.

A autonomia deve ser entendida neste trabalho como a capacidade do indivíduo de agir conscientemente para si e por si, procurando preservar suas necessidades e as dos outros numa relação de cooperação e reciprocidade. De

acordo com Maturana e Varela (2001), a noção de autonomia é inerente aos seres vivos, embora os seres humanos dependam diretamente dos recursos externos para viver. Esse paradoxo autonomia versus dependência constitui a vida humana.

Neste sentido, nos parece importante que o professor desenvolva conhecimentos relativos a colaboração com os pares, capacidades de autonomia e autogestão de sua formação, bem como desenvolvimento da capacidade da produção de conhecimentos.

Compreendemos, então, a autoformação como um investimento do docente em um processo contínuo de se regular, ele mesmo, a cotidianidade de suas vivências educacionais. O professor pensa e pondera a concretização de seus conhecimentos, buscando a construção de seus espaços e de seu modo de atuação profissional, sempre com vista à melhoria da prática pedagógica.

Norteados por essa compreensão, buscaremos realizar elucidações e análises sobre os relatos dos docentes relativos a processos de autoformação em ambientes on-line, destacados nas respostas dadas às questões do questionário e também nas entrevistas.

Indagados sobre a busca de formação em ambientes on-line não formais, todos os docentes, participantes da pesquisa, responderam que buscam com frequência informações e formação nesses espaços, que não possuem regulação e que são, portanto, regulados pelo próprio docente que escolhe como proceder sobre determinada questão ou conhecimento.

Contribuindo para tal afirmação o Prof. A ressalta que:

Atualmente muitos dos conteúdos com os quais trabalhamos estão presentes e sendo abordados por uma infinidade de pessoas na rede. Por isso há sempre a possibilidade do processo ser enriquecido através do acesso e de pesquisas em espaços virtuais. (Prof. A)

No mesmo sentido, o Prof. F aponta que “Há muitos tipos de saberes que circulam nos meios virtuais, ampliando as possibilidades de obtenção de conhecimentos nos espaços não formais”.

Do mesmo modo, Moran afirma que:

...a sala de aula era o único espaço usado para se desenvolver o trabalho docente; hoje, com os avanços tecnológicos, há outra realidade, em que informações diversas e fontes variadas de acesso ao conhecimento fazem da aprendizagem algo não linear, e que exige criatividade. (MORAN, 2006, p. 29)

Percebemos, nos relatos dos sujeitos, e na citação acima, que mesmo na sua autonomia, o professor não caminha sozinho, mas interage, sim, em múltiplos e complexos contextos, estabelecendo um trabalho permanente de pesquisa e formação. Isso, baseados na suposição de que os professores são capazes de iniciar e dirigir os próprios processos de aprendizagem e formação, suposição coerente com os princípios de aprendizagem dos adultos, que aprendem de forma mais adequada quando os mesmos planejam e iniciam suas próprias atividades de desenvolvimento profissional.

A Profa. E também ressalta a importância da autoformação em seu desenvolvimento.

“...você sente a necessidade de se reciclar né... Essa formação acontece também nestes contextos não formais ou informais... Eu acho assim que é um pouco da ideia de autoformar-se. Então se você tem ideia de que a sua prática é dinâmica e não pode estagnar, então isso acontece... Eu faço isso no Youtube, várias vezes... Tem várias aulas também, você pode até ir seguindo algumas delas... Eu uso muito coisa pra minha formação em termos de pesquisa na Internet, né...” (Profa. E)

A partir do relato da Profa. E, compreendemos a autoformação docente como uma proposta de autodesenvolvimento coerente com as necessidades do professor, que se estabelece como parte decisiva da própria formação.

Contribuindo para tal entendimento, destacamos que Freire (1996) afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Para ele, isso significa que o professor deve inserir-se num ambiente de busca e troca, isto é, deve valorizar o processo do seu desenvolvimento profissional construindo saberes inerentes à sua prática.

