UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Zelmielen Adornes de Souza

# APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UAB

Santa Maria, RS
2018

**Zelmielen Adornes de Souza**

# APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UAB

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2018

Souza, Zelmielen Adornes de
Aproximações e Distanciamentos na Docência Virtual em Música: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB / Zelmielen Adornes de Souza.- 2018.
301 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Docência Virtual em Música 2. Pedagogia 3. Universidade Aberta do Brasil 4. Pesquisa Biográfica 5. Teoria Fundamentada I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

**Zelmielen Adornes de Souza**

# APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UAB

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Aprovado em 15 de maio de 2018:**

**Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)**
(Presidente/Orientadora)

**Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)**

**Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)**

**Viviane Beineke, Dra. (UDESC)**

**Daniel Ribeiro Silva Mill, Dr. (UFSCar)**
(Videoconferência)

Santa Maria, RS
2018

*Dedico esta tese aos sete professores de música, participantes da pesquisa, que a tornaram possível; com os quais tanto aprendi e que, a cada entrevista, passei a admirar mais e mais.*

# *Agradecimentos*

*Há tanto e tantos a agradecer...*

*Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram ao longo de meu processo de doutoramento e de construção desta pesquisa. De modo especial, agradeço:*

*- à minha orientadora, a Profa. Cláudia Ribeiro Bellochio, pelos aprendizados construídos, pelo acompanhamento constante, pelo diálogo rico, pelo respeito e carinho mútuos;*

*- aos membros da banca examinadora – Profa. Elena, Profa. Silvia, Profa. Viviane, Prof. Daniel Mill , Profa. Andréa e Profa. Marilda – pela disponibilidade, leitura e contribuições valiosas para o desenvolvimento da tese;*

*- ao meu noivo, Daniel Torri Souza, pela companhia de todas as horas, pela escuta atenta quando precisei, pelo carinho e pela compreensão nos momentos difíceis;*

*- aos meus pais, Cleusa e Aimoré, primeiramente por existir e por terem me proporcionado condições para estudar e percorrer os meus sonhos;*

*- aos meus irmãos, Régis e Josielme, pelo apoio e pela presença sempre que precisei;*

*- às amigas Graziela, Michelle, Gilda e Daniela de Mello, que mesmo a distância me acompanharam e torceram por mim;*

*- aos colegas do grupo FAPEM, em especial à Vanessa, à Iara e à Daniela Manzoni, pela amizade e pela parceria nos momentos de estudo e de produção de trabalhos;*

*- ao curso de Pedagogia a Distância UFSM/UAB, e à sua disciplina de Música, pelas vivências com a tutoria na formação musical e pedagógico-musical de professores referência;*

*- ao Colégio Politécnico, nas pessoas do Prof. Valmir Aita, da Profa. Eronita e do Prof. Moacir, pela liberação e pelo incentivo para a realização do doutorado;*

*- à UFSM e ao PPGE, pela oportunidade de formação permanente e de desenvolvimento desta pesquisa de doutorado.*

*Muito obrigada!*

*Toda a experiência de aprendizagem se inicia com uma* ***experiência afetiva****. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim affecare, quer dizer "ir atrás". O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.*

***Rubem Alves (2013, p. 70)***

# RESUMO

## APROXIMAÇÕES E DISTACIAMENTOS NA DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UAB

AUTORA: Zelmielen Adornes de Souza
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

A tese de doutorado está vinculada à Linha de Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e faz parte do grupo de estudos e pesquisas "FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical". Teve o objetivo geral de compreender a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de narrativas de professores formadores. Como objetivos específicos, inicialmente, buscou-se conhecer as trajetórias formativas com a Música e com a docência dos professores de música dos cursos de Pedagogia da UAB, de modo a compreender suas relações na docência virtual em Música; entender como ocorre a mediação pedagógica e o trabalho coletivo nas disciplinas de Música desses cursos; e analisar os desafios vividos pelos docentes com a formação musical e pedagógico-musical a distância de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, a pesquisa se insere nos estudos da Pedagogia Universitária por enfocar a formação docente de professores atuantes no ensino superior; baseia-se na Pesquisa Biográfica, ao buscar ouvir as narrativas dos professores, ou seja, considerar suas trajetórias formativas, pessoais e profissionais, com a Música e a docência; e na Teoria Fundamentada, de enfoque construtivista, para a análise e a interpretação dos dados, bem como a compreensão e o aprofundamento teórico do estudo. Para a realização da investigação, nas duas etapas da pesquisa, participaram sete docentes de música que atuaram em cinco cursos de Pedagogia da UAB. Em cada etapa, foram realizadas entrevistas narrativas individuais com os professores. A partir das análises das entrevistas, compreendeu-se que a docência virtual é desenvolvida pelos professores como um desdobramento da docência no ensino superior, reverberando também no ensino presencial. Na EaD, os docentes foram construindo modos particulares de ser professor de música, respaldados pelos seus referenciais teóricos e pelas suas vivências profissionais, com a Música e a Educação, em diversos contextos. Com este estudo, chegou-se à tese de que a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB é tecida em meio às relações de proximidade e distanciamento que os professores estabelecem com a EaD, a tecnologia, a polidocência, os alunos e o curso no processo de pensar e promover o ensino de Música a distância. Ao narrarem sobre suas trajetórias docentes, as relações de distanciamento ocorreram quando a ênfase se fez presente nas limitações que foram colocadas à docência virtual, enquanto que as de proximidade se criaram em função das possibilidades vislumbradas e produzidas a partir da vivência nessa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de Música a distância na formação para a unidocência na escola. Por fim, destaca-se a relevância desta investigação para as áreas da Educação e da Música por buscar conhecer e compreender a construção da docência virtual de professores de música e por tecer reflexões sobre a atuação desses formadores no contexto de cursos de Pedagogia a Distância, tema pouco explorado pela literatura de ambas as áreas.

**Palavras-chave:** Docência Virtual em Música. Pedagogia. Universidade Aberta do Brasil. Pesquisa Biográfica. Teoria Fundamentada.

# ABSTRACT


## APPROXIMATION AND DISTANCE IN VIRTUAL TEACHING MUSIC: NARRATIVES OF THE FORMING TEACHERS IN THE PEDAGOGY COURSES OF THE UAB

AUTHOR: Zelmielen Adornes de Souza
ADVISER: Cláudia Ribeiro Bellochio

The doctoral thesis is linked to the Education and Arts Line (LP4) of the Postgraduate Program in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM) and it is part of the group of studies and research "FAPEM: formation, action and research in musical education". It had the general objective of understanding the construction of virtual teaching in Music in Pedagogy courses linked to the Open University of Brazil (UAB) from narratives of the forming teachers. As specific objectives, initially, it was sought to know the formative trajectories with Music and with the teaching by UAB Pedagogy courses' music teachers, in order to understand their relations in virtual teaching in Music; understand how pedagogical mediation and collective work occur in the Music subjects of these courses; and to analyze the challenges faced by teachers with the distance education musical and pedagogical-musical formation from teachers of early childhood education and the initial years of elementary education. In this way, the research is inserted in the studies of the University Pedagogy for focusing the teacher training of teachers working in higher education; it is based on Biographical Research, in seeking to listen to the teachers' narratives, that is, to consider their personal and professional formative trajectories with Music and teaching; and in the Grounded Theory, with a constructivist focus, for the analysis and interpretation of the data, as well as the theoretical understanding and deepening of the study. In order to carry out the research, in the two stages of the research, seven music teachers participated in five UAB Pedagogy courses. At each stage, individual narrative interviews were conducted with the teachers. From the analysis of the interviews, it was understood that virtual teaching is developed by teachers as an unfolding of teaching in higher education, reverberating also in presential teaching. At EaD, teachers have been building particular ways of teaching music, supported by their theoretical references and their professional experiences, with Music and Education in different contexts. With this study, it was reached to the thesis that the construction of virtual teaching in Music in the courses of Pedagogy of the UAB is woven in the midst of the relations of proximity and distance that teachers establish with EaD, technology, polyteaching, students and the course in the process of thinking and promoting the teaching of music at distance. When narrating about their teaching trajectories, relations of detachment occurred when the emphasis was placed on the limitations that were placed on virtual teaching, while those of proximity were created according to the possibilities envisioned and created from the experience in this modality of teaching, especially concerning to virtual music teaching in the formation for the generalist in the school. Finally, the relevance of this research to the areas of Education and Music is highlighted because it seeks to know and to understand the construction of the virtual teaching of music teachers and to weave reflections on the acting of these formers in the context of Distance Pedagogy courses, a subject underexplored by literature in both areas.



**Keywords:** Virtual Music Teaching. Pedagogy. Open University of Brazil. Biographical Research. Grounded Theory.

# LISTA DE FIGURAS


Figura 1 - Estrutura da Tese ..... 48
Figura 2 - Gráfico dos Cursos da UAB (2016) ..... 59
Figura 3 - Gráfico da produção do Catálogo de Teses da CAPES sobre os cursos de Pedagogia a Distância no Brasil ..... 63
Figura 4 - Gráfico dos cursos de Pedagogia da UAB por Região (2016) ... 92
Figura 5 - Formação pós-graduada dos professores de música ..... 112
Figura 6 - Atuação dos docentes em cursos de graduação presenciais .... 113
Figura 7 - Instrumentos musicais relatados nas entrevistas ..... 114
Figura 8 - Relações na Docência Virtual em Música na Pedagogia ..... 138
Figura 9 Nuvem de códigos focais..... 139
Figura 10 - Dobras da docência produzidas pela EaD ..... 139
Figura 11 - Integração das categorias da pesquisa ..... 140
Figura 12 - Relação da Docência Virtual com os eixos e seus códigos focais 142
Figura 13 - Relação da Docência Virtual com a EaD ..... 143
Figura 14 - Relação da Docência Virtual com a Tecnologia ..... 158
Figura 15 - Relação da Docência Virtual com a Polidocência ..... 167
Figura 16 - Relação da Docência Virtual com os Alunos ..... 175
Figura 17 - Relação da Docência Virtual com o Curso ..... 186
Figura 18 - Relação da Docência Virtual em Música com os eixos e seus códigos focais..... 195
Figura 19 - Relação da Docência Virtual em Música com a EaD ..... 196
Figura 20 - Relação da Docência Virtual em Música com a Tecnologia ..... 198
Figura 21 - Relação da Docência Virtual em Música com a Polidocência ..... 203
Figura 22 - Relação da Docência Virtual em Música com os Alunos ..... 208
Figura 23 - Relação da Docência Virtual em Música com o Curso ..... 220
Figura 24 - Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com os eixos e seus códigos focais ..... 227
Figura 25 - Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com a EaD ..... 228
Figura 26 - Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com a Tecnologia ..... 231
Figura 27 - Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com a Polidocência ..... 234
Figura 28 - Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com os Alunos ..... 236
Figura 29 - Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com o Curso ..... 243
Figura 30 - Diagrama da construção da Docência Virtual em Música na Pedagogia da UAB ..... 254

# LISTA DE TABELAS


Tabela 1 - IES dos cursos de Pedagogia da UAB e suas disciplinas de Música ou Arte ..... 93
Tabela 2 - Dados dos cursos de Pedagogia a Distância com Música ..... 95
Tabela 3 - Dados dos currículos dos cursos ..... 97
Tabela 4 - Organização dos projetos no curso de Pedagogia a Distância da UnB ..... 97
Tabela 5 - Estrutura Curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFSCar ..... 98
Tabela 6 - Eixos da matriz curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFRGS ..... 99
Tabela 7 - Eixos por semestre da matriz curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFSM ..... 100
Tabela 8 - Dados das disciplinas da área de Música ..... 100
Tabela 9 - Conhecimentos propostos nas ementas das disciplinas de Música ..... 103
Tabela 10 - Quantidade de professores entrevistados por curso ..... 105
Tabela 11 - Dados das Entrevistas Narrativas ..... 107
Tabela 12 - Quantidade de códigos iniciais da pesquisa ..... 108
Tabela 13 - Relação de códigos focais por eixo ..... 109
Tabela 14 - Memorandos das entrevistas EN I e EN II ..... 111
Tabela 15 - Memorandos Reflexivos das Entrevistas ..... 111
Tabela 16 - Objetivos com as disciplinas de Música nos cursos de Pedagogia da UAB ..... 237

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABEM | Associação Brasileira de Educação Musical |
| ACG | Atividades Complementares de Graduação |
| AL | Alagoas |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| AVEA | Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem |
| BA | Bahia |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CD | *Compact Disc* (Disco compacto) |
| CE | Ceará |
| CEDERJ | Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca |
| CH | Carga Horária |
| DCG | Disciplina Complementar de Graduação |
| DCNP | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia |
| DED | Diretória de Educação a Distância |
| DF | Distrito Federal |
| EaD | Educação a Distância |
| ead | Ensino a Distância |
| EN I | Entrevista Narrativa I (1ª Etapa) |
| EN II | Entrevista Narrativa II (2ª Etapa) |
| ES | Espírito Santo |
| FAPEM | Formação, ação e pesquisa em educação musical |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IUB | Instituto Universal Brasileiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LEM | Laboratório de Educação Musical |
| LP4 | Linha de Pesquisa Educação e Artes |
| MA | Maranhão |
| ME | Memorandos das Entrevistas |
| MEC | Ministério da Educação |
| MG | Minas Gerais |
| MRE | Memorandos Reflexivos das Entrevistas |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| MT | Mato Grosso |
| PB | Paraíba |
| PE | Pernambuco |
| PI | Piauí |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PR | Paraná |
| RAP | *Rhyme and Poetry* (rima e poesia) |

| | |
|---|---|
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RIES | Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior |
| RJ | Rio de Janeiro |
| RN | Rio Grande do Norte |
| RO | Rondônia |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SC | Santa Catarina |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| SisUAB | Sistema de Gerenciamento de Dados da Universidade Aberta do Brasil |
| SP | São Paulo |
| TAE | Técnico-administrativo em Educação |
| TDIC | Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |
| TF | Teoria Fundamentada |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TO | Tocantins |
| TRM | Teoria da Rede de Mediadores |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UESPI | Universidade Estadual do Piauí |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |

| | |
|---|---|
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNEMAT | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste |
| UNIFAL-MG | Universidade Federal de Alfenas |
| UNIMONTES | Universidade Estadual de Montes Claros |
| UNIR | Fundação Universidade Federal de Rondônia |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| UNITINS | Fundação Universidade do Tocantins |
| UNIVASF | Universidade Federal do Vale do São Francisco |
| UPE | Universidade de Pernambuco |

