

O PERFIL DO DOCENTE *ON-LINE*: UMA ANÁLISE DO PERFIL DOCENTE EM DOIS CURSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA

Júlio César de Melo Colabardini
UNICAMP
juliomelo10@gmail.com

Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira
UFSCar
maroz.uab@gmail.com

Resumo

Neste artigo, apresentamos o perfil de docentes de dois cursos de Educação Musical a Distância, buscando conhecer e descrever o percurso formativo vivenciado por eles, bem como quem são esses docentes, enquanto profissionais e sujeitos. Em relação aos procedimentos metodológicos foi seguida uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica. As técnicas de coleta de dados foram a aplicação de questionários e entrevistas *on-line*. Os dados apontam professores na condição de imigrantes digitais, que tem larga experiência na docência e que têm na formação continuada, realizada em diversos espaços, uma importante fonte para a construção, ampliação e atualização de suas bases de conhecimentos.

Palavras-chave: Docência *on-line*; Educação Musical; Educação a distância; Perfil docente.

Abstract

In this article, we present the teachers profile of two musical education distance courses, seeking to know and describe the training path experienced by them. We also ask who these teachers are, as professionals and individuals. Regarding the methodological procedures a qualitative, descriptive and analytical approach was followed. The data collection techniques were questionnaires and online interviews. The data shows that the condition of digital

immigrants is useful for teachers, as extensive experience and continuous training in different spaces creates an important source for building, expanding and updating their knowledge bases.

Keywords: Online teaching; Music Education; Distance Education; Teacher's profile.

1. Introdução

Neste trabalho temos como propósito, caracterizar o perfil docente de professores atuantes em dois cursos de educação musical a distância¹ a partir de um recorte de uma dissertação concluída (Colabardini 2015). Não temos aqui a pretensão de sugerir um modelo ideal ou padrão para o educador musical que atua na Educação a Distância, mas sim de conhecer o perfil profissional dos docentes que atuam nos cursos de educação musical das instituições citadas e os percursos formativos vivenciados por eles, focalizando, principalmente, como se deu o início do uso de recursos tecnológicos no ensino e como o trabalho no EaD e a utilização de tecnologias digitais impactou o desenvolvimento profissional dos docentes investigados.

Buscamos analisar, a partir de questionários aplicados e entrevistas realizadas com os docentes, as fontes da base de conhecimentos dos professores investigados, buscando compreender o percurso realizado por eles na construção, ampliação e atualização de conhecimentos, especialmente no que concerne ao EaD e à utilização de tecnologias digitais para a docência.

Destacamos que compreendemos a aprendizagem da docência como um processo dinâmico, contínuo e complexo, que está relacionado

1 Foram pesquisados os cursos de educação musical a distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade de Brasília (UnB).

a diversas experiências e etapas da formação do educador, como fatores institucionais, sociais, afetivos e pessoais, que se dão ao longo da vida dos professores.

Com o objetivo de orientar e organizar este artigo, apresentaremos inicialmente o referencial teórico utilizado, na tentativa de descrever o contexto da pesquisa e realizar uma breve discussão sobre as possibilidades surgidas na contemporaneidade para a formação inicial e continuada de docentes. Posteriormente, apresentaremos o caminho metodológico da pesquisa, em seguida serão apresentados os dados coletados e, por fim, algumas considerações sobre o objetivo central deste trabalho.

2. 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 tecnologias digitais 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 essas tecnologias têm modificado a forma contemporânea de produzir, consumir, armazenar, comunicar e compartilhar bens culturais.

Este trabalho está inserido no contexto do Ensino Superior brasileiro, que compõe um sistema complexo e diversificado. Para nossa análise, nos ateremos ao EaD oferecido pelas Instituições Públicas de

Ensino Superior. Observam-se as implicações do 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 na educação musical a distância.

No Brasil, já há algum tempo, o EaD vem sendo apresentado como uma forma de minimizar as desigualdades de oportunidades de formação escolar, além de ser visto 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 do EaD, como modalidade educacional que possa facultar o incremento do atendimento público na educação superior.

Neste sentido, nos limitaremos às discussões relativas às Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte das iniciativas do Ministério da Educação para expansão do ensino superior, as quais se inserem no âmbito do programa Pró-Licenciaturas e da Universidade Aberta do Brasil (UAB)².

2 A UAB é um sistema integrado por Universidades Públicas que oferecem cursos de ensino superior por meio 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 15 out 2016.

A partir desse cenário, 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.

3. Formação inicial e continuada: tendências e caminhos para a formação docente

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 convencionais ou escolares. Ambientes

on-line como redes sociais, *blogs*, fóruns, *sites* de compartilhamento e comunidades virtuais, surgiram 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.

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*.

O processo de aprendizagem dos músicos, acontece assim, em momentos variados, em práticas de apreciação musical individual e em grupo, “tirando músicas de ouvido” e no contato cotidiano com a música, sem necessariamente haver sempre uma intencionalidade formativa. Nesse sentido, destacamos 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, 22). Tais práticas envolveriam o tocar, o compor e o ouvir músicas do contexto no qual o indivíduo está inserido.