O professor, ciente da indissociabilidade entre educação e tecnologia na sociedade contemporânea, se envolve com métodos e técnicas que se relacionem diretamente com a autonomia intelectual, a capacidade de produção e a necessidade de pesquisa. A utilização de recursos tecnológicos se torna,

assim, indispensável, em vistas a sistematização e socialização de conhecimentos, bem como a formação de docentes autônomos capazes de enfrentar as exigências e desafios da sociedade atual.

## Considerações Finais

Esta pesquisa foi desenvolvida com a intenção de responder as seguintes questões: *Quais conhecimentos são necessários para a formação docente na Educação Musical para atuar com recursos tecnológicos digitais, sobretudo na Educação a Distância? De que maneira essas novas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes?*

A elaboração dos dois primeiros capítulos delineou e fundamentou as referências utilizadas sobre Educação On-line, Tecnologias e Formação de Professores, o terceiro capítulo apresentou o percurso metodológico que orientou os processos de tomada, organização e análise e sistematização dos dados. À luz dos referenciais, foi possível sistematizar os dados que deram origem às análises apresentadas no capítulo quatro.

Neste momento, buscaremos agrupar nossas considerações acerca desta pesquisa, considerando-se válido destacar, para o leitor, alguns pontos vistos como mais relevantes.

A respeito do perfil dos docentes investigados, vimos que se enquadram na condição de Imigrantes Digitais, o que implica dizer que necessitam construir conhecimentos para lidarem com as TDIC e com as práticas de ensino a distância mediadas por essas tecnologias.

Foi possível perceber que tratamos de docentes relativamente experientes, que possuem mais de 5 anos de tempo de carreira. Esse dado, analisado à luz dos estudos de Huberman (1992), indica que esses professores supostamente já estão estabilizados na profissão, tendo já passado pelas etapas mais “turbulentas” relativas ao ingresso na docência.

Em relação à formação para atuar na Educação a Distância, é possível notar que todos possuem cursos de Formação Docente em EaD exigidos e oferecidos pelas universidades em que trabalham. Outro dado importante a ser considerado foi que para quatro dos seis docentes em questão, o curso de Formação Docente para a modalidade a distância foi o primeiro curso, ou atividade formal, que tratou da utilização das tecnologias digitais para o ensino.

A partir da análise do perfil dos sujeitos, podemos afirmar também que todos possuem cursos de Bacharelado em Música como formação inicial, sendo

que apenas dois cursaram Licenciatura em Música paralelamente ao curso de bacharelado, o que indica que a maior parte dos sujeitos teve um maior contato com conhecimentos específicos na graduação. Já na formação continuada, cinco dos seis sujeitos buscaram cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado em áreas situadas na grande temática da Educação, o que indica a necessidade e preocupação dos mesmos com a construção de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987).

Todos os participantes demonstraram grande interesse pelas tecnologias digitais e suas relações com a educação, especialmente com a EaD, deixando claro a realização de reflexões sobre a atuação como docentes a partir da utilização de TDIC e do início da prática docente na modalidade a distância.

Sobre a Base de Conhecimentos para a docência, todos os sujeitos destacaram a importância do domínio do conhecimento específico do conteúdo, que somado a estratégias para interações com este conteúdo – conhecimento pedagógico – e ao conhecimento das TDIC, formam uma base de conhecimento necessária para uma boa docência virtual.

Esses dados estão em sincronia com as pesquisas sobre o modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2008) que busca integrar a prática docente e a formação profissional com as tecnologias, e que conecta as interações entre os três tipos de conhecimentos citados pelos docentes.

Podemos observar modificações na base de conhecimentos dos docentes tanto pela maior utilização de recursos tecnológicos digitais, quanto por uma maior preocupação com questões como a interação entre professor – aluno – conteúdo, além de um maior planejamento e organização das disciplinas. Esses conhecimentos foram, em geral, descritos pelos sujeitos como advindos da prática docente na modalidade EaD.