# SUMÁRIO

**PARTE I – DOBRAS E (DES)DOBRAMENTOS DA PESQUISA ..... 27**
1.1 SOBRE AS DOBRAS QUE ME CONSTITUEM ..... 29
1.2 SOBRE AS (DES)DOBRAS DA PESQUISA ..... 35
**1.2.1 Dobras da Pesquisa: Música e Pedagogia ..... 35**
**1.2.2 Desdobramentos da Pesquisa: Docência Virtual em Música na Pedagogia ..... 45**
**PARTE II - DOS FUNDAMENTOS DA TESE ..... 51**
2.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA ..... 51
**2.1.1 Contextos Emergentes ..... 54**
*2.1.1.1 Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil ..... 55*
*2.1.1.2 Pedagogia a Distância ..... 60*
**2.1.2 Estudos sobre a Docência no Ensino Superior ..... 65**
*2.1.2.1 Docência no Ensino Superior ..... 67*
*2.1.2.2 Docência Virtual ..... 69*
2.2 PESQUISA BIOGRÁFICA ..... 77
**2.2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos ..... 77**
**2.2.2 Pesquisa Biográfica em Educação Musical ..... 80**
2.3 TEORIA FUNDAMENTADA ..... 82
**2.3.1 Origem, definição e pressupostos epistemológicos ..... 82**
**2.3.2 Processo de análise dos dados ..... 84**
**PARTE III - DAS PRODUÇÕES DA TESE ..... 91**
3.1 SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UAB ..... 91
**3.1.1 Cursos de Pedagogia da UAB com Música em seu currículo ..... 95**
3.2 SOBRE AS ENTREVISTAS NARRATIVAS ..... 104
**3.2.1 Professores participantes da pesquisa ..... 111**
**3.2.2 Histórias ..... 115**
**3.2.3 Entrevidas ..... 119**
**3.2.4 Glossário de códigos *in vivo* ..... 124**
**PARTE IV – DAS TEORIZAÇÕES DA TESE ..... 137**
4.1 DOCÊNCIA VIRTUAL ..... 140
**4.1.1 Relação com a EaD ..... 143**
**4.1.2 Relação com a tecnologia ..... 157**
**4.1.3 Relação com a polidocência ..... 167**

**4.1.4 Relação com os alunos ..... 175**
**4.1.5 Relação com o curso ..... 186**
4.2 DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA ..... 194
**4.2.1 Relação com a EaD ..... 196**
**4.2.2 Relação com a tecnologia ..... 198**
**4.2.3 Relação com a polidocência ..... 203**
**4.2.4 Relação com os alunos ..... 208**
**4.2.5 Relação com o curso ..... 219**
4.3 DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA NA PEDAGOGIA ..... 225
**4.3.1 Relação com a EaD ..... 228**
**4.3.2 Relação com a tecnologia ..... 230**
**4.3.3 Relação com a polidocência ..... 234**
**4.3.4 Relação com os alunos ..... 236**
**4.3.5 Relação com o curso ..... 243**
4.4 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA NA PEDAGOGIA ..... 252
**DESDOBRAMENTOS FINAIS ..... 257**
**REFERÊNCIAS ..... 265**
**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... 287**
**APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE ..... 289**
**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA ..... 291**
**ANEXO A – EMENTA DAS DISCIPLINAS DE MÚSICA ..... 293**

# Parte I
# Dobras e (Des)dobramentos da Pesquisa

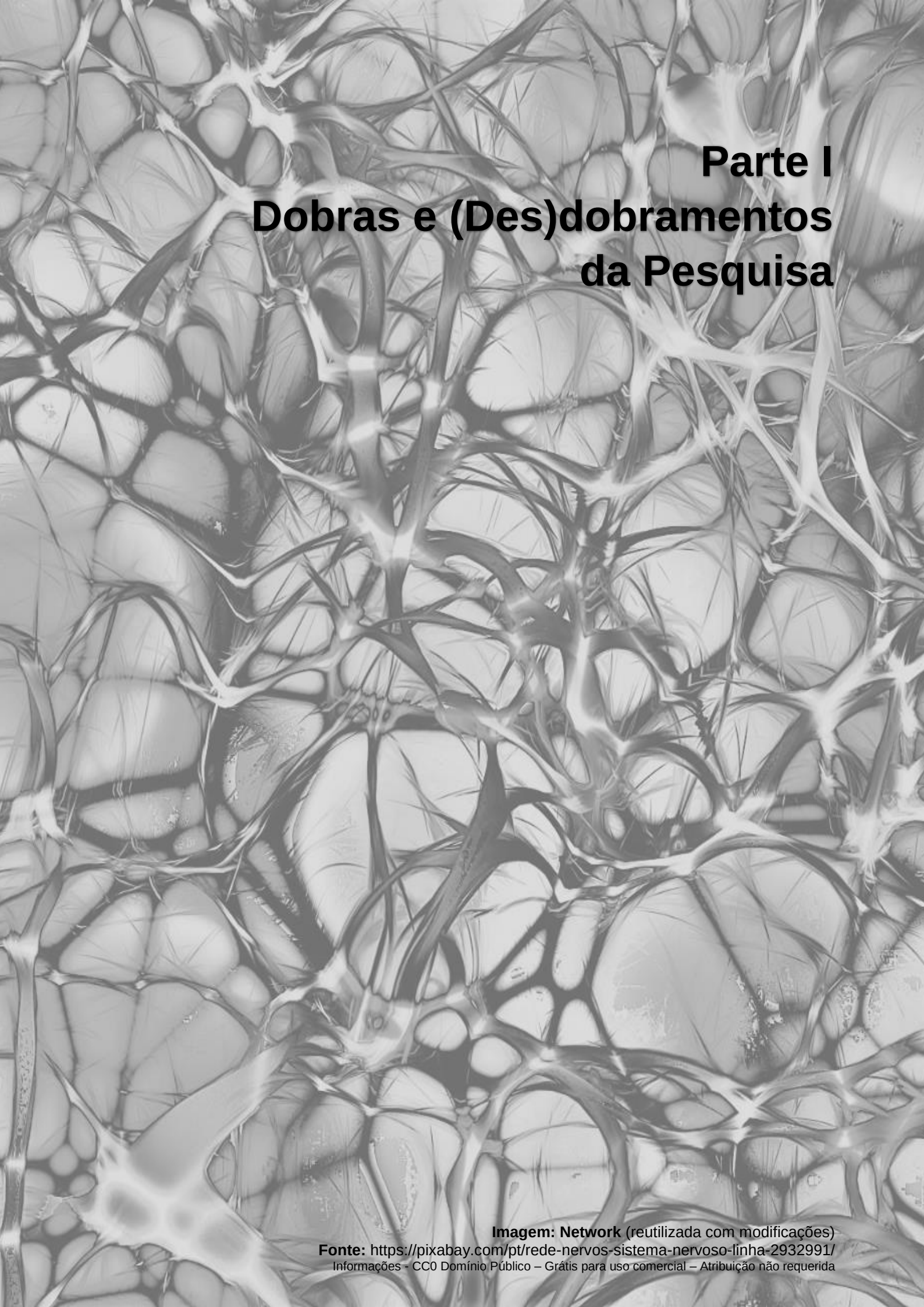


**Imagem: Network** (reutilizada com modificações)
**Fonte:** https://pixabay.com/pt/rede-nervos-sistema-nervoso-linha-2932991/
Informações - CC0 Domínio Público – Grátis para uso comercial – Atribuição não requerida

## PARTE I – DOBRAS E (DES)DOBRAMENTOS DA PESQUISA

*Precisei estudar, olhar-me, rever-me, entender-me pelas sobreposições, pelas dobras que avançam e recuam em meu desenvolvimento pessoal e profissional. (BELLOCHIO, 2016, p. 10).*

No processo de construção da pesquisa, tomei consciência das diversas dobras existentes, que foram sendo desfeitas, e outras tantas formadas. Várias dobraduras que tomaram formas inesperadas e que só foram possíveis ao realizar o ato de desdobrar dobras antigas. Para tanto, percebi que desdobrar envolvia viajar. Viajar no espaço-tempo que nos tem constituído o que somos e o que fazemos. Também percebi que pelas dobras viajamos mais rápido e, curiosamente, entendi o significado da dobra espacial. A dobra espacial, em um rápido olhar, pode não parecer ter relação com a discussão que aqui abordo, contudo, suas premissas se aproximam em muito ao que vivenciei nesse processo de doutoramento, assim como ao que vivenciaram os participantes desta pesquisa e que tantas outras pessoas vivenciam cotidianamente.

Em nossa mente, normalmente, viajar é algo fácil, basta um perfume, um acontecimento, e acionamos lembranças vividas em outros tempos e lugares, pois estão dobradas e aguardadas em nossas memórias. Ao viajar por diferentes vivências, lembranças, conectamos as dobras e damos sentido a elas[1], pois somos feitos de várias dobras (não é à toa que o nosso cérebro é um órgão cheio de dobras) e para acessá-las, desdobrá-las, precisamos viajar na velocidade de dobra entre sinapses neurais.

Algo parecido acontece quando viajamos pela internet. Basta um “clique” e somos levados a outro lugar, para uma nova página, imagem, texto, entre outras tantas possibilidades que o mundo virtual nos proporciona.

Desse modo, o significado de dobra, que aqui discuto, também tem relação com o conceito de dobra espacial na Física, conceito que surgiu na ficção científica e diz respeito à possibilidade de viajar pelo universo mais rápido que a velocidade da luz. Isso é possível pois, no universo, o espaço-tempo também é constituído de dobras e, da mesma forma, pode ser dobrado, curvado, comprimido.

[1] No processo de rememorar, reinventamos e ressignificamos as lembranças. Assim, elas não refletem em sua totalidade o que foi vivido no passado, além do fato de que, ao olhar para elas, não somos os mesmos da época em que as vivenciamos.

> Na relatividade geral, o espaço-tempo é curvo, ou “dobrado”, pela distribuição da massa e energia dentro dele. Corpos como a Terra não são colocados em movimento em órbitas curvas por uma força chamada gravidade; pelo contrário, eles se movem em órbitas curvas porque seguem a coisa mais próxima a uma trajetória retilínea em um espaço curvo, que é denominada uma geodésica. Tecnicamente falando, uma geodésica é definida como o caminho mais curto (ou mais longo) entre dois pontos próximos. (HAWKING; MLODINOW, 2008, p. 30).

Para Hawking e Mlodinow (2008), como o espaço e o tempo estão relacionados, a viagem em dobra também possibilitaria viajar no tempo, como fazemos ao viajar por lembranças: “se você viajar mais rápido que a luz, a teoria da relatividade implica você também poder viajar para trás no tempo” (Ibid., p. 69).

**Dobra, dobrar, dobradura, desdobra, desdobrar, desdobramento...**

Muitas derivações para uma única palavra e todas correlacionadas. Assim, tanto o significado de dobra no substantivo como o seu conceito verbal remetem à capacidade que temos de criar dobras, ação de torcer ou curvar algo e de multiplicar (aumentar quantidade), efeito de dobrar as dobras.

Dobra também tem ligação com a palavra “dobradura”, que gera a produção de certos objetos ou figuras com caráter artístico. Nesse sentido, podemos pensar que as várias dobras que nos constituem dão forma à dobradura que somos e o que estamos nos tornando. Para entender como essa dobradura foi feita, como fomos nos formando, precisamos desfazer as dobras, ato de desdobrar que envolve abrir a dobra ou viajar por ela de modo a conhece-la.

Para escrever esta tese, precisei me desdobrar, viajar por lembranças, vivências, pensamentos, etc., que me constituem; e também formar outras dobras. As dobras antigas acessadas e as novas formadas são muitas, mas abro algumas delas neste trabalho, sobre a Pedagogia, a Música e a formação de professores, para problematizar, junto a outras dobras, o tema de pesquisa – docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia a Distância - e potencializar alguns desdobramentos.

Assim, esta tese está constituída por várias dobras, as quais compõem a sua dobradura, a sua forma final, contudo, para conhece-las não será possível viajar na velocidade de dobra, tendo em vista que, da mesma forma que isso não é possível com a viagem espacial nos dias atuais, ainda não existe uma tecnologia que a

possibilite, principalmente se levarmos em consideração a imersão de leitura necessária para essa tarefa.

> Carteiros do texto, viajamos de uma margem à outra do espaço do sentido, valendo-nos de um sistema de endereçamento e de indicações que o autor, o editor, o tipógrafo balisaram. Mas podemos desobedecer às instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas.
> Tal é o trabalho de leitura: a partir de uma linearidade ou de uma platitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de costurar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos. (LÉVY, 1996, p. 36).

Com esse espírito, talvez essa viagem possa ser feita outras vezes, de diferentes e rápidas maneiras, a partir de modos particulares de olhar, interpretar, repensar e (re)significar o que foi escrito a partir das experiências de quem lê e cria sentidos, pois como destaca Marques (2006, p. 12): “Ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa”. É essa viagem que proponho aqui, a qual provoque desdobramentos sobre o que foi investigado e potencialize diversos olhares e ações sobre a temática abordada nesta tese.

## 1.1 SOBRE AS DOBRAS QUE ME CONSTITUEM

A dobra do doutorado iniciou a se formar enquanto projeção logo após a defesa de minha dissertação, a partir do desejo de dar prosseguimento ao percurso acadêmico como pesquisadora. No período entre o término do mestrado, em 2012, até o ingresso no doutorado, no ano de 2014, parecia ser certo o caminho para o qual se direcionavam os meus interesses de pesquisa. Tinha a falsa ilusão de uma linearidade espaço-temporal ao buscar continuar com um tema decorrente de minha pesquisa de mestrado. No entanto, em um curto período desde o ingresso no doutorado, tudo mudou e muitas dúvidas passaram a modificar e a revolver meus pensamentos e desejos investigativos.

Vivências e situações provocaram questionamentos sobre o caminho que estava seguindo em minha pesquisa. Alguns desses questionamentos foram

emergindo a partir de discussões feitas no grupo de pesquisa “FAPEM[2]: formação, ação e pesquisa em Educação Musical”. Por algum tempo, foi difícil perceber que precisava abandonar o que vinha construindo. Algo mais forte se fez presente e premente em minhas vivências. Algo que se projetou, enquanto potência, para promover discussões ainda não tecidas no grupo FAPEM sobre o ensino de Música e a formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Nesse processo, viajei pelo tempo e relembrei os motivos que me levaram a cursar Pedagogia – Licenciatura Plena – na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Escolhi esse curso pelo desejo de atuar com a docência, ou seja, de ser professora. Posteriormente, ingressei no curso de Licenciatura em Música, com a intenção de me tornar professora de música, devido a minha paixão pela docência e pela Música, despertada em mim pelo fascínio do piano ainda quando criança e revivida no curso de Pedagogia através da disciplina[3] de “Metodologia do Ensino da Música”[4].