Lacorte e Galvão (2007), enfatizam que é necessário não recorrer ao senso comum, simplificando a aprendizagem e a prática do músico como um “dom divino” ou natural. Assim, ressaltamos a importância de uma compreensão da formação dos músicos para além dos espaços

formais, sendo necessária uma atenção aos espaços não escolares, inclusive os espaços emergentes, como a Internet.

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.

Neste cenário, com a configuração de novos tempos e espaços para convivência, a internet e as tecnologias digitais, passam a emergir como novas ferramentas para a educação contemporânea, incluindo a 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, 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 na atualidade.

4. Caminhos da pesquisa

Focalizamos, nesta pesquisa, duas graduações na área da Educação Musical a Distância – UFSCar e UnB – e tivemos como sujeitos seis docentes atuantes nesses cursos: três da UNB e três da UFSCar. 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 nas modalidades a distância e presencial.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos:

- Questionário *on-line*: realizado com a utilização da ferramenta *Limesurvey*³ e contendo três grupos de questões abertas e fechadas;
- Entrevista *on-line*: realizada com a utilização da ferramenta *Skype*.

As entrevistas, semiestruturadas, obedeceram a um roteiro de quinze questões. 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.

As respostas dadas às questões abertas dos questionários e às entrevistas foram tratadas com apoio da técnica de Análise de Conteúdo, a qual enfatiza que, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convêm desvendar” (Bardin 2000, 14). Assim, procuramos ir além das aparências, buscando

3 Software livre desenvolvido para a construção e aplicação de questionários, que podem ser disponibilizados *on-line*.

compreender o que não estava explícito nas respostas dos participantes do estudo.

5. Caracterização do perfil dos docentes investigados

Realizou-se, por meio das questões do questionário e 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.

5.1 Faixa etária e gênero dos sujeitos

Quando voltamos nossa atenção aos dados referentes à faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa, identificamos que os indivíduos se encontram 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 verificar que, em relação ao gênero dos docentes, temos três homens e três mulheres.

Percebemos assim, 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.

Prensky (2001) descreve os nativos digitais como 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, 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 (2001), 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.

Marc Prensky, 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 às áreas que possuem internet livre e *lan houses*.

Prensky (2001) destaca que as pessoas que aprenderam a utilizar as tecnologias, especialmente ao longo de suas vidas adultas, fazem uso

dessa linguagem como uma segunda língua. Segundo o autor, 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 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (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 Finale⁴, um editor de partitura [...] 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.

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

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

para apreensão de conhecimentos pedagógicos e musicais. Portanto, podemos dizer também que se formam pelas TDIC.

5.2 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 limitarmos às classificações de Huberman (1992), constatamos que os docentes participantes deste estudo se encontram entre a segunda e a quarta categorias propostas.

A Figura 1 resume a associação entre tempo de carreira e características de cada fase, tal como apresentado por Huberman (1992):

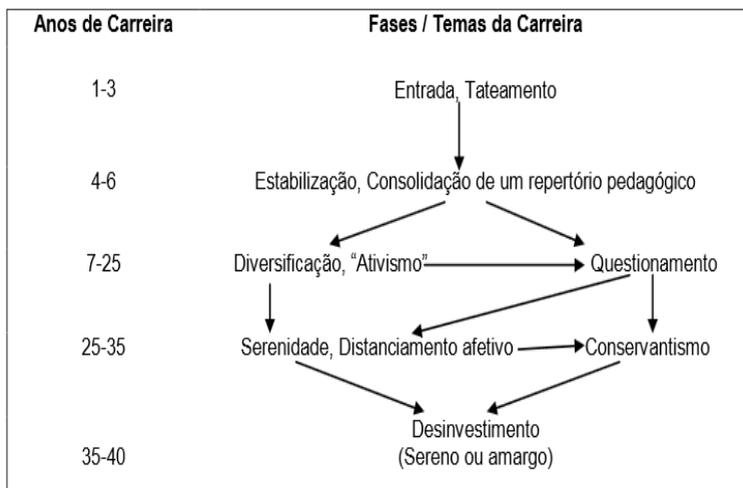


Figura 1: Classificação de Huberman (1992). Fonte: Huberman (1992)

Para esse autor, o professor passa por uma fase inicial de exploração, correspondente aos primeiros anos de ensino. 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. (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 se refere 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. 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.

Uma quinta fase acontece, segundo Huberman, ao final da carreira profissional. 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, 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.

5.3 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 salas de aula presenciais e virtuais. Neste item, realizaremos a descrição da formação acadêmica superior nos níveis de graduação e pós-graduação.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
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

Quadro 1: Formação acadêmica

A partir da análise do Quadro 1, 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 buscaram aprendizagens referentes à Educação Musical e à formação para docência fora dos cursos de bacharelado, como ilustra a fala a seguir:

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 [...] 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 [...] 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). 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.