A utilização de recursos audiovisuais é muito citada como uma aprendizagem necessária para o ensino de música a distância. Vídeos podem ser usados tanto para a comunicação síncrona quanto assíncrona entre professores, tutores e alunos. Outro ponto importante é a necessidade encontrada pelos professores de se “abrirem” às tecnologias, para as adequarem às intenções pedagógicas e práticas cotidianas da profissão, tendo em vista que atualizações constantes, referentes às TDIC, foram apontadas pelos docentes como indispensáveis.

Neste sentido, os docentes parecem ter demonstrado uma visão de ensino e aprendizagem diferenciada para disciplinas práticas que devem ser ofertadas em cursos de Música ministrados na modalidade EaD. Destaca-se, assim, a importância de uma elaboração cuidadosa de recursos didáticos, com a utilização de softwares específicos para o ensino de música, e muitas vezes a necessidade de apoio de uma equipe multidisciplinar para a elaboração destes recursos.

Foram apontados, ainda, reflexos da docência na EaD nas atuações presenciais dos professores.

Alguns dos sujeitos relataram a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como apoio ao trabalho presencial, com a postagem de textos, cronogramas e lançamento de atividades, fóruns e interações assíncronas com os estudantes, indicando uma maior utilização de recursos tecnológicos digitais no presencial. Afirmaram também que a atuação na EaD foi proveitosa para a reflexão sobre as possibilidades de avaliação em iniciativas presenciais, destacando a utilização de estratégias avaliativas utilizadas para a EaD, além de uma maior facilidade para a elaboração de planos de aula e planejamento de disciplinas presenciais.

Outro ponto interessante a ser destacado foi o relato de docentes que afirmaram que desde o primeiro contato com a EaD buscaram estar sempre disponíveis para se comunicarem com os alunos, tanto da modalidade a distância, quanto do presencial. As interações são realizadas por meio de e-mails, redes sociais e softwares de interação síncrona.

Percebemos que em suas falas os docentes investigados entendem os alunos como figuras centrais do processo de ensino e aprendizagem, utilizando grande parte de seus esforços para um planejamento de disciplina que tenha o aluno como foco.

Os professores também apontam a importância de realizar cursos de formação continuada, para ampliação da base de conhecimento tanto na área da EaD, quanto realizar cursos ministrados na modalidade EaD que tenham como foco outros conhecimentos ou contextos mais específicos.

Outro aspecto apresentado se refere às contribuições das TDIC e da docência na modalidade EaD para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao trabalharmos nos questionários e nas entrevistas, questões relativas às contribuições e ao desenvolvimento profissional decorrentes da atuação no ensino superior a distância, solicitamos a indicação de espaços e momentos importantes para esse desenvolvimento na opinião dos sujeitos. Foram consideradas de extrema importância momentos de troca de experiências entre pares, sobre aspectos relacionados à docência on-line de música e sobre os mais variados temas relacionados à educação musical.

Foi destacada, pelos sujeitos da pesquisa, a importância da participação em oficinas, grupos de discussão e especialmente em eventos acadêmicos, como congressos, seminários e simpósios. Em relação a esses eventos, foi apontada a possibilidade de participação realizada com apoio ou através de ambientes virtuais.

Ainda no que tange a aprendizagem realizada entre pares, obtivemos relatos e informações dos docentes sobre as interações e buscas por conteúdo realizada pelos sujeitos desta pesquisa em ambientes on-line, em especial ambientes não formais ou informais. Os principais espaços citados pelos professores foram blogs, sites de armazenamento e compartilhamento de vídeos como o Youtube, além de fóruns on-line, comunidades virtuais e redes sociais.