No curso de Licenciatura em Música, tive a oportunidade de participar de uma pesquisa, como bolsista de iniciação científica, a qual tematizava sobre a formação de professores especialistas em Música. Nessa pesquisa[5], que investigava as representações sociais de licenciandos em Música sobre o estágio supervisionado, minhas preocupações com a formação de professores foram adquirindo forma e projeção. *Como se aprende a ser professor de música? O que nos move a ensinar? Que vivências, experiências, pensamentos, saberes e conhecimentos subsidiam e permeiam o fazer pedagógico-musical em sala de aula?*

Não cheguei a concluir o último curso, mas continuo apaixonada tanto pela Música quanto pela docência nessa área. São dois temas que carrego com especial atenção, os quais fazem parte das dobras que me constituem. Esses dois temas têm tecido meus caminhos como pesquisadora e pedagoga, embora não sejam meu foco primeiro de atuação profissional.

---

[2] Grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e a atuação de professores especialistas e não especialistas em educação musical, que tem como líder a Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio e vice-líder a Profª. Drª. Luciane Wilke Freitas Garbosa.

[3] Ao longo desta pesquisa, será empregada a palavra “disciplina” para se referir ao seu significado enquanto componente curricular.

[4] Disciplina do currículo de 1984, com a carga horária de 90 horas. Atualmente, o currículo vigente (2006) do curso conta com duas disciplinas: Educação Musical (60 horas); e Educação Musical para a Infância (30 horas).

[5] Pesquisa desenvolvida e orientada pela Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio.

Como pedagoga, ingressei na UFSM, em 2010, em um cargo técnico-administrativo em educação (TAE). Atuo no Departamento de Ensino do Colégio Politécnico dessa instituição. Não trabalho diretamente com a docência, mas dentre as minhas funções, organizo cursos e eventos voltados à formação dos professores do Colégio e também da universidade como um todo, buscando construir espaços de discussão sobre a docência e de formação pedagógica para esses professores. Nesse sentido, continuo promovendo ações que alimentam meu interesse e minhas preocupações com a docência, sendo que, nos últimos anos, tenho me centrado em questões envolvendo a docência no ensino superior.

Em 2015, foi publicado um edital de seleção de tutores[6] a distância para o curso de Pedagogia a Distância da UFSM, vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB[7]), no qual realizei minha inscrição. Já havia participado de outras duas seleções anteriores, contudo, devido ao excesso de trabalho e ao mestrado que estava realizando na época, acabei desistindo antes mesmo da conclusão dos processos. No entanto, dessa vez foi diferente, decidi participar do processo seletivo até o fim pela vontade de desenvolver atividades profissionais relacionadas à docência. Fui selecionada e comecei a tutoria a distância no segundo semestre de 2015. Mais uma dobra começou a se formar em minha vida.

Assim, a Educação a Distância (EaD), para além de conhecimentos teóricos, entrou em minha vida como possibilidade de atuação como tutora a distância e, inicialmente, não pensava fazer dela, ou que a mesma compusesse, meu tema de pesquisa de doutorado. Contudo, a vivência como tutora da disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia EaD/UFSM/UAB foi me trazendo novos desafios e preocupações, os quais me levaram, em um primeiro momento, a questionar essa modalidade de ensino e a docência em Música a distância em meios virtuais.

Como aluna que vivenciou contextos presenciais de ensino, agora tutora, precisei rever muitas ideias, atitudes e práticas pedagógicas, principalmente, no que diz respeito ao ensino de Música na modalidade de EaD, tendo em vista o peso das atividades práticas e coletivas para a formação musical e pedagógico-musical dos alunos dos cursos da Pedagogia.

---

[6] De modo geral, o tutor é responsável por acompanhar diretamente os alunos nos cursos de Educação a Distância. “O trabalho do tutor virtual acompanha os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender e orientando os estudantes em suas dificuldades” (MILL, 2010, p. 35).

[7] A UAB é um sistema nacional de educação superior integrado por IES públicas brasileiras, que fomenta a criação e implementação de cursos de nível superior na modalidade de EaD.

> Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

Conforme destaca Colabardini (2015, p. 16), no "âmbito da Educação Musical a Distância, podemos elencar como um dos maiores desafios a docência em disciplinas práticas, bem como a necessidade de criação de práticas pedagógicas distintas da Educação Presencial". Nesse sentido, muito me questionei acerca de como promover experiências musicais a distância para os alunos da Pedagogia e possibilitar que estabeleçam relações entre o conhecimento musical e seu processo de ensino e aprendizagem. Esse questionamento se tornou mais forte frente às dificuldades já observadas por mim, em minha trajetória enquanto aluna e também professora em alguns cursos/oficinas de Música que ministrei presencialmente para alunos da Pedagogia e professores da Educação Básica, e também identificadas por pesquisas realizadas em cursos presenciais.

Essas pesquisas demonstram uma preocupação com a formação musical e pedagógico-musical de alunos de cursos de Pedagogia, a qual parte do fato de que a maioria dos ingressantes nos cursos de Pedagogia não trazem vivências anteriores em contextos formais de ensino de Música (LOBATO, 2007; OESTERREICH, 2010; BELLOCHIO, 2014; entre outros) tornando-se um desafio a mais para os professores universitários de música. Bellochio (2014), a partir de suas vivências profissionais com o ensino de Música presencial para alunas da Pedagogia, relata que

> [...] são escassos os conhecimentos, falando de linguagem/gens específicas deste campo de conhecimento, trazidos pelas alunas que se constituem em internalizações. O que são trazidas são vivências musicais cotidianas, que são relevantes, mas, por não trazerem componentes que transcendam ao senso comum, são dispersas. (BELLOCHIO, 2014, p. 58).

Além disso, são poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que possuem disciplinas específicas de Música em suas matrizes curriculares (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; CORREA, 2008; FURQUIM, 2009; HENRIQUES, 2011; TRAVERZIM, HENRIQUES, 2015) e quando possuem costumam ter uma carga horária relativamente pequena, dificultando a construção e o aprofundamento de conhecimentos musicais junto aos alunos.

Nesse processo de pensar o ensino de Música a distância, também modifiquei e ampliei minhas compreensões sobre a EaD, no que tange à distância física, ao relacionamento espaço-temporal e à mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

> A EaD, caracterizada inicialmente pela distância física entre os participantes do processo educativo, hoje tem essa mesma distância superada pelas facilidades de acesso às informações, de interação, de comunicação e de colaboração entre sujeitos na construção do conhecimento e na aprendizagem. (STRUCHINER; CARVALHO, 2014, p. 127).

Atuando como tutora, sinto-me bastante próxima dos alunos, por acompanhar seus progressos, suas dificuldades e orientá-los na realização das atividades e em diferentes dúvidas que vão surgindo. Além disso, o diálogo constante com a professora responsável pela disciplina foi bastante rico nesse processo, pois ele não foi vivido solitariamente, foi construído coletivamente. Nesse sentido, partilhamos angústias, dúvidas, ideias, objetivos, etc.; discutimos sobre os alunos, os conteúdos, as atividades, as avaliações, o ambiente virtual de ensino e aprendizagem[8] (AVEA), entre tantos outros assuntos.

Essa particularidade do trabalho docente na EaD, que é realizado pelo que se tem caracterizado como polidocência, ou seja, por uma docência que "envolve o professor (responsável pela disciplina), os tutores virtuais e presenciais e a equipe multidisciplinar[9]" (MILL, OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 17), possibilita e implica a colaboração de um grupo de profissionais para a construção e o desenvolvimento da disciplina. Esse trabalho, embora aparentemente fragmentado, tendo em vista a partilha de funções, pode promover a mobilização de um trabalho conjunto em que todos precisam estar envolvidos, em algum nível, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, percebi como o professor responsável pela disciplina na EaD é uma figura central, pois planeja e coordena todas as ações referentes ao seu

---

[8] Embora o termo original e mais usual seja Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), optei, assim como outros pesquisadores, pela utilização de AVEA por entender que a ação de ensinar também se faz presente nesse ambiente. Nesse sentido, o AVEA é considerado "um *locus* sem território, atuando como objeto capaz de conduzir as interações entre os diversos sujeitos que compõem os processos de ensino-aprendizagem presentes naquele ambiente específico" (CORDENONSI; BERNARDI, 2010, p. 257, grifos dos autores).

[9] Equipe técnico-pedagógica formada por gestores educacionais, *web designers*, revisores técnicos, entre outros, "dividindo várias funções importantes para a concepção, o planejamento e a implantação de cursos virtuais" (MENDONZA et al., 2010, p. 26).

desenvolvimento. É esse docente que configura a disciplina no AVEA, coordena o grupo de tutores, está em contato com a equipe multidisciplinar, etc. A atuação na EaD demanda desse profissional diversas funções, conhecimentos e competências.

> A educação a distância é uma modalidade de ensino que ganha força em diferentes contextos, níveis, formatos, áreas de conhecimento, processos de formação e de requalificação profissional e especificidades de cursos. Entre os vários tipos de desafios que tal modalidade de ensino oferece ao formador de professores, elenco dois para serem tratados de modo mais focalizado: **o de aprender novas formas de pensar processos de ensino e aprendizagem e o de desaprender práticas – de certa forma, já cristalizadas – com relação a processos formativos da docência.** (MIZUKAMI, 2014, p. 149-150, grifos da autora).

Refletindo sobre as produções teóricas que têm sido desenvolvidas na EaD e sobre as minhas vivências com o trabalho colaborativo junto à professora de música do curso de Pedagogia EaD/UFSM/UAB, compartilhei muitas situações e desafios no ensino de Música a distância, que compreenderam desde as particularidades da relação virtual de ensino e aprendizagem, mediada pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC[10]), até a própria condição de trabalho na modalidade de EaD, em meios virtuais, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a qual envolve questões sérias e problemáticas.

> [...] o processo de trabalho na EaD estabelece novos tempos e espaços para os trabalhadores da educação, e esse redimensionamento espaço-temporal afeta a prática pedagógica e os conhecimentos dos educadores. Por isso, as novas formas de experimentar o tempo e o espaço na Idade Mídia, no âmbito do trabalho, se dão a partir de processos de trabalho intensificados e relações de trabalho precárias. (MILL, 2009, p. 40).

Todo esse envolvimento com a EaD, entre leituras e vivências, fomentou, em mim, o desejo de conhecer outros contextos de ensino de Música nos cursos de Pedagogia a Distância e, principalmente, a participação dos professores universitários de música que configuram peça importante para que esse ensino aconteça e que são os professores formadores no ensino superior dos professores dos primeiros anos de escolarização. Nesse processo, foi quase que inevitável não trazer esse cenário como tema de minha pesquisa de doutorado.

[10] As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo geral, referem-se a um conjunto de diferentes mídias que utilizam como instrumentos principais o computador e a internet, diferenciando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelos formatos digitais em que se configuram.

Além das questões teóricas e práticas que me moveram a pesquisar esse tema, cabe ressaltar o considerável número de cursos de formação de professores e, em especial, de Pedagogia na modalidade de EaD. No Sistema UAB[11], tendo em vista que uma de suas prioridades visa oferecer cursos a distância para a formação de professores (MATTAR, 2014; DIAS; LEITE, 2014), no primeiro semestre de 2016[12], quando estava escrevendo o projeto de doutorado, encontravam-se em andamento 312 cursos de Licenciatura, sendo 45 de Pedagogia. Desses 45, apenas cinco cursos possuíam disciplinas específicas da área de Música em suas matrizes curriculares, o que reforçou a importância de estudos, problematizações, investigações e reflexões sobre a docência virtual e a formação musical e pedagógico-musical nos cursos de Pedagogia da UAB, tendo em vista que, no contexto brasileiro, os professores universitários de música, que atuam nesses cursos, podem ser considerados os pioneiros na construção do ensino de Música na Pedagogia a Distância.

## 1.2 SOBRE AS (DES)DOBRAS DA PESQUISA

### 1.2.1 Dobras da Pesquisa: Música e Pedagogia

A trajetória da Música em cursos de formação de professores para os primeiros anos escolares no Brasil é repleta de dobras irregulares, complexas, marcadas por rupturas e lutas. Embora os estudos históricos sobre a presença da Música nesses espaços ainda sejam escassos e faltem dados consistentes (JARDIM, 2009), algumas pesquisas (FUKS, 1991; BELLOCHIO, 2000) sublinham que a Música esteve fortemente presente nos currículos da Escola Normal, situação que passa a se modificar com a criação dos cursos de graduação em Pedagogia.

O primeiro curso de Pedagogia do Brasil foi criado em 1939, com o objetivo de formar os profissionais que atuariam em cargos técnico-administrativos junto ao Ministério da Educação (MEC) e que ministrariam as disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Sobre isso,

---

[11] Dados levantados no site de Consulta de Cursos da UAB. Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action>. Acesso em: 09 jul. 2016.

[12] No segundo semestre de 2016, esse número aumentou para 48 cursos. Nos anos seguintes, não foi possível realizar nova consulta sobre a quantidade de cursos tendo em vista que o Sistema de gerenciamento da UAB, no site da CAPES, encontrava-se em manutenção.

> [...] é preciso salientar que, desde a criação do Curso de Pedagogia em nosso país, houve impasses em relação ao currículo de tal graduação (bacharelado e licenciatura) e ao campo de atuação do profissional que estava sendo formado. A graduação em Pedagogia, na época de sua emergência, assim como os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia, História, Química, Física, Matemática e Letras, era responsável apenas pela formação superior em nível de bacharelado, enquanto o curso de Didática assumia a formação do licenciado, constituindo, desse modo, o esquema "3+1", que perdurou por mais de duas décadas. Portanto, nos cursos de bacharelado, eram necessários apenas três anos para desenvolver o conteúdo específico da área do saber, sendo que, para se tornar licenciado, era preciso o acadêmico cursar um ano de Didática, no qual se realizava a formação pedagógica através do estudo de métodos e de técnicas a serem utilizados no trabalho docente. (CARVALHO, R., 2011, p. 110).