5.4 Formação em EaD

Em relação à formação específica para atuar no EaD apontada pelos participantes desta pesquisa, foi possível notar que todos possuem cursos de formação docente na modalidade. 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 no EaD.

Destacamos, neste contexto, que os professores B e C, além de terem realizado o curso exigido em suas universidades para atuação no 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, que afirma que “em 2007, a UFSCar começou a fazer formação para

tutoria. Foi uma experiência maravilhosa [...] Era uma equipe muito boa [...] A partir deste curso fui conquistada pela EaD [...]” (Profa. B)

A fala da Profa. B mostra que o curso de preparação para atuação no 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.

5.5 Desenvolvimento profissional e formação continuada

A partir de considerações e reflexões sobre as entrevistas e questionários aplicados aos professores neste trabalho, percebemos profissionais com um perfil de busca constante pelo aprendizado e pela formação continuada, além de influenciados pela Internet e pelas tecnologias digitais na busca por construção, ampliação e atualização de suas bases de conhecimentos.

Nesta pesquisa, todos os professores relataram que houve uma maior atenção dada aos recursos tecnológicos digitais disponíveis a partir do início do trabalho no EaD, impactando assim o desenvolvimento profissional dos mesmos. Esses recursos, 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*.

Percebemos ainda, a partir dos dados coletados, docentes preocupados com suas formações continuadas e que consideram 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 Professoras 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 à educação musical de forma geral nesses espaços, estando o EaD incluso nessas reflexões.

A Professora B indicou 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.

Destacamos ainda que, durante a coleta de dados, 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. 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*. Indagados sobre a busca de formação em ambientes *on-line* não formais, todos os docentes, 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. Esse apontamento traz informações importantes sobre o perfil destes profissionais.

A Professora 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 [...] nesse ambiente a gente pode conhecer mais sobre a produção dos colegas, sobre os alunos [...] eu não consigo me imaginar sem [...] (Profa. B)

A Professora 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, REAs⁵ e blogs apresenta, hoje, talvez, a maior fonte de informação para a sociedade. 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 Professora 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.

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

5 Para mais informações, acesse: < <http://www.rea.net.br/site/> >.

de seus espaços e de seu modo de atuação profissional, sempre com vista à melhoria da prática pedagógica.

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

Você sente a necessidade de se reciclar [...] Essa formação acontece também nestes contextos não formais ou informais [...] É um pouco da ideia de autoformar-se. Eu faço isso no Youtube, várias vezes [...] Eu uso muito coisa pra minha formação em termos de pesquisa na Internet. (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.

6. Apontamentos relevantes dessa pesquisa

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

Vimos, que os docentes 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 com a construção de conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman 1987).

Destacamos ainda, como questão importante para a compreensão do perfil destes docentes, a busca dos mesmos por formação em ambientes *on-line* não formais, com vistas ao processo de autoformação realizado pelos sujeitos nesses ambientes, onde é possível que os próprios professores dirijam seus processos de aprendizagem.

Por fim, ressaltamos que os sujeitos dessa pesquisa, apresentaram em geral, formações consonantes. Apontamos como relevante o fato dos docentes construírem uma parcela considerável de seus conhecimentos em suas formações continuadas, seja na aprendizagem entre pares *on-line* ou presencial ou em processos de autoformação nos mais diversos

espaços, considerando os espaços *on-line* como alternativas viáveis e que podem gerar aprendizagens significativas para esses professores.

Referências

Afonso, Almerindo. 1992. "Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?" In *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento*, organizado por António Joaquim Esteves e Stephen Stoer, 81–96. Porto: Edições Afrontamento.

Bardin, Laurence. 2000. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Colabardini, Júlio César Melo. 2015. "Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line". Mestrado, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

Costa, Nadja Maria de Lima. 2004. "A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos". *Revista Holos* 20: 63–75.

Gatti, Bernadete. 2008. "Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década". *Revista Brasileira de Educação* 37: 57–70.

Green, Lucy. 2001. *How popular musicians learn*. Londres: Ashgate.

———. 2006. "Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom". *International Journal of Music Education* 2: 101–18.

Huberman, Michael. 1992. "O ciclo de vida profissional dos professores". In *Vida de professores*, organizado por António Nóvoa, 31–61. Porto: Porto Editora.

Lacorte, Simone, e Afonso Galvão. 2007. "Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório". *Revista da ABEM* 17: 29–38.

Oliveira, Daniela Motta. 2008. "A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do 'Projeto Veredas' de Minas Gerais". Doutorado, Niterói: Universidade Federal Fluminense.

Pimentel, Nara Maria, e Celso José da Costa. 2009. "O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil". *Revista Educação temática Digital* 2: 71–90.

Prensky, Marc. 2001. "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon* 5: 1–6.

Shulman, Lee. 1986. "Those who understand: knowledge growth". *Teaching Educational Researcher* 2: 4–14.

———. 1987. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–23.