Indagados sobre a busca de formação em ambientes on-line não formais, todos os docentes, participantes da pesquisa, responderam que buscam com frequência informações e formação nos espaços citados acima, que não possuem regulação e que são, assim, regulados pelo próprio docente, ou pelo grupo que escolhe como proceder sobre determinada questão ou conhecimento. Destacamos o processo de autoformação realizado pelos docentes nesses ambientes, onde é possível que os próprios professores dirijam seus processos de aprendizagem.

Tendo em vista as análises realizadas nesta pesquisa, consideramos que a prática pedagógica na EaD, pode transformar a docência, no sentido de que o professor tem a possibilidade de rever sua base de conhecimentos, bem como sente a necessidade de atualização e ampliação da mesma, especialmente no que concerne a utilização de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, interações com os pares, planejamento e organização de aulas, entre outros. Compreendemos que ao modificar a compreensão sobre a docência, a prática na EaD também oferece elementos para que o docente reflita sobre seu papel

na sociedade, possibilitando reflexões sobre sua própria identidade, concepções e práticas.

Compreendemos e destacamos também a importância da inclusão de práticas pedagógicas e reflexões sobre a utilização e articulação das TIDIC com os diferentes conteúdos desde a formação inicial do educador musical.

Por fim, apontamos que sendo a música e a educação áreas de grande complexidade e portadoras de diversos tipos de conhecimentos, este trabalho não esgota o assunto em questão e destaca a necessidade de mais pesquisas para cobrir o amplo campo de assuntos relacionados.

Pretende-se também dar continuidade ao estudo aqui apresentado, no sentido de buscar articulações desta com outras pesquisas que enfoquem questões referentes à educação musical, Educação a Distância e tecnologias digitais, com o objetivo de promover desafios, levantar questões e possibilidades que subsidiem pesquisas e trabalhos na área, buscando, cada vez mais, melhorias na área da Educação Musical a Distância.

## Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. “**Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?**” In: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen R. (orgs.) *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento*. Biblioteca das ciências do homem. Edições Afrontamento, Porto, 1992.

ALMEIDA, M. E. B.. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo: Ano XXVIII n. 29, p. 327-340, jul./dez.2003.

ALONSO, K. L. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: Sobre redes e escolas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

\_\_\_\_\_ *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEAUMONT, M. T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 11, p. 47-54, set. 2004.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 6, p. 87-95, set. 2001.

BELLOCHIO, C. R. Problematizando as práticas docentes na pesquisa colaborativa em educação musical. **Cuadernos interamericanos de investigación en la educación musical**. México, Escuela Nacional de Música, Universidad Autónoma de México, n.5, pp. 55-64, 2003.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, J. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAJAZEIRA, R. C. de S. **Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta**. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CASTELLS, M. ; CARDOSO, G. (organizadores) **A Sociedade em Rede do Conhecimento à Ação Política**. Anais da Conferência promovida pelo Presidente da República de Portugal entre 4 e 5 de Março de 2005. Disponível em:  
[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade\\_em\\_Rede\\_CC.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf).

CASTELLS, M.. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. 2a edição. Volume I.

\_\_\_\_\_ **A Galáxia na Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 11, p. 27-36, set. 2004.

CHARTIER, R. *A visão do historiador modernista*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

COELHO DE SOUZA, C. V. **Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. Salvador: UFBA, 2003. 2 vols. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Curso de Pós-Graduação em Música, 2003.

CORRÊA, A. G. **Base de conhecimentos docente em Educação a Distância: um estudo sobre Educação Musical**. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**. Ano 20. P. 63-75. Dez. 2004.

COUTO, A. C. N. do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Revista Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

COUTO, M. E. S. **Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje': um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna-Ba**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

CUNHA, L. A. **O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas**, 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

DEL BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, Santa Catarina. Anais... Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. (Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, C. Narrativa em educação. **Ciências & Educação**, v. 11, 2005.

GARCÍA, C. M.. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999. 272 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n37. p.57-70. Jan./Abr. 2008.