A definição da orientação formativa dos cursos de Pedagogia gerou um debate nacional, entre confrontos e disputas, os quais permanecem até hoje. De todo esse movimento[13], por volta da década de 1970, por interesses diversos, os rumos dos cursos de Pedagogia começaram a se alterar e, nos anos de 1980, passaram também a formar os professores para os primeiros anos de escolarização da Educação Básica. Nesse processo, "a tradição da prática musical na formação dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia" (DINIZ; JOLY, 2007, p. 68).

> [...] gradativamente os cursos de Pedagogia que surgiram e/ou se redimensionaram na década de 1980, também passaram a assumir-se como formadores de professor para as Séries Iniciais do 1º grau [atualmente denominado de anos iniciais do ensino fundamental], construindo uma nova identidade para o curso. Embora a formação de nível médio (desde os primórdios da Escola Normal) tivesse uma história em Educação Musical, a maioria dos cursos de Pedagogia que passa a formar os professores de SIEF [Séries Iniciais do Ensino Fundamental] não incluíram disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos de formação do futuro professor, salvo exceções. (BELLOCHIO, 2000, p. 92-93).

Esse cenário não foi por acaso, ele também acompanhou o desaparecimento da Música nos currículos escolares, processo que vinha acontecendo desde o fim do movimento do Canto Orfeônico, somado à aprovação da Lei nº 5.692/71, que instituiu a Educação Artística, através do Art. 7º: "será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]" (BRASIL, 1971). A partir dessa Lei, a Educação Artística contemplaria o ensino das Artes Plásticas, do Desenho Geométrico, da Música e das Artes Cênicas, forçando que os cursos de

[13] Ver Libâneo e Pimenta (2011).

graduação da área de Artes oferecessem uma formação polivalente, incluindo todas as linguagens previstas em Lei. Essa formação polivalente, dado o curto tempo dedicado a cada linguagem, tornou-se insuficiente para os que os futuros professores de Educação Artística desenvolvessem todas as linguagens na escola, acarretando na ênfase de apenas uma delas, havendo, na maior parte dos casos, a predominância do ensino das Artes Plásticas.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, um novo caminho foi traçado para o ensino de Arte na Educação Básica. De acordo com a redação do Art. 26, parágrafo 2º: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

Essa Lei refletiu em algumas conquistas e modificações para as áreas da Arte e da Educação, trazendo novas conjunturas formativas para os cursos de graduação, que, nos anos seguintes, promoveram reformulações curriculares e passaram a ter habilitação específica (Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais, etc.). No entanto, no contexto da escola de Educação Básica, a situação pouco se modificou, tendo em vista que os professores que nela atuavam (e alguns que ainda atuam) eram provenientes dos cursos de Educação Artística.

Por muitos anos, os próprios concursos públicos para a seleção de professores de arte na escola, restringiram a entrada de professores de música e das demais linguagens. Os editais desses concursos continuaram a exigir a formação polivalente em "Educação Artística" ou apenas a formação em Artes Visuais. Embora em alguns concursos tenham possibilitado que professores de música ingressassem na carreira do magistério público, a contratação desses professores, de modo geral, é algo ainda bastante recente em nosso país. Em estudo realizado a partir da análise de 170 editais de concursos públicos para a seleção de professores de Artes, Educação Artística ou Música no Rio Grande do Sul (RS), publicados entre 2008[14] e 2012, chegou-se à conclusão de que

> [...] ainda é pequeno o espaço garantido para a Música na educação básica, em função dos seguintes fatores: a frequência pouco expressiva de editais que exigem Licenciatura em Música, a recorrência dos termos Educação

[14] A pesquisa analisou os editais que foram publicados após a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que alterou o § 6º do Art. 26 da LDB nº 9.394/1996, tratando sobre a obrigatoriedade do ensino do conteúdo Música na Educação Básica.

> artística e Artes no conjunto dos editais analisados, o predomínio das áreas de Artes visuais e Teatro/Artes cênicas nos conteúdos programáticos, a permanência da ideia de atuação em mais de uma modalidade artística na maior parte dos editais e a porcentagem pouco expressiva de referências do campo da Música e da Educação musical nas bibliografias dos editais. (PEREIRA et al., 2014, p. 9).

No que diz respeito à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, apenas em 2006, dez anos após a aprovação da LDB nº 9.394/1996, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), com diversas orientações, objetivos, perfil formativo do egresso e organização dos cursos. Dessas orientações, o inciso VI do Art. 5º sublinha que o egresso da Pedagogia deve estar apto a "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso). Embora essas orientações possam ser vistas como um avanço, ao trazer a área de Arte aos cursos de Pedagogia, em muitos casos, acabou-se reproduzindo o modelo polivalente.

> [...] os cursos de formação inicial têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos e que a concepção que ainda prevalece é a polivalente, na qual em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança. (DINIZ; JOLY, 2007, p. 66).

Em decorrência disso, a maior parte dos cursos de Pedagogia do Brasil possui uma única disciplina de Arte, o que leva à predominância de uma linguagem sobre as demais, acarretando em deficiências formativas. Assim, de certa forma, as DCNP acabaram por reforçar alguns problemas da polivalência que já haviam sido percebidos antes mesmo da LDB nº 9.394/96.

Em consonância com as orientações das DCNP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, observam que

> Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e **Arte** poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 2010, p. 9, grifo nosso).

Desse modo, mesmo que o profissional com formação específica para ensinar Música nas escolas de Educação Básica seja o professor licenciado em Música, a

legislação também prevê a atuação do professor de referência[15] (pedagogo/unidocente/generalista) com a Música. Assim, o professor de referência pode tanto se somar ao trabalho do professor de música quanto assumir sozinho essa área na ausência desse profissional especialista nos anos iniciais do ensino fundamental.

Corroborando com esses documentos, após a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino do conteúdo Música no âmbito do componente curricular Arte na Educação Básica, foram propostas, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 12/2013, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013), homologadas no dia 10 de maio de 2016 (Resolução CNE/CEB nº. 02/2016). Nesse parecer é expressa a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de modo a atender as especificidades do ensino de Música nas escolas, observando a importância de que "os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2013, p. 5).

No dia 02 de maio de 2016, foi aprovada a Lei nº 13.278, que altera os termos do § 6º do Art. 26 da LDB nº 9.394/1996, incluindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens constituintes do Ensino de Arte. Na redação dessa Lei, as escolas têm o prazo de cinco anos para implantarem as mudanças exigidas. Contudo, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que alterou alguns artigos da LDB, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traçam diferentes orientações que afetam diretamente as leis anteriormente homologadas, implicando em inseguranças sobre os rumos da educação musical escolar no país.

Mesmo antes de grande parte dessas legislações entrarem em vigor, há alguns anos, pesquisas e ações voltadas à formação musical e pedagógico-musical vem sendo promovidas a alunos e egressos dos cursos de Pedagogia, buscando investigar e promover a formação e a prática musical e pedagógico-musical de professores referência. Dentre os focos, os estudos buscam conhecer e compreender as relações que são construídas no que diz respeito à educação musical no contexto da formação de professores em cursos de Pedagogia; a formação continuada em Música de

[15] Nesta pesquisa, o termo "professor de referência" – pedagogo/unidocente/generalista - também aparecerá como "professor referência", expressão que vem sendo utilizada pelo grupo FAPEM.

professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; as concepções/pensamentos sobre a educação musical e as práticas educativas com música de professores egressos de cursos de Pedagogia, dentre outros focos.

Grande parte da produção científica sobre essa temática remete-se às pesquisas do grupo FAPEM (BELLOCHIO, 2000; SPANAVELLO, 2005; PACHECO, 2005; CORREA, 2008; FURQUIM, 2009; WERLE, 2010; OESTERREICH, 2010; AHMAD, 2011; STORGATTO, 2011; ARAÚJO, 2012; DALLABRIDA, 2013; 2015; SPERB, 2015). Isso se deve à trajetória do ensino de Música nos currículos do curso diurno e presencial de Pedagogia da UFSM[16], a qual iniciou em 1984 (OESTERREICH, 2010). Essa trajetória potencializou o olhar sobre/para a formação musical e pedagógico-musical de alunos da Pedagogia, bem como para as práticas educativas de professores unidocentes[17] com a Música na escola.

Em mapeamentos realizados nos anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e nas publicações da Revista da ABEM sobre a relação entre a Educação Musical e a Pedagogia, o foco de maior produção de estudos tem sido a formação acadêmico-profissional[18] (WERLE, BELLOCHIO, 2009; WEBER, BELLOCHIO, 2015), o que denota uma grande preocupação com a formação musical e pedagógico-musical desses professores na graduação.

As pesquisas têm se pautado na necessidade de investigar a Música enquanto área de conhecimento que faz parte da formação do futuro pedagogo. Esse profissional "é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares" (FIGUEIREDO, 2004, p. 55-56). Além disso, esse professor desenvolve atividades com música em diferentes momentos de sua prática docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003; BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009; DALLABRIDA, 2015). Contudo, muitas pesquisas

> [...] mostram que as professoras de educação infantil e anos iniciais, apesar de trabalharem com música na escola, não tem recebido formação musical

[16] Atualmente, o curso presencial de Pedagogia da UFSM possui duas disciplinas de Educação Musical.
[17] Assumo aqui "unidocente" por ser o termo utilizado nas pesquisas do grupo FAPEM para se referir ao professor de referência que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha desse termo deve-se ao sentido que dele depreende, o qual se liga ao fato de ser o professor de referência da turma, constituindo-se, muitas vezes, no único profissional responsável por mediar a aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (BELLOCHIO, 2000).
[18] A formação acadêmico-profissional refere-se àquela que acontece em cursos de graduação (DINIZ-PEREIRA, 2008), também denominada por muitos autores de formação inicial.

> durante a sua preparação profissional, seja no ensino superior ou ensino médio (magistério). Assim, muitas dessas atividades musicais realizadas são desenvolvidas sem uma perspectiva longitudinal e uma fundamentação clara. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Sobre isso, Figueiredo (2004, p. 56) ressalta que

> Embora se pretenda que o professor generalista [formados nos cursos de Pedagogia] seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral.

Ainda persistem muitos mitos sobre o fazer musical e a prática artística como um todo, os quais estariam restritos a um grupo de pessoas com dom/talento para as Artes (FIGUEREDO, 2003; 2004). No caso da Música, esses mitos acabam sendo agravados pelo fato de que muitos dos alunos da Pedagogia não possuem conhecimentos musicais formais, ou seja, não tiveram formação musical em contextos socioeducativos (FIGUEIREDO, 2003; LOBATO, 2007; OESTERREICH, 2010; BELLOCHIO, 2014; entre outros). Assim, considerando a relação dos professores referência/unidocentes com a Música, evidencia-se que

> Embora as artes façam parte da preparação de professores generalistas, a educação musical é geralmente ausente nos primeiros anos de muitas escolas brasileiras. Existe a percepção de que os professores generalistas não se sentem confiantes para ensinar música e artes por causa de (a) formação insuficiente em seus cursos de preparação, ou (b) a falta de talento artístico. Como muitos sistemas educacionais não podem pagar professores especializados para a música e as outras artes para ensinar nos primeiros anos de escola, o resultado é uma negligência dessas áreas, especialmente nos sistemas de educação pública brasileira. (FIGUEIREDO, 2003, p. 6, tradução nossa[19]).

Somado a esse cenário, como destacado anteriormente, são poucos os cursos de Pedagogia no Brasil que possuem disciplinas específicas da área de Música em suas matrizes curriculares (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; CORREA, 2008; FURQUIM, 2009; HENRIQUES, 2011; TRAVERZIM, HENRIQUES, 2015). Estudos

[19] “Although the arts are part of the preparation of generalist teachers, music education is usually absent in the first years of many Brazilian schools. The perception exists that generalist teachers do not feel confident to teach music and arts because of (a) insufficient training in their preparation courses, or (b) a lack of artistic talent. As many educational systems cannot afford specialist teachers for music and the other arts to teach in the first years of school, the result is a neglect of these areas, especially in the Brazilian public education systems” (FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

nos contextos presenciais em que existem disciplinas da área de Música têm demonstrado que as relações que os alunos da Pedagogia estabelecem com essa área de conhecimento são diversas e, muitas vezes, distorcidas (TIAGO, 2007; HENRIQUES, 2011; SALGADO, 2013; DALLABRIDA, 2015; entre outras).

Em pesquisa realizada no curso de Pedagogia/Parfor[20] (SALGADO, 2013), que teve como objetivo refletir sobre as percepções e/ou representações sociais sobre o ensino de Música pelas professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, observou-se que as estudantes percebiam a prática musical como forma de recreação. Além disso,

> [...] as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, capacitadas por sua formação, para atuarem com educação musical, utilizam-se também do senso comum que trazem a respeito do que possa ser o ensino de Música. Ou seja, elas possuem, em seus planos teóricos, práticas subentendidas e enraizadas em suas percepções/representações sociais a respeito da educação musical, quando se lembram das atividades musicais enquanto alunas do ensino infantil. (SALGADO, 2013, p. 76-77).

Ao encontro dos resultados dessa pesquisa, Dallabrida (2015), ao investigar os sentidos da educação musical atribuídos por alunas do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM em sua formação acadêmico-profissional (DALLABRIDA, 2015), identificou dois sentidos recorrentes nos relatos das seis alunas entrevistadas. O primeiro sentido da educação musical na formação acadêmico-profissional foi o de fuga da realidade, ligando as aulas de educação musical a momentos em que saíam da monotonia, relaxavam e podiam esquecer suas vidas, serem outras pessoas; e o segundo de diversão, devido às atividades práticas da disciplina, nas quais realizavam jogos e brincadeiras musicais.

Sem desconsiderar que as aulas de Música promovem momentos ímpares, nos quais é possível relaxar e se divertir, o cenário apontado em ambas as pesquisas (SALGADO, 2013; DALLABRIDA, 2015), e que também se encontra presente em outras (TIAGO, 2007; HENRIQUES, 2011, 2015; etc.), torna-se preocupante pelo fato de as alunas reduzirem suas vivências apenas ao entretenimento, sem a construção de conhecimentos específicos da área, os quais serão exigidos em sua futura prática docente. Desse modo,

> Ressaltamos que não se está fazendo apologia a uma aula de música desassociada do prazer, já que a Educação Musical na Infância está fortemente ligada ao brincar e ao jogo. No entanto, é preciso que seu valor

[20] Curso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

> como área do conhecimento e de expressão sensível seja reconhecido. (HENRIQUES, 2015, p. 48).