GOHN, D. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Ano XI, n. 19, p.113-119, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **EAD e o estudo de música**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. Cap. 39, p. 282-288. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação musical a distância: Propostas para o ensino e aprendizagem de percussão**. São Paulo, 2009.191f. Tese (Doutorado em Ciências da comunicação) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. **Revista Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal no Brasil: anos 90**. Cidadania/Textos n.10.p. 1-138, nov., 1997.

GREEN, L. **How popular musicians learn**. Londres: Ashgate. 2001

\_\_\_\_\_. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, Aug. 2006, p. 101-118.

HENDERSON FILHO, J. R. **Formação Continuada de Professores de Música em Ambiente de Ensino e Aprendizagem Online**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – PPGMus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HENTSCHKE, L., AZEVEDO, M. C.; ARAÚJO, R. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 15, p. 49-58, set. 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônino. (Org.) **Vida de professores**. 2ª Ed., Porto : Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2012.

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

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. **Journal of Educational Computing Research**, p. 131-152, 2005.

KRÜGER, S. E. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre: Ano XV, n. 17, p. 97-107, set. 2007.

\_\_\_\_\_ Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação docentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre: Ano XIV n. 14, p. 75-89, mar. 2006.

\_\_\_\_\_ **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral**. São Paulo, 2010. 310 f: Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEMONS, J.C.G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. São Paulo, 2009. 315f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LION, C. G. **Mitos e realidades na tecnologia educacional**. In: **Tecnologia educacional; política, histórias e propostas**. LITWIN, Edith (org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M.; BOING, L. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101733020070003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101733020070003&lng=pt&nrm=iso)

MACHADO, D. D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 11, p. 37-46, set. 2004.

MILL, D. **Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecnopedagógicas**. In: MILL, D. **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V.S.; TANCREDI, R. M. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**. V.2, n.4, p.112-127, 2008.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, June 2006, p. 1017–1054 Copyright by Teachers College, Columbia University, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Aprendizagem da Docência: Contribuições Teóricas**. In: **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004, UFSM: 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. (Orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**, p. 119–137. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P.; BEHAR, P. A.. Comunidades Virtuais: um novo espaço de aprendizagem, 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf> .

NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Helena de Souza. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Ano XXI, n. 23, p.34-39, mar. 2010.

OLIVEIRA, D. M. de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “PROJETO VEREDAS” de Minas Gerais**. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

OLIVEIRA-TORRES, F. **Pedagogia Musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância**. Porto Alegre, 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995. 270p.

PALÁCIOS, M. **Cotidiano e sociabilidade no cyberespaco: apontamentos para uma discussão**. In: FAUSTO NETO, A.; PINTO, M. J. (Org.). **O indivíduo e as mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PESCADOR, C. M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. In: **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, 5, 2010, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Anais... Caxias do Sul, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **“Para uma re-significação da didática: Ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provi- sória”**. In: PIMENTA, Selma G. (org.) **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTEL, N. M.; COSTA, C. J. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Revista Educação temática Digital**. Campinas, V. 10, n.2, p. 71-90, jun. 2009.

PRYJMA, M. F. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior**. 2009. 316f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RHEINGOLD, H. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Editora Gradiva, 1996.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, Columbia University. Vol. 104, Number 4, June 2002, pp 842-866.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007.

ROSSIT, F. H. **Educação Musical a Distância: Base de conhecimentos para o ensino de teclado**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, **Artes Médicas**, 1998.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades investigativas en educación**, v.5, n. 2, p. 1 – 18. 2005.

SAMPAIO, P. R.; COUTINHO, C. P. Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: um contributo para o estado da arte. **Revista Educação Online**. Rio de Janeiro. Vol. 6. N 3. P. 39-55, set-dez 2012.

SANTOS, E. O. Formação de Professores e Cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. In: **Revista da FAEEBA**, v.11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**. Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In SILVA, M. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 51-73.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. Santa Maria, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

SWANWICK, K. **Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.

VILARINHO, L.R.G.; GANGA, L.L.S. Docência Online: Um desafio a enfrentar. **Olhar de Professor**. Vol. 12, núm. 1, 2009, p. 95-109.

WEICHSELBAUM, A. S. **Flauta doce em um curso de Licenciatura em Música1; entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao ensino básico**. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535- 554, mai/ago. 2008.

# Apêndices

## Anexo A: Parecer de Aprovação da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação de Professores para Educação Musical Online: Limites e Possibilidades

**Pesquisador:** Júlio César de Melo Colabardini

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 25961213.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 574.005

**Data da Relatoria:** 08/04/2014

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa relevante para a área em questão.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

#### **Recomendações:**

Vide conclusões.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado. Pesquisador atendeu a todas as pendências do parecer anterior.

#### **Situação do Parecer:**

Aprovado

#### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 574.005

SAO CARLOS, 29 de Março de 2014

---

**Assinador por:**  
**Roquelaine Batista dos Santos**  
**(Coordenador)**

## **Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação de Professores para Educação Musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line.

2. A relação entre Educação e Tecnologia, especialmente com o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) tem suscitado uma série de novos temas e debates, bem como gerado uma profunda mudança nos cenários sociais, especialmente no educacional. Neste cenário temos como o foco desta pesquisa a aprendizagem docente de novos conhecimentos construídos pelos professores que atuam em cursos superiores de música na modalidade EaD.

a. Você foi selecionado por fazer parte do conjunto dos docentes que atuam em cursos de Educação Musical a Distância em uma das IES públicas que oferecem o curso.

b. Os objetivos deste estudo são: 1) Conhecer o perfil profissional dos docentes que atuam nos cursos de Educação Musical pesquisados, os percursos formativos vivenciados por eles, focalizando principalmente como se deu o início do uso de recursos tecnológicos no ensino; 2) Identificar quais são os conhecimentos necessários para o ensino da Educação Musical frente a utilização de recursos tecnológicos tanto em iniciativas presenciais quanto a distância; 3) Compreender e descrever de que maneira estas aprendizagens contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes investigados; 4) Conhecer e descrever processos de aquisição/construção de conhecimentos formativos em espaços informais referentes a recursos tecnológicos.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá, primeiramente, em responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas visando levantar o perfil real dos docentes virtuais que atuam, ou já atuaram em cursos de Educação Musical a Distância. Posteriormente, caso concorde em contribuir com os objetivos dessa investigação, você será entrevistado para que seja possível identificar e analisar quais os conhecimentos necessários para formação docente de professores da Educação Musical para atuar na modalidade EaD, ou no ensino presencial, utilizando recursos tecnológicos específicos para o ensino musical

3. Por se tratar de uma pesquisa realizada na esfera educacional com abordagem qualitativa-quantitativa, os principais desconfortos que podem surgir relacionam-se à aplicação do questionário e da entrevista. Tais instrumentos de coleta de dados serão elaborados com questões abertas e fechadas, conforme já mencionado e, assim, eventualmente, poderão gerar constrangimento ao abordarem aspectos pessoais e profissionais da vida particular do entrevistado. Contudo, as informações coletadas junto aos que livremente se dispuserem a responder o questionário e participar da entrevista trarão elementos relevantes para a compreensão da docência de Música frente a utilização de recursos tecnológicos digitais.

a. Como forma de minimizar os possíveis constrangimentos gerados com a aplicação do questionário e da entrevista, as identidades de todos os

participantes serão mantidas em sigilo durante as fases da pesquisa, inclusive na redação da dissertação final.

4. Esta pesquisa realiza-se no âmbito de um programa de pós-graduação, no nível de mestrado, numa instituição de ensino pública. Portanto, será acompanhada, em todas as suas fases, por um professor orientador, com título de doutor em Educação.