Refletindo sobre esse cenário, as vivências cotidianas com a música, em momentos de lazer, parecem ser mais fortes e decisivas na formação dessas professoras que as discussões que são promovidas nas aulas de Música na graduação. Embora essas vivências se liguem muitas vezes a aspectos afetivos e potentes, que podem impulsionar e ampliar seus pensamentos sobre a Música, na maior parte dos casos, têm criado resistências impossibilitando um posicionamento crítico e reflexivo das alunas sobre as questões que envolvem a educação musical. Buscando modificar esse cenário,

> [...] muitas frentes de trabalho têm sido levantadas para se pensar uma formação musical mais sólida e consciente dos professores da Sief [Séries Iniciais do Ensino Fundamental] e EI [Educação Infantil]. E que esses são perfeitamente capazes de trabalhar com a música enquanto campo do conhecimento, desde que sejam devidamente formados e orientados para tal e realizem um trabalho colaborativo com os professores especialistas na linguagem musical. (DINIZ; JOLY, 2007, p. 69).

Como exemplo de algumas frentes, destacam-se pesquisas de pós-graduação que desenvolveram ações formativas envolvendo estudantes de cursos de Pedagogia (TORRES, 2003; WERLE, 2010), alunas e professoras de anos iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2000), professoras da educação infantil (PACHECO, 2005; STORGATTO, 2011; ARAÚJO, G., 2012), entre outras. Essas pesquisas mostram que é possível construir momentos de reflexão e situações de aprendizagem musical para as alunas da Pedagogia e/ou professoras dos primeiros anos escolares, potencializando a superação de visões limitadas sobre a Música na escola. Um ponto importante sublinhado em algumas dessas pesquisas diz respeito à constituição de um grupo junto às participantes, que potencializou a discussão e o compartilhamento de saberes e práticas em educação musical.

No contexto da EaD, poucas têm sido as pesquisas e propostas de formação musical e pedagógico-musical a distância para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo em menor número, alguns trabalhos desenvolvidos nesse sentido têm obtido resultados positivos e mostrado a validade dessas ações.

Um desses trabalhos foi realizado através de uma pesquisa de doutorado (COELHO DE SOUZA, 2003) que envolveu a construção de um programa de

educação musical a distância voltado a professores em serviço, alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica (anos iniciais do ensino fundamental) a distância, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Esse programa foi organizado em um curso de extensão, intitulado “Música”, através de estudos realizados a distância, individualmente e em grupo, com a mediação de um fascículo do curso e de um CD; e atendimentos presenciais da pesquisadora e de monitores nos munícipios. Contou com a participação de voluntários oriundos de 22 municípios do norte de Mato Grosso, distribuídos em cinco polos: Diamantino, Colíder, Juína, Juara e Terra Nova do Norte. Ao final, contabilizou a participação de 279 professores que realizaram todas as atividades de avaliação de aprendizagem do curso. A partir desse programa, a pesquisadora considera que

> Os estudantes/professores, acima de tudo, mostraram-se sensibilizados para o desenvolvimento da educação musical, levando-me a ter certeza que eles não desejam encurtamento do caminho didático ou desvalorizam conscientemente a educação musical. Eles são fruto de uma escola que tem negado essa educação aos cidadãos, em geral, e por isso agem com a mesma naturalidade, assegurando uma continuidade do mesmo processo. Eles desejam ter acesso ao conhecimento escolar na área para poderem garantir práticas de ensino mais bem encaminhadas e consistentes, faltando-lhes somente que o direito de ter a música em sua formação profissional seja garantido e continuado. Esses resultados fazem-me afirmar que com velhas tecnologias podemos colocar em prática novas abordagens em educação musical. (COELHO DE SOUZA, 2006, p. 106-107).

Outro trabalho significativo voltado aos professores não especialistas em Música, dentre esses professores referência/unidocentes, foi realizado como parte de uma pesquisa conduzida em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense (REQUIÃO, 2013a, 2015). Essa pesquisa culminou na produção de um material didático audiovisual - intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação” (REQUIÃO, 2013b) - e na organização de um curso a distância através de um AVEA. O curso foi dividido em módulos, sendo que o primeiro deles, realizado no segundo semestre de 2012, teve a duração de 30 horas/aula e reuniu um grupo de 77 professores participantes.

> Como resultado de uma primeira experiência, pudemos alcançar, simultaneamente, estudantes de localidades diferentes, além de contar com a possibilidade de incrementar as atividades propostas no livro através dos recursos da plataforma moodle. Segundo a avaliação de estudantes que participaram do curso, as ferramentas utilizadas como recurso didático e a linguagem apresentada propiciaram uma boa assimilação do conteúdo. Todo esse percurso nos mostrou ser a educação musical a distância uma

> alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. (REQUIÃO, 2015, p. 11).

Essas experiências de educação musical a distância mostram o potencial formativo que o ensino de Música virtual pode ter para alunos da Pedagogia e professores dos primeiros anos escolares, assim como traçam caminhos possíveis para pensar a docência virtual e a formação musical e pedagógico-musical em cursos de EaD. Contudo, ressalta-se que

> Uma reflexão sobre a educação musical a distância deve considerar qual é o objeto do processo educacional, pois nele se encontra a origem dos desafios para a apresentação de conteúdos e para o suporte aos alunos. Cada área da música exige atenções diferentes para conceitos procedimentais e conhecimentos formais, muitas vezes demandando a existência de recursos tecnológicos específicos para viabilizar as interações entre aluno e conteúdo, aluno e professor, e aluno e seus colegas. (GOHN, 2011, p. 118-119).

Assim, seja na EaD, seja no ensino presencial, “pensar na formação musical na Pedagogia requer mirar a complexidade do processo formativo que, por natureza, é de ordem da teoria e da prática” (BELLOCHIO, 2014, p. 51). Processo esse que implica um trabalho voltado à construção de um pensamento reflexivo sobre a trajetória da Educação Musical e de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que possam se efetivar em ações educativas no espaço escolar, entendendo que o “profissional unidocente exerce sua atividade profissional como professor de referência de uma turma de crianças e, portanto, sua formação, teórica e prática, deve estar voltada a este universo que é abrigado e impulsionado no espaço da escola” (Ibid., p. 52).

Refletindo sobre isso, volto meu olhar para os professores universitários de música, os quais são responsáveis pela formação desses futuros professores. No caso desta pesquisa, delimito o contexto dos cursos de Pedagogia, na modalidade de EaD, da UAB tendo em vista a complexidade e a importância do trabalho desenvolvido por esses profissionais e a escassez de estudos sobre a docência virtual em Música nos cursos de formação de professores unidocentes.

### 1.2.2 Desdobramentos da Pesquisa: Docência Virtual em Música na Pedagogia

A partir das dobras narradas foram sendo construídos os desdobramentos da presente pesquisa de doutorado, a qual tem como foco a docência virtual em Música

nos cursos de Pedagogia vinculados ao Sistema UAB[21]. Esse foco foi definido tendo em vista que os professores universitários de música[22], enquanto formadores dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, têm um papel basilar na formação musical e pedagógico-musical dos alunos da Pedagogia a Distância. Isso decorre do fato de que são esses docentes que organizam a disciplina, mediam os processos de ensino e de aprendizagem e potencializam a construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musical com os alunos através do AVEA.

Essas ações realizadas pelos professores formadores demandam olhar para a trama que enreda a construção da docência em Música nos cursos de Pedagogia, na modalidade de EaD virtual. Nesse contexto, parti da questão/problema de pesquisa: **Como ocorre a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB?**

Dessa questão abrangente se desdobraram muitas outras, como as relacionadas à pessoa do professor formador que atua na EaD, à atuação profissional em polidocência, à mediação pedagógica, à relação espaço-temporal, à mobilização de conhecimentos, saberes e competências, ao significado da docência virtual e à formação musical e pedagógico-musical de professores referência/unidocentes nos cursos de Pedagogia da UAB.

Partindo disso, busquei como objetivo geral da pesquisa **compreender a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à UAB a partir de narrativas de professores formadores**. Aqui sublinho a construção da docência[23], entendendo a complexidade que a envolve, abarcando desde a formação dos professores universitários e sua atuação com o ensino até os diferentes papeis e funções que lhe são exigidos. Em meio a isso, reflito sobre esses docentes em processo contínuo de formação, com seus pensamentos, desejos e projeções pessoais e profissionais, entendendo que

> [...] o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter. A maneira de cada um exercer a docência depende do que ele é, como pessoa, e esse modo de ser vai refletir-se no jeito de ele ser professor. (ISAIA, 2009, p. 105).

[21] A opção por delimitar a investigação em cursos de Pedagogia do Sistema UAB deveu-se ao fato de situar a pesquisa no contexto do ensino superior público.
[22] Professores formadores da UAB (BRASIL, 2016).
[23] A construção da docência diz respeito aos docentes, ou seja, à docência dos professores universitários de Música que são responsáveis pelas disciplinas da área de Música nos cursos de Pedagogia da UAB.

Nesta investigação, a docência virtual em Música foi compreendida como um processo que envolve os docentes como pessoas e profissionais, implicados no desenvolvimento de um trabalho coletivo, na mediação pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem, na formação musical e pedagógico-musical de professores dos primeiros anos escolares, e em suas próprias formações no contexto da EaD.

Nesse sentido, como objetivos específicos, inicialmente, busquei conhecer as trajetórias formativas, com a Música e com a docência, dos professores de música dos cursos de Pedagogia da UAB, de modo a compreender suas relações na docência virtual em Música; entender como ocorre a mediação pedagógica e o trabalho coletivo nas disciplinas de Música desses cursos; e analisar os desafios vividos pelos docentes com a formação musical e pedagógico-musical a distância de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como forma de conhecer e compreender o contexto no qual se insere a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB, aproximei-me dos estudos sobre a Pedagogia Universitária (CUNHA, M., 2000; SOARES, CUNHA, 2010; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010; CÔRREA et al, 2011; ALMEIDA, PIMENTA, 2011; ISAIA, 2000, 2006, 2009; entre outros). Esses estudos se interessam “pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 10). Dentre esses estudos, focalizei algumas pesquisas que tratam sobre o ensino superior em cursos de EaD (MILL, 2006, 2009, 2010, 2012; MALLMANN, 2008; MIZUKAMI, 2014; entre outros).

Para a construção metodológica desta pesquisa, embasei-me em dois referenciais: a Pesquisa Biográfica (NÓVOA, 1995; SOUZA, E., 2006; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2010; entre outros), como possibilidade de conhecer e compreender a trajetória pessoal e profissional dos professores universitários de música nos cursos de Pedagogia da UAB a partir de suas narrativas; e a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*), de enfoque construtivista (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), a qual congrega uma série de estratégias que visam à produção de compreensões teóricas a partir dos dados empíricos analisados. Desse modo, visei “desenvolver uma teoria a partir da análise das experiências e relatos biográficos” (FLICK, 2009, p. 38).

Assim, iniciei a tese, na Parte I, abordando sobre as dobras e os (des)dobramentos da pesquisa, enquanto que a Pedagogia Universitária, a Pesquisa Biográfica e a Teoria Fundamentada, que versam sobre os conhecimentos

necessários à realização desta investigação, formam a segunda grande dobra da tese, a qual foi denominada de “Parte II – Dos Fundamentos da Tese”. A terceira grande dobra, intitulada de “Parte III – Das Produções da Tese”, focaliza os dados construídos acerca dos cursos de Pedagogia da UAB, das disciplinas de Música, das entrevistas, dos professores participantes da pesquisa, suas histórias e suas narrativas. A quarta e última grande dobra centra-se na apresentação das análises das entrevistas e das compreensões teóricas tecidas sobre o tema investigado, constituindo-se na “Parte IV – Das Teorizações da Tese”.

Por fim, encerro a tese abordando alguns “Desdobramentos Finais” e refletindo sobre a relevância do tema investigado para as áreas da Educação e da Música por buscar conhecer e compreender os processos formativos imbricados na construção da docência virtual de professores de música a partir de suas narrativas; e por tecer reflexões sobre a formação e atuação desses profissionais no contexto de cursos de Pedagogia a Distância, tema pouco explorado pela literatura de ambas as áreas.

Figura 1 – Estrutura da Tese

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

# Parte II
# Dos Fundamentos da Tese

**Imagem: Geology** (reutilizada com modificações)
**Fonte:** https://pixabay.com/pt/geologia-rochas-dobras-geol%C3%B3gico-2129606//
Informações - CC0 Domínio Público – Grátis para uso comercial – Atribuição não requerida

## PARTE II - DOS FUNDAMENTOS DA TESE

*Toda tese acadêmica deveria ser isto: uma maquineta de roubar o objeto que se deseja... (ALVES, R., 2013, p. 75).*

Rubem Alves (2013) conta que, quando era menino, viu um pomar repleto de frutinhas desconhecidas. Elas eram vermelhas, redondas e brilhantes; e despertaram nele o desejo de comê-las. Para conseguir alcança-las, ele pôs sua “máquina de pensar” para funcionar e começou a ter algumas ideias até chegar à maquineta de roubar pitangas. Assim, montou a sua maquineta e com ela conseguiu apanhar as pitangas e saciar o seu desejo. Ao narrar essa história, o autor salienta que “conhecimentos [maquinetas] são extensões do corpo para a realização do desejo” (ALVES, R., 2013, p. 74).

A segunda parte/dobra da tese trata da construção dessa maquineta, ou seja, dos conhecimentos necessários para alcançar o objetivo da pesquisa e a construção da tese (meu desejo), os quais foram sendo sedimentados como rochas a partir de suas dobras geológicas, firmes o suficiente para possibilitar a edificação da pesquisa. Assim, os fundamentos, aqui abordados, dizem respeito às fundações, aos alicerces da tese, envolvendo conhecimentos do campo da Pedagogia Universitária, que possibilitaram aprofundar o olhar sobre o tema, os contextos investigados e as trajetórias dos professores de música com a docência virtual em cursos de Pedagogia da UAB; e outros que proporcionaram caminhos metodológicos – Pesquisa Biográfica e Teoria Fundamentada - para a construção deste estudo.

### 2.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

*A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 21).*

O tema desta pesquisa, por estar ligado ao contexto do ensino superior, insere-se nos estudos da Pedagogia Universitária. Esse campo de estudos surgiu em 1998 “quando um grupo de pesquisadores buscou congregar esforços isolados e iniciar a sistematização de ações conjuntas com professores de diferentes Instituições de Educação Superior do Estado” (FRANCO; KRAHE, 2007, p. 18) do RS, os quais

formaram a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior[24] (RIES). Desde então, vem se ampliando no país e tratando de diversos temas acerca da Educação Superior, a qual é considerada “uma subárea do conhecimento da Educação que é, por sua vez, uma subdivisão das Ciências Humanas e estuda a produção de conhecimento advinda do ensino e da pesquisa” (MOROSINI, 2006, p. 59).

Além de subárea do conhecimento da Educação, a Educação Superior compõe o último nível de ensino, ocorrendo em IES públicas ou privadas. De acordo com o Art. 43 da LDB nº 9.394/1996, tem por finalidade:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

As finalidades da Educação Superior visam à qualidade do ensino e da formação de diferentes profissionais. Por esse motivo, as IES oferecem formações diversas em cursos de graduação e de pós-graduação. Contudo, as IES não abarcam apenas a Educação Superior. A organização dessas instituições pode variar de acordo com a classificação acadêmico-administrativa. As IES podem se configurar como universidades, centros universitários, faculdades integradas e Institutos Federais.

[24] A RIES “tem como objetivo configurar e fomentar estudos e pesquisas sobre Educação Superior reunindo, para tanto, pesquisadores e aprendizes, bem como professores interessados nesta temática” (MOROSINI, 2007, p. 11).

Nesse sentido, algumas IES também possuem escolas/colégios de educação infantil, de ensino fundamental, médio, técnico e/ou tecnológico, além de promoverem atividades de extensão.

É nesse contexto plural e complexo que a Pedagogia Universitária vem se desenvolvendo e se reporta, buscando produzir conhecimentos com vistas à qualidade do ensino.

> [...] a pedagogia universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a pedagogia universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos. Critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta. Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário e as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas pós-avaliação. (LEITE, 2006, p. 57).

Segundo Morosini (2014, p. 386), a Educação Superior vem vivendo "um momento singular no contexto sócio-histórico e econômico mundial. Além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global". Como reflexo desse momento, nos últimos anos, muitas ações foram sendo realizadas, principalmente com vistas à expansão do ensino superior no país, a qual gerou, por certo período, muitos investimentos e incentivos buscando possibilitar que um maior número de pessoas tivesse condições de acesso e permanência à Educação Superior. Vários projetos e programas, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI[25]), forneceram recursos às IES para a ampliação de sua infraestrutura física, acadêmica e pedagógica, aumentando vagas e cursos; e bolsas para alunos ingressarem também em IES privadas.

> Tais perspectivas implicaram no surgimento de uma nova conjuntura para a Educação Superior e, consequentemente, novas demandas para a universidade que, diretamente, influencia e se deixa influenciar pelo campo das políticas públicas educacionais no Brasil entre outras realidades mundiais. Essa realidade multifacetada passou a denominar-se contexto

[25] O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

> emergente e requer uma nova pedagogia universitária. (MELLO; TEIXEIRA; DALLA CORTE, 2017, p. 13560).

Desse modo, a Pedagogia Universitária também passou a investigar e a estudar os contextos emergentes da Educação Superior.

### 2.1.1 Contextos Emergentes

Os contextos emergentes surgiram em meio à Educação Superior como configurações diferenciadas, as quais convivem conflituosamente com algumas concepções já existentes baseadas em tendências educacionais históricas (MOROSINI, 2014). “Então, a partir da concepção de contextos emergentes, compreende-se que se referem a novos desafios e, nesse sentido, que demandam novos posicionamentos e ações de gestão político-pedagógica na educação superior” (DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 178).

Como algumas das características dos contextos emergentes na Educação Superior brasileira, também presentes na América Latina, Morosini (2014, p. 387) aponta:

> [...] sistema de educação superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente; Sistema de Educação Superior em expansão e interiorizado; Macro Universidades; Multicampos de estruturas diferenciadas; Institutos Tecnológicos Fundamental, Médio, Médio Superior e Superior; Concentração da Empresa Privada no acesso social e no número de instituições; Investigação com multiplicidade de laboratórios e institutos de ciência que abarcam todas as áreas de pensamento humano e suas fronteiras; Massificação da demanda social por educação superior e uma forte presença da internacionalização.

O debate acerca dos contextos emergentes como uma linha de pesquisa da Pedagogia Universitária é recente, contudo, vem sendo abordado em diferentes trabalhos que tratam sobre a Educação Superior. Como observam Mello, Teixeira e Dalla Corte (2017), a partir de uma pesquisa de estado do conhecimento junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD[26]), “a terminologia ‘contextos emergentes’ ainda é pouco discutida, o que demanda maior aprofundamento nos estudos conceituais e inter-relações com elementos que caracterizam tais cenários na educação superior” (Ibid., p. 13568).

[26] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>.

Ainda na pesquisa de Mello, Teixeira e Dalla Corte (2017), a qual buscou compreender, no contexto das produções científicas, os contextos emergentes que configuram a relação Educação Superior e os cursos de licenciatura brasileiros, as autoras mapearam 19 trabalhos com o descritor “formação de professores”, no período de 2011 a 2016. Desses 19, chama a atenção o fato de que 18 trabalhos se voltam para a discussão sobre a formação de professores na EaD. Sobre esse resultado, as autoras percebem

> [...] que os contextos emergentes voltados à formação de professores, em interlocução com os cursos de licenciatura, estão intimamente relacionados a elementos que interferem na produção de políticas educacionais, bem como são decorrentes de tais políticas e se descortinam em ações de governo e/ou institucionais a exemplo de cursos EaD e programas de governo mediatizados na dinamização curricular interne dos respectivos cursos, além disso é pontual a ampliação da interdependência entre educação básica e superior. (MELLO; TEIXEIRA; DALLA CORTE, 2017, p. 13568-13569).

Como evidenciado nos resultados da referida pesquisa, os cursos EaD vêm se constituindo como contextos emergentes da Educação Superior. Vale destacar que

> A EAD no Brasil e no mundo não é assunto novo. No entanto, em função do grande avanço tecnológico dos últimos tempos, mais precisamente a partir da década de 1990, especialmente após a disseminação da internet, da política mundial de inclusão digital e da educação continuada, resultou em incentivos do governo federal, fazendo com que ela voltasse ao cenário nacional e internacional. (DIAS; LEITE, 2014, p. 36).

Desse modo, reforço a importância de estudos que versem sobre EaD no âmbito do ensino superior, como o que está sendo realizado na presente pesquisa. Além disso, a partir do que foi discutido, entendo que não só a EaD, mas também especificamente a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB se constitui como um contexto emergente tanto em função do ensino de Música na Pedagogia se tratar, cada vez mais, de uma demanda que gera uma configuração diferenciada nesses cursos, quanto pela docência virtual exigir modos distintos de ensino e de formação de professores unidocentes.

#### *2.1.1.1 Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil*

A EaD, como um contexto emergente no ensino superior público brasileiro, constitui-se em uma modalidade diferenciada do ensino presencial por apresentar “como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo” (MILL, 2012, p. 23). Além

disso, Moraes (2010, p. 17) salienta que se deve “encarar o termo como algo mais abrangente, que engloba diversas maneiras de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, incluindo diferentes formas de estimular e assistir o estudo independente, a autoinstrução”.

Como salientado anteriormente por Dias e Leite (2014), essa modalidade de ensino não é recente no país. A EaD possui uma história de longa data, em especial em outros níveis de ensino e de formação, como acontecia com a oferta de cursos profissionalizantes de nível médio a distância. No entanto, no âmbito oficial da educação brasileira, surgiu com a LDB nº 9.394/1996 que, em seu Art. 80, observa: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Desde então, essa modalidade de ensino vem passando por várias normatizações. A primeira delas foi através do Decreto nº 2.494/1998, modificado em alguns artigos pelo Decreto nº 2.561/1998, e da Portaria Ministerial nº 301/1998; o Decreto nº 5.622/2005 junto à Portaria Ministerial nº 4.361/2004 revogou os anteriores; e em maio de 2017, entrou em vigor o Decreto nº 9.057/2017 que revogou o último decreto. No contexto específico do ensino superior, a EaD foi regulamentada pela Portaria nº 2.253/2001, publicada pelo MEC, que, em seu Art. 1º, resolve:

> As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. (BRASIL, 2001).

A partir da referida portaria, paulatinamente, iniciou-se a se investir em cursos de EaD no ensino superior, os quais, em um primeiro momento, mostraram-se como possibilidade de acesso para pessoas que residem em cidades do interior que não possuem IES próximas e para aqueles que trabalham em horários que dificultam a realização de um curso de graduação presencial. Atualmente, o público que ingressa em cursos de graduação a distância é bem diverso daquele para qual se pensou, inicialmente, essa modalidade de ensino.

Em consonância com as legislações e com base em experiências internacionais na modalidade de EaD (MORAES, 2010), foi instituído, em 8 de junho de 2006, através do Decreto nº 5.800/2006, o Sistema UAB, o qual, de acordo com o

Art. 1º do referido Decreto, é “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

Como projeto, o Sistema UAB foi “criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com vistas à articulação e integração experimental de um sistema nacional de Educação Superior, compreendendo formação inicial e continuada” (FELIX; SILVA, 2006, p. 251), sendo considerado uma política pública que, incialmente, envolveu a articulação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) com a Diretoria de Educação a Distância (DED). A partir de 2007, esse sistema passou a ser um dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), coordenado apenas pela DED, em um movimento que buscou centralizar ações e programas educacionais com vistas a “uma visão sistêmica da educação”[27].

A UAB se constitui em um sistema nacional de educação superior integrado por IES públicas, as quais ficam responsáveis pela oferta de cursos de formação inicial e continuada, na modalidade de EaD.

> Assim, o Sistema UAB constitui-se na denominação representativa genérica para a rede nacional voltada para a pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada), formada pelo conjunto de instituições públicas de Ensino Superior, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial. (DIAS; LEITE, 2014, p. 29).

Com isso, a UAB “incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial[28] em localidades estratégicas” (MATTAR, 2014, p. 72).

Outro aspecto relevante sobre a UAB, o qual se encontra em sua denominação, diz respeito a ideia de ser aberta. Embora Mattar (2014, p. 70) saliente que “a nomenclatura é enganosa”, tendo em vista que não é aberta ao acesso de qualquer pessoa, a UAB busca, ao mesmo tempo, ser acessível e flexível a diversos públicos, com diferentes faixas etárias, intencionalidades profissionais e formações. Para tanto, exige-se apenas, como requisitos básicos, que os ingressantes em cursos da UAB

---

[27] Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>. Acesso em: 07 jul. 2016.

[28] Sobre os polos de apoio presencial, o Art. 5º do Decreto nº 9.057/2017 dispõe que: “O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância”.

sejam portadores de diploma de conclusão do Ensino Médio ou equivalente e que tenham sido aprovados em processo seletivo específico realizado pela IES. Desse modo, a UAB

> [...] é significada pelas possibilidades de acesso; pelo desenvolvimento dos cursos e conclusão dos estudos; pela re-integração dos idosos na troca de informações e experiências com os jovens; pela aprendizagem flexível, individualizada ou personalizada, pela estrutura organizacional própria, simples e ágil, pelo compromisso com a excelência e a eficiência. Baseia-se em Educação a Distância – EAD e Tecnologias de Informações e comunicações – TIC. (FELIX; SILVA, 2006, p. 251).

Além disso, a UAB, por ter incorporado as IES públicas, possibilitou maior estrutura, assim como condições favoráveis ao desenvolvimento da EaD no país.

> É fato indiscutível que, direta ou indiretamente, a modalidade EaD se beneficiou com a instalação da UAB, pois passou a receber, agora e também, significativo incentivo governamental por ser da vontade e do interesse políticos. Até recentemente, as experiências mais significativas (ao menos em termos de quantidade de cursos e estudantes) de formação pela modalidade de EaD estavam na iniciativa privada. Com a proposição da UAB, o governo federal traz para si certas responsabilidades e, por conseguinte, exigências legais e parâmetros de qualidade passam a compor as preocupações dos responsáveis pela educação nacional. Dessa forma, pode-se dizer que a UAB trouxe à modalidade melhores perspectivas de apoio governamental. (MILL, 2012, p. 33-34).

A UAB tem representado um grande avanço ao promover, em um primeiro momento, melhores perspectivas com o investimento do governo, no entanto, a situação da EaD ainda se encontra frágil nas IES públicas, tendo em vista, principalmente, que não há recursos fixos. Os cursos de EaD, nesse sistema, ficam condicionados ao interesse da manutenção dos mesmos por seus responsáveis nas IES, assim como da abertura de editais de oferta e da concessão de bolsas para coordenadores, professores e tutores. Esse cenário traz instabilidade quanto à continuidade dos cursos em função da dependência desses editais para serem ofertados, ou seja, os cursos não são permanentes, o que acarreta em algumas limitações e prejuízos para os envolvidos. Isso decorre do fato de a EaD ser tratada a partir de uma legislação específica no país.

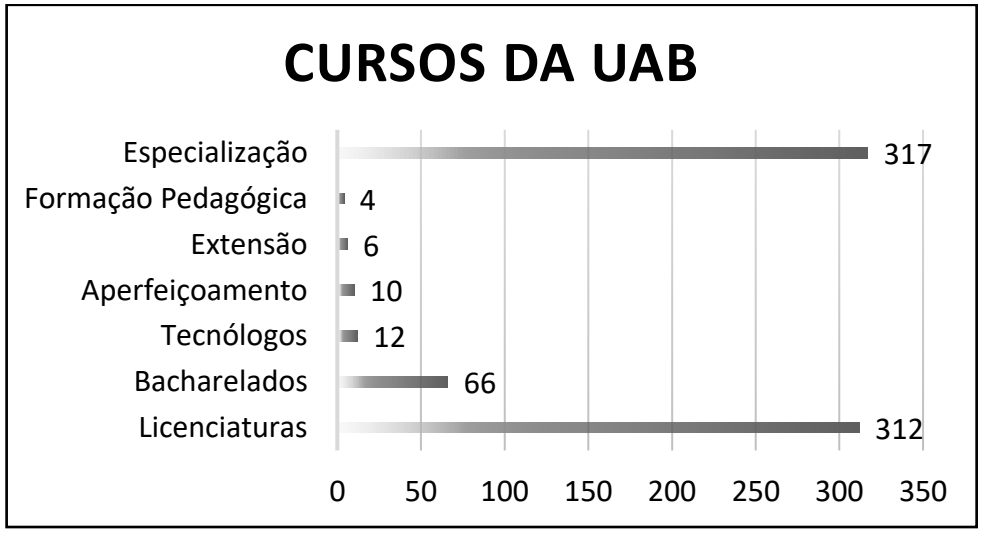
> Em muitos países, a legislação regendo a educação a distância não é específica, pois a educação é considerada como um todo e a avaliação das instituições não discrimina os cursos a distância dos presenciais. Enquanto isso, uma série de leis brasileiras separa a EAD e o ensino convencional, exigindo a aprovação do Ministério da Educação para os cursos a distância, mesmo que uma determinada instituição já tenha sido considerada apta a oferecer o mesmo curso presencialmente. (GOHN, 2011, p. 52).

Embora essa medida possa ser vista como uma forma de tratar de assuntos relacionados à natureza de cada modalidade, visando a qualidade dos cursos EaD nas IES públicas, e que a proposta da UAB, inicialmente, defendia “o processo de institucionalização da EaD” (RODRIGUES, C., 2012, p. 46), muitos são os desafios.

> Um dos principais desafios do ensino superior para a próxima década é a situação excludente em que se encontra a oferta de cursos superiores a distância. Criado no interior das universidades e contando com a colaboração e a ação dos mesmos docentes [e, em alguns casos, de professores externos], o ensino a distância permanece apartado da maioria das ações acadêmicas e não recebe o mesmo *status* dos cursos presenciais. (KENSKI, 2013a, p. 77-78).

A ideia fica premente tendo em vista que, desde a criação da UAB, os cursos de EaD tiveram um grande crescimento, demandando melhores condições de infraestrutura e formação de recursos humanos. Sobre esse crescimento, no primeiro semestre de 2016, em um levantamento no site da UAB[29], foi encontrado em andamento um total de 727 cursos a distância, ofertados por IES públicas federais, municipais e estaduais de diferentes regiões do país, dentre esses, cursos de graduação – Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogos, de pós-graduação, de extensão, de aperfeiçoamento e de formação pedagógica.

Figura 2 – Gráfico dos Cursos da UAB (2016)




Fonte: Dados levantados na pesquisa.

[29] Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action>. Acesso em: 09 jul. 2016.

De modo geral, esse levantamento mostra que a maior parte dos cursos vinculados à UAB, em andamento em 2016, eram de Especialização e que, dos cursos de graduação, os de Licenciatura estavam em maior número. Esse dado sobre os cursos de Licenciatura se justifica em função de que um dos objetivos desse sistema é apoiar a formação de professores com a oferta de vagas a distância para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Em pesquisa nacional realizada em janeiro de 2017, coordenada pela DED/CAPES, segundo o Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB (2017), chegou-se ao resultado de que 38,4 % dos alunos da UAB atuam como professores da Educação Básica. Além de formação para os professores em exercício, a UAB, conforme exposto no decreto de sua criação, "também pretende oferecer cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública" (MATTAR, 2014, p. 71).

Cabe destacar que, dos 312 cursos de Licenciatura levantados no primeiro semestre de 2016, 45 deles eram de Pedagogia (14,42 % dos cursos). No segundo semestre de 2016, esse número aumentou para 48 cursos. Em 2017 e no primeiro semestre de 2018, não foi possível consultar o número de cursos de Pedagogia ou de outros cursos, pois o site do Sistema de Gerenciamento de Dados da UAB (SisUAB), com acesso através do Portal da CAPES, encontrava-se em manutenção[30]. Há outro endereço de consulta do SisUAB[31], no entanto, não gera dados sobre a quantidade de cursos por tipo. Um dado mais recente, publicado no site da EaD/CAPES[32], de janeiro de 2018, informa que 109 IES públicas integram o sistema UAB, com a oferta de 800 cursos em 771 polos.

### *2.1.1.2 Pedagogia a Distância*

Os primeiros cursos de Pedagogia, na modalidade de EaD, em IES públicas do Brasil foram criados anteriormente à implantação do Sistema UAB, como iniciativas isoladas e começando em caráter experimental (SOUZA, Z., 2017). Como empreendimento governamental, no ano de 2004 foi publicado o primeiro edital - Edital

[30] Disponível em: <http://aviso.capes.gov.br/sisuab.html>. Acesso em: Acesso em: 15 abr. 2018.
[31] Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 16 mai. 2018.
[32] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>. Acesso em: 05 mar. 2018.

001/2004/SEED/MEC - voltado especificamente para a criação de cursos de graduação em Licenciatura (CARVALHO, A., 2009).

Antes mesmo da aprovação da LDB nº 9.394/1996, buscando atender a uma demanda da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em 1993, foi organizado um projeto-piloto pela UFMT, o qual se concretizou em um curso no ano de 1995, com o nome de "Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries", através da EaD, com credenciamento no MEC em 2002. Esse curso foi reformulado em 2003 com a denominação de "Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (PETERS, E., 2009).

Em 1999 foi criado um curso de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS), o qual, diferentemente do caso da UFMT que recebia recursos da SEDUC, sustentou-se com recursos provenientes da própria instituição e por meio de parcerias (PETERS, E., 2009). Esse curso fez parte do "Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço", coordenado pela UFMT, sendo reconhecido pelo MEC em 2006, com o nome de "Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Habilitação Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade a distância". Foi nesse mesmo ano que ocorreu a adesão ao Sistema UAB e o curso passou a receber "investimentos financeiros para a melhoria das condições de trabalho e ampliação da oferta" (PETERS, E., 2009, p. 148).

Além desses dois cursos, houveram outras iniciativas pioneiras na modalidade de EaD, como o caso dos cursos de Pedagogia a Distância na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ano de 1998; na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2000; na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ[33]) no ano seguinte (SÁ, 2007).

Cabe destacar que o Sistema UAB possibilitou maior investimento para a criação de cursos, principalmente, de Licenciatura, como os de Pedagogia. Ainda vale sublinhar que os cursos de Pedagogia a Distância criados a partir desse sistema foram sendo projetados com base nas DCNP, aprovadas no ano de 2006. Assim, os cursos de Pedagogia delinearam a sua proposta formativa buscando formar, principalmente,

[33] A CEDERJ é um consórcio formado entre IES públicas do estado do Rio de Janeiro. Atualmente, fazem parte da CEDERJ as seguintes IES: CEFET, IFF, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO.

professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (SOUZA, Z., 2017).

Segundo Rampazzo e Battini (2012, p. 2), “os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade à distância, absorvem aspectos semelhantes aos cursos ofertados na modalidade presencial”. Nesse sentido, os Projetos Pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UAB, ao mesmo tempo em que trazem particularidades de acordo com a IES em que são ofertados e com a modalidade de EaD, aproximam-se dos currículos dos cursos presenciais. Esse fato não acontece apenas com os cursos de Pedagogia a Distância. Segundo Pimentel (2013, p. 280): “Dos projetos de curso cadastrados no SisUAB (Sistema de gerenciamento de dados da UAB), 70% são semelhantes (senão réplicas) dos cursos presenciais”.

Contudo, como diferenciais, os cursos de EaD ofertam algumas disciplinas novas voltadas ao uso de TDIC, de modo que os alunos possam desenvolver fluência tecnológica para a utilização dos recursos do AVEA durante o curso.

> Desse modo, embora todos sigam as orientações contidas nas DCNP (BRASIL, 2006), também apresentam diferenças entre si e os cursos presenciais, assim como estão de acordo com as legislações específicas da EaD. No que diz respeito às DCNP, a maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia da UAB atendem às diretrizes, apresentando objetivos e perfis coerentes e uma estrutura curricular com base nos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores (BRASIL, 2006). Assim, organizam-se em disciplinas de cunho teórico-prático, englobando conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação, às metodologias de ensino e à gestão escolar e educacional. Além disso, possuem disciplinas voltadas às práticas educativas e ao estágio supervisionado. Para essas últimas, a maior parte dos cursos costuma também ter um acompanhamento presencial por parte dos professores e tutores, devido às orientações e observações dos estagiários na prática pedagógica. (SOUZA, Z., 2017, p. 202).

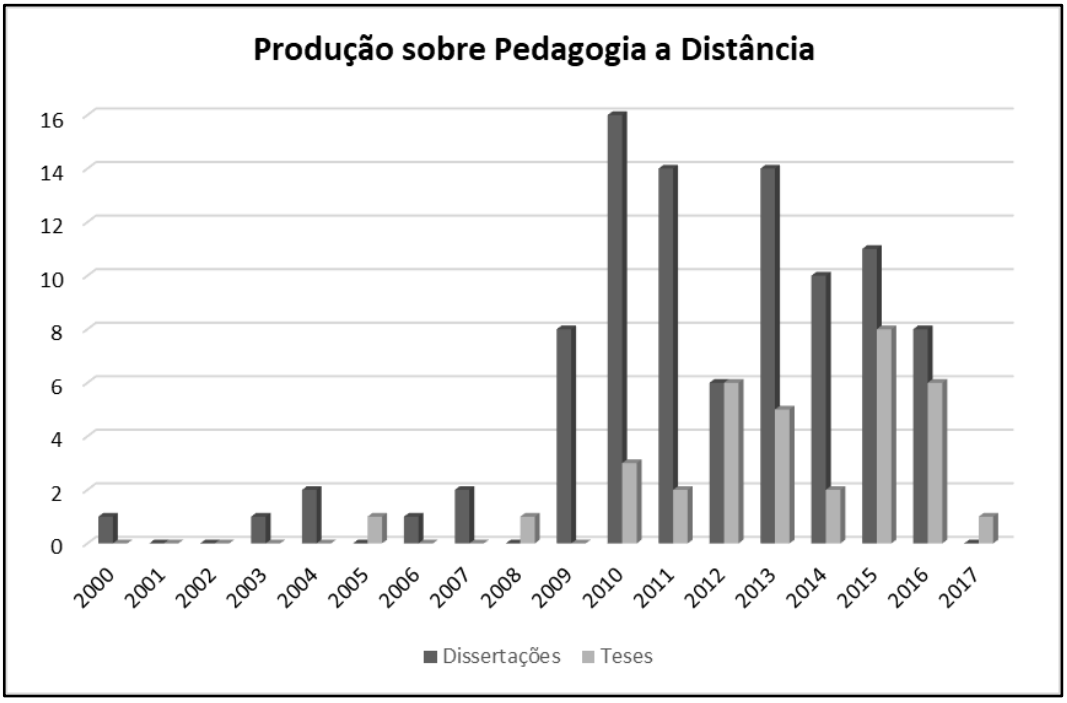
No que diz respeito à legislação relativa à EaD, há a exigência de que as avaliações finais das disciplinas sejam realizadas pelos alunos presencialmente nos polos ou na IES pública que oferta o curso. Em alguns casos, as orientações e defesas de trabalhos de conclusão de curso também acontecem de forma presencial. Sobre isso, o Decreto nº 9.057/2017, em seu Art. 4º, dispõe que

> As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p. 3).

Desde a criação dos cursos de Pedagogia a Distância no Brasil, muitas pesquisas vêm investigando esse contexto formativo. No Catálogo de Teses da CAPES[34], ao buscar, utilizando o descritor “Pedagogia a Distância”, em março de 2018, apareceram um total de 133 trabalhos, entre dissertações e teses.

Como mostra o gráfico (Figura 3), em 2009, a produção de trabalhos dá um salto considerável, contudo, é a partir de 2010 que as pesquisas começam a se intensificar[35]. Com isso, aumentou também a diversidade de temáticas investigadas, com diferentes focos, seja nos professores, tutores e alunos no contexto da EaD; seja na TIC/TDIC, nos materiais didáticos, nos currículos, nas disciplinas, etc.

Figura 3 – Gráfico da produção do Catálogo de Teses da CAPES sobre os cursos de Pedagogia a Distância no Brasil




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As primeiras pesquisas, anteriores à 2009, versavam sobre a EaD como uma alternativa na formação de professores (ALMEIDA, M., 2000); sobre as concepções e a formação de orientadores acadêmicos nos cursos de Pedagogia a Distância

[34] Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 05 mar. 2018.
[35] No mapeamento, apareceu apenas uma tese em 2017. Esse dado não foi considerado relevante, como algo relacionado à diminuição da produção, tendo em vista o fato de que, no momento do mapeamento, é possível que ainda não tivessem sido catalogados e disponibilizados todos trabalhos do referido ano no site.

(MOREIRA, 2003; OLIVEIRA, S., 2004; OLIVEIRA, G. 2008); o trabalho e a formação contínua dos tutores (MENEGHETTI, 2004; ALBUQUERQUE, 2005); a utilização de ferramentas comunicacionais na construção de comunidades virtuais de aprendizagem (NUNES, 2007); a articulação de saberes docentes na formação de pedagogos; e o trabalho pedagógico dos docentes no curso de Pedagogia a Distância (PINTO, 2007).

A partir de 2009, entre as temáticas, encontram-se: produção de material didático (LESSA, 2009; SILVA, M., 2011); mediação pedagógica no AVEA (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009; PRATA, 2013); formação, percepção e representações dos alunos e/ou egressos sobre e nos cursos de Pedagogia a Distância (SOUZA, M., 2010; CASTRO, 2013; PEREZ, 2013; SILVA, B., 2015; SANTOS, 2015; MIRANDA, 2015; BAFFA, 2016; GONÇALVES, 2016); estágio supervisionado (LIMA, M., 2013; RODRIGUES, R., 2014; RAMPAZZO, 2015); indicadores de modelos de formação (OLIVEIRA, F., 2010); currículos e projetos pedagógicos de curso (CARVALHO, F., 2015; SOUZA, T., 2013; SOUSA, 2016); a formação, a atuação e a prática docente de professores e/ou tutores da Pedagogia (MORENO, 2010; SALES, 2011; SOUZA, P., 2011; TAVARES, 2011; CUNHA, E., 2011; CALIXTO, 2012; NOGUEIRA, 2012; SILVA, A., 2013; BERTINI, 2013; SILVA, K., 2014; OLIVEIRA, L., 2014; TOLEDO, 2015); entre outras.

Essas pesquisas, de modo geral, discorrem sobre as possibilidades e limitações da formação de professores na modalidade EaD. Como algumas considerações, os estudos apontam que, ao contrário dos cursos presenciais, a procura por cursos de Pedagogia a Distância vem aumentando no país (MIRANDA, 2015), os quais se constituem, para muitos estudantes, em uma oportunidade de formação inicial docente (GONÇALVES, 2016), sendo que “os componentes do trabalho pedagógico de um curso EAD são os mesmos de um curso presencial, porém, os processos e mecanismos para a efetivação do mesmo são distintos” (PINTO, 2007, p. 206), assim como há a exigência de “maior conhecimento dessa estrutura [do modo de fazer ensino em EaD] por meio de todos os profissionais que a compõem” (MORENO, 2010, p. 110-111). Além disso, algumas dificuldades identificadas refletem aspectos relacionados desde à modalidade EaD em si até a Educação Superior como um todo, tais como a falta de conhecimentos prévios dos alunos que ingressam nos cursos (PETERS, 2009), a sobrecarga de trabalho e a

necessidade de mais formação dos professores e tutores (SILVA, K., 2014), entre outros.

Desse modo, os desafios vivenciados nos cursos de Pedagogia a Distância envolvem tanto a modalidade EaD quanto o universo da docência no ensino superior. Contudo, mesmo com esses desafios, as pesquisas destacam a importância e o potencial dos cursos de Pedagogia a Distância na formação de profissionais para a atuação, em especial, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

### 2.1.2 Estudos sobre a Docência no Ensino Superior

No contexto da Pedagogia Universitária, a docência no ensino superior tem sido um tema amplamente discutido e estudado, “tendo em vista a fragilidade com que as atividades docentes vêm sendo tratadas especialmente pelo reconhecimento da centralidade do trabalho docente nos modos de fazer e conduzir as práticas educativas nas IES” (POWACZUK, 2012, p. 23).

Para tanto, os estudos visam a conhecer e compreender os processos que envolvem a docência em cursos de nível superior, bem como as particularidades do trabalho docente nas IES, as diferentes funções e atividades exercidas pelos professores universitários. Assim, constitui-se em um “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (CUNHA, M., 2006, p. 351). Esse campo vem desenvolvendo diferentes pesquisas sobre os mais variados temas que abarcam o contexto do ensino superior, sendo um deles a formação e atuação dos professores universitários.

Ao focalizar a formação e atuação dos professores universitários, a Pedagogia Universitária vem buscando entender como esses professores constroem a docência a partir de seu exercício profissional nas IES, tendo em vista que muitos deles não possuem formação pedagógica. Isso se deve ao fato de que, nos concursos e seleções públicas de docentes das IES, nem sempre há exigência de formação pedagógica, com exceção aos editais para seleção de professores para Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Para a atuação no ensino superior, amparada pelo Art. 66[36] da LDB nº 9394/1996, as IES, na maior parte dos casos, têm exigido a

[36] “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de conhecimento referente às disciplinas que o professor atuará na instituição, o que não garante uma "formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem" (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26).

Tanto em nível de mestrado quanto de doutorado acadêmico, os cursos de pós-graduação não têm como ênfase a formação para a docência no ensino superior. O foco dos cursos de pós-graduação acadêmicos costuma ser a formação do pesquisador. Contudo, preocupada com essa situação, a CAPES no Plano Nacional da Pós-graduação (2005-2010) traçou, como um dos objetivos da pós-graduação, "a formação de docentes para todos os níveis de ensino" (BRASIL, 2010, p. 33). Nesse sentido, alguns cursos de pós-graduação ofertam disciplinas voltadas ao ensino no nível superior, como os estágios de docência, denominados na maior parte desses cursos como "Docência Orientada". Entretanto, embora essas disciplinas possibilitem a vivência com o futuro *lócus* de atuação de um professor universitário, nem sempre a mesma é obrigatória e, normalmente, possui uma carga horária curta.

No Brasil, também existem cursos de especialização com o foco na docência no ensino superior, que possibilitam aprofundar conhecimentos sobre a Educação Superior e a atuação profissional de professores universitários. No entanto, também possuem uma carga horária relativamente pequena e costumam ser mais teóricos que práticos.

Todas essas vivências e cursos são importantes para a formação do professor universitário, no entanto, cada vez mais as IES têm priorizado as atividades de pesquisa e produção científica, deixando o ensino em segundo plano.

> No que se refere à docência universitária, verificamos que, no caso brasileiro, a inserção na universidade tem valorizado mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à investigação, em detrimento da formação pedagógica. Ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando ingressam na universidade, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão. Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior. (CORRÊA et al., 2011, p. 80).

Assim, os professores vão reproduzindo os modelos de seus ex-professores, perpetuando um ciclo no qual, na maior parte dos casos, sobra pouco espaço para mudanças e inovações na prática pedagógica. Contudo, esses modelos também podem representar a base para a construção de um modo próprio de ser docente.

A complexidade e diversidade da docência nesse nível de ensino, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, demanda olhares atentos e formação permanente do professorado. São esses professores que formam os profissionais que atuam nos mais diversos setores do mundo do trabalho, sendo que alguns deles também são formadores de outros professores.

### *2.1.2.1 Docência no Ensino Superior*

Para entender a docência no contexto do ensino superior, é preciso problematizar a própria docência. Partindo de seu significado etimológico,

> O termo docência se origina da palavra latina docere, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com discere, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23).

A docência é uma atividade complexa por envolver um fenômeno também complexo: o ensino. A raiz etimológica do verbo “ensinar” vem de *insignare*, que significa colocar um signo ou um exemplo (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Refletindo sobre esse significado, pode-se entender que ensinar é deixar uma marca nos alunos ou fazer-se exemplo para eles. Ao passo que em seu significado, com base na origem indo-europeia, é “seguir”, “de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*, remete ao sentido de *‘sinal’*, *‘signo’*, *‘marca’* que é preciso seguir para alcançar algo. O *‘signo’* é, então, *‘o que se segue’*, e *‘ensinar’* é colocar sinais para que outros possam orientar-se” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37, grifos dos autores).

Tanto o significado de signo, enquanto marca e exemplo, quanto o de seguir sublinham que ao ensinar, algo é deixado aos alunos, seja uma marca/exemplo do professor, seja seus ensinamentos enquanto saberes guias para a vida. Desse modo, ao ligar-se ao ensino, a docência estabelece uma estreita relação com o saber, focalizando a aprendizagem e a construção de conhecimentos junto aos alunos, ou seja, aquilo que permanecerá com eles ao longo de suas vidas.

No caso do ensino superior, a docência é explicada por diferentes motivos que se relacionam entre si: buscar a garantia da aprendizagem, ser direcionada a adultos, possuir caráter interativo e configurar-se enquanto um espaço de conexão de conhecimentos (SOARES; CUNHA, 2010).

Ao buscar garantir a aprendizagem do aluno, a docência envolve condições singulares, multiplicidade de saberes, competências e atitudes (SOARES; CUNHA, 2010). Isso acontece tendo em vista que cada aluno aprende de uma forma única e que o professor precisa ter conhecimentos acerca dos alunos e de como eles aprendem, bem como construir metodologias diferenciadas de ensino, o que se soma à necessidade da interatividade, pressupondo a negociação de expectativas, interesses e necessidades entre professores e estudantes (Ibid.). Esse caráter configura a docência como "uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 14).

Como prática social voltada a adultos, implica que esses compreendam o sentido dos conteúdos que estão estudando para sua futura atuação profissional, conectando conhecimentos, assim como exige que os alunos tenham consciência de seu próprio papel em seu processo formativo, o qual demanda a necessidade de estudo, de responsabilidade e de comprometimento.

Nesse contexto, são muitos os desafios, conhecimentos e saberes que englobam o campo da docência. Sobre isso, há estudos que discutem a base de conhecimento para ensino[37] e os saberes docentes[38]. Enquanto um campo de conhecimentos específicos, a docência é organizada em quatro grandes conjuntos:

> 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 13).

Os conhecimentos específicos da docência são construídos a partir de conteúdos de diversas áreas e naturezas, tendo em vista que o ensino é uma atividade humana e, portanto, diversa. Desse modo, a docência implica a formação permanente de professores.

A formação aqui é entendida enquanto um processo "atravessado por múltiplos processos relacionais" (DOMINICÉ, 2010, p. 211), de "natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira" (ISAIA, 2006, p. 351). Assim, a formação

[37] Ver Shulman (1986, 1987) e Mizukami (2004).
[38] Ver Tardif (2002), Gauthier et al (1998), Pimenta (1999), entre outros.

docente é construída junto ao outro: em mediações entre professor – conhecimento - aluno; em diálogo com colegas de trabalho; em reuniões de curso, de comissões, etc.; em cursos e eventos com profissionais da mesma área ou de áreas diferentes; e nas mais variadas situações que afetam a forma como os docentes pensam o ensino e a si mesmo enquanto professores.

> A constituição do eu dos professores envolve uma trama de condições internas e externas, alicerçadas em aspectos conscientes e inconscientes que afetam a dimensão individual e grupal do ser professor. Tal situação justifica o entendimento de que a construção docente vai além de um ato de vontade explícito, uma vez que implica em processos psicológicos complexos, vale entender: compreender desejos, sentimentos e expectativas que são responsáveis por uma série de representações emanadas tanto do entorno educativo, quanto do mundo interior do professor. (ISAIA, 2009, p. 102).

A construção da docência implica um processo formativo contínuo que faz parte do desenvolvimento profissional docente, o qual compreende

> [...] os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. [...] desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intricado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (ISAIA, 2006, p. 375).

Nesse contexto, “a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles” (ISAIA, 2006, p. 374).

#### *2.1.2.2 Docência Virtual*

Na docência virtual, além dos aspectos que envolvem a atuação docente no ensino superior de modo geral e as deficiências formativas apontadas anteriormente, somam-se outros específicos à EaD.

> Há uma grande carência de docentes qualificados para atuar, especificamente, na EaD. Por enquanto, não há no Brasil cursos de formação inicial para professores da modalidade de EaD e, talvez por isso, a maioria dos educadores que estão atuando em cursos virtuais tem desenvolvido seus saberes docentes no cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Geralmente, a

> formação do ofício de mestre na educação virtual, particularmente, tem se dado por metaformação (“aprender fazendo” ou “se formar formando”). Assim, eles estão aprendendo a ser professores sendo professores, isto é, por tentativa/erro/reflexão/acerto. (MILL, 2012, p. 46-47).

O “aprender fazendo” também ocorre no ensino superior presencial, no entanto, diferentemente do que acontece nesse contexto, na EaD, os professores formadores não possuem “modelos” ou referências docentes do que é ser professor nessa modalidade de ensino (NOGUEIRA, 2012). Para compreender melhor essa questão, é preciso discutir, dentro dos limites possíveis, a docência virtual.

> Por ser uma atividade complexa e multideterminada, dependente de fatores institucionais, culturais e individuais, é sempre difícil discorrer sobre a docência, e, mais difícil ainda, sobre a docência virtual. Há vários fatores institucionais (leis e diretrizes que a regem, especificidades do campo de conhecimento e da instituição onde a docência acontece) que oferecem ao mesmo tempo limitações e possibilidades para o entendimento da atividade pedagógica. Sendo uma atividade essencialmente humana, a docência está (também e sempre) sujeita às características culturais do contexto em que se desenvolve. Tal contexto pedagógico é constituído por uma multiplicidade de fatores, o que dificulta a definição e a caracterização da prática docente virtual (ainda que essa definição não passe de uma aproximação do complexo fenômeno dependente do contexto individual, social e histórico em que está inserido o docente). (MILL, 2012, p. 57).

Sem ter a intenção de reduzir seu significado, mas buscando tecer algumas definições, a docência virtual pode ser entendida como uma atividade complexa que ocorre em meios virtuais de ensino, no contexto da EaD. Faz parte da educação virtual, também denominada de educação *online*, a qual “pode ser tomada como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluídos, mais flexíveis e abertos” (MILL, 2012, p. 22).

A docência virtual também é conhecida como docência *online* (GANGA, 2009; MENDONÇA, 2009; BRITTO, 2010; LINS, 2010; CLARKE, 2011; CALIXTO, 2012; entre outros). Nas pesquisas que abordam esse assunto, ambas as designações carregam o mesmo significado, ou seja, não há diferenças expressivas entre as denominações tendo em vista que elas visam à caracterização do tipo de docência que acontece na EAD através de meios virtuais disponibilizados pelo uso da internet. Além disso, alguns trabalhos utilizam as duas denominações como sinônimos. Contudo, os complementos “virtual” e “*online*” possuem significados diferentes.

A designação *online* (*on line* ou *on-line*) remete ao fato de que a docência envolve estar conectada em rede a um dispositivo (computador, tablet, celular, etc.),

contudo, há vários processos e atividades docentes que acontecem também *off-line* (desconectado), tais como o planejamento das aulas, a seleção de materiais (textos, imagens, áudios, vídeos, etc.), a gravação das videoaulas, o diálogo entre professores, tutores e equipe multidisciplinar realizados fora dos AVEA. Desse modo, denominar a docência na EaD de docência *online* se torna restrita ao enfatizar apenas uma parte do trabalho pedagógico que é desenvolvido.

Já o termo “virtual” é polissêmico. Embora na Informática represente algo que “existe somente como efeito de uma representação ou simulação feita por programas de computador” (AULETE, 2012, p. 891), os significados de “virtual” não se originam nessa área do conhecimento, assim como não se limitam a ela. Etimologicamente, segundo Lévy (1996, p. 15), “a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato”. Contudo, isso não significa que virtual seja algo irreal, falso ou artificial.

> [...] o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata. (LÉVY, 1996, p. 12).

O virtual apenas se diferencia do real na questão da materialidade, tendo em vista que não é em si algo físico. Marques (2006), quando se refere ao leitor em potencial de seu livro, usa o adjetivo “virtual” para expressar que ele é desconhecido e está a distância, mas presente no ato de escrever mesmo que não fisicamente. Essa relação estabelecida por Marques (2006) e seu leitor virtual se assemelha muito à relação do professor da EaD com seus alunos. Por isso, e em consonância com os estudos de Mill (2006; 2009; 2010; 2012), entendo que o termo “virtual” condiz de modo mais adequado à forma como a docência é desenvolvida em cursos na modalidade de EaD que utilizam a telemática[39].

Assim, pelo uso da telemática, cabe destacar que a docência virtual se configura como um teletrabalho, e é organizada por meio da polidocência (MILL, 2012). Tendo em vista o significado do termo “teletrabalho”, o qual é formado pela união do prefixo “tele” (longe, afastado, a distância) com a palavra “trabalho” (ocupação, atividade humana), denominando “atividade humana a distância” (MILL, 2012, p. 61), a docência virtual pode ser definida como teletrabalho, sendo “realizado

[39] A telemática é composta pelas tecnologias da informação e da comunicação.

a distância e em dupla perspectiva: em relação aos empregadores e, também, em relação aos estudantes" (Ibid., p. 61-62). Contudo,

> [...] a docência na EaD ainda não está profissionalizada, é