5. Você, assim como todos os demais participantes que se dispuserem a contribuir com os objetivos dessa pesquisa, acima explicitados, tem assegurado o direito de obter esclarecimentos, a qualquer tempo, acerca dos procedimentos metodológicos adotados, a forma de armazenamento das informações coletadas pelos instrumentos e o andamento da investigação. Para tanto, bastará entrar em contato com o pesquisador responsável.

6. Além disso, você, como sujeito da investigação proposta, possui total liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer penalização ou prejuízo de nenhuma ordem. Desse modo, esclarece-se que:

a. A qualquer momento, você poderá desistir de participar dessa investigação e retirar seu consentimento;

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual está inserida essa pesquisa de mestrado.

7. Conforme assinalado acima, o sigilo em relação à identidade do participante será mantido em todas as fases da investigação de modo a assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Assim, afirma-se o compromisso de que:

a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação;

b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Sendo assim, o pesquisador responsável compromete-se a proteger as informações coletadas, uma vez que o acesso a elas é restrito ao pesquisador e seu orientador na instituição proponente. O pesquisador responsável compromete-se, ainda, a preservar a identidade do participante, não mencionando nomes na redação e divulgação dos resultados da pesquisa.

8. A participação nessa pesquisa não implicará em quaisquer despesas ou gastos por parte do participante. Contudo, caso eventuais despesas possam decorrer de sua participação, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável.

9. Em caso de eventuais danos que possam ocorrer em decorrência da participação na pesquisa, a indenização será garantida conforme decisão judicial ou extra-judicial.

10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Júlio César de Melo Colabardini  
Rua Cedro, 79, – Andradas - MG  
juliomelo10@gmail.com  
(35) 8416-1673

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Local e data

---

Sujeito da pesquisa

## Anexo C: Questionário

### Questionário

#### Perfil do Docente

1) Sexo:

- a) Feminino
- b) Masculino

2) Estado Civil:

- a) solteiro(a)
- b) casado(a)
- c) separado(a) / divorciado(a)
- d) viúvo(a)
- e) União estável ou outras

3) Faixa etária:

- a) menos de 25 anos
- b) de 25 a 35 anos
- c) de 36 a 45 anos
- d) de 46 a 55 anos
- e) mais de 55 anos

4) Qual sua maior titulação atualmente?

- a) Especialista
- b) Mestre
- c) Doutor
- d) Pós Doutor

5) No total, quanto tempo de experiência docente, presencial e a distância você possui?

- a) menos de 1 ano
- b) entre 1 e 2 anos
- c) entre 2 e 3 anos
- d) entre 3 e 5 anos
- e) mais de 5 anos

6) Em relação ao domínio sobre recursos tecnológicos digitais você acredita que para o Educador Musical esta relação seja:

- a) Dispensável
- b) Pouco Importante
- c) Importante
- d) Muito importante
- e) Essencial

7) Você já possuía alguma experiência em EaD antes de atuar como docente na modalidade?

- a) Sim
- b) Não

7.1 Em caso afirmativo especifique sua atuação: \_\_\_\_\_

**Formação do Docente:**

8) Qual foi sua formação inicial (Graduação)? Onde?

\_\_\_\_\_

8.1 Você possui algum tipo de especialização ou pós graduação?

\_\_\_\_\_

9) Teve contato com TDIC na formação inicial?

- a) Sim
- b) Não

9.1 Em caso afirmativo conte como se deu este contato:

\_\_\_\_\_

10) Teve contato com TDIC na formação continuada?

- a) Sim
- b) Não

10.1 Em caso afirmativo conte como se deu este contato:

\_\_\_\_\_

11) Fez algum tipo de curso para uso de tecnologias digitais para o ensino?

- a) sim
- b) não

11.1 Se sim, especifique: \_\_\_\_\_

12) Antes de iniciar sua atuação na EaD você realizou algum tipo de curso de formação para atuar na modalidade?

- a) Sim
- b) Não

12.1 Em caso afirmativo comente brevemente sua resposta e informe o tipo de curso: \_\_\_\_\_

### **Atuação do Docente**

13) Após sua experiência como docente na modalidade EaD, como você avalia o trabalho do docente virtual em comparação com o presencial?

- a) Muito fácil
- b) Fácil
- c) Razoável
- d) Difícil
- e) Muito Difícil
- f) Mesmo grau de dificuldade

14) Qual a maior dificuldade encontrada por você para atuar na modalidade EaD. Assinale até 3 alternativas.

- a) Processos de interação entre os sujeitos envolvidos (professor-tutor-aluno)
- b) Domínio dos recursos tecnológicos.
- c) Gerenciamento da equipe docente (professor-tutor-equipe técnica)
- d) Estratégias pedagógicas e metodológicas
- e) Dificuldade de trabalhar os conteúdos prático-musicais na EaD
- f) Falta de organização pessoal relativas a tempo e espaço de trabalho

÷

15) Quais são os principais recursos tecnológicos digitais utilizados em suas atividades docentes? Cite até 5 recursos.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

16) Você acredita que seu trabalho na Educação Presencial se modificou após o início de suas atividades na EaD?

- a) Sim
- b) Não

16.1 Em caso afirmativo aponte os principais aspectos modificados em sua atuação:

---

17) De que maneira você já pensou nas tecnologias como forma de auxílio ao ensino/compreensão do conteúdo musical específico ministrado por você?

---

---

18) Você busca formação continuada em espaços virtuais não formais.

- a) Sim
- b) Não

18.1 Em caso afirmativo assinale os principais espaços

- a) Blogs
- b) Redes Sociais
- c) Sites de armazenamento e compartilhamento (Youtube por exemplo)
- d) Fóruns
- e) Comunidades Virtuais
- f) Outros: \_\_\_\_\_

19) Em sua prática docente você costuma estimular a pesquisa como meio de aprendizagem? Espaços virtuais não formais são importantes neste processo?

- a) Sim
- b) Não

19.1 Comente: \_\_\_\_\_

20) Para um aprofundamento maior em nossa pesquisa realizaremos entrevistas individuais (Via Skype). Você teria interesse e disponibilidade para participar desta etapa?

- a) Sim
- b) Não

20.1 Em caso afirmativo, por favor, nos deixe seu nome completo, telefone e e-mail para contato.

## **Anexo D: Roteiro das Entrevistas**

- 1.** Fale, cronologicamente, sobre sua formação realizada em instituições formais de ensino.
- 2.** Após compreendemos qual foi seu percurso formativo em instituições de ensino formal, gostaríamos agora de saber um pouco mais sobre como se deu sua formação como Músico e Educador Musical em espaços informais e não formais de aprendizagem.
- 3.** Quais experiências de sua formação formal e não formal você acredita que influenciam suas práticas como professor?
  - 3.1** Você acredita que sua formação o preparou para a docência?
- 3.** Você realiza parte desta formação em ambientes formais e não formais online?
- 5.** Se sim, você já realizou algum curso online em ambientes não formais? Como Moocs, cursos disponibilizados em canais de sites de compartilhamento, como o Youtube, ou outros tipos de curso?
- 6.** Como foi o início de sua carreira docente?
- 7.** Como teve início o processo de utilização de recursos tecnológicos digitais em sua trajetória como docente?
- 8.** Como foi o início de sua carreira como docente de cursos online?
- 9.** Há quanto tempo você atua como docente de cursos presenciais? E a distância?

Quais estratégias para ensinar música presencialmente você acredita que aproveitou para ensinar música a distância? E vice-versa?
- 10.** Onde foram construídas suas aprendizagens sobre a docência online?
- 11.** Como foi sistematizado seu conhecimento adquirido em ambientes online?
- 12.** Você acredita que as aprendizagens adquiridas através da utilização de recursos tecnológicos digitais na docência foram importantes para seu desenvolvimento profissional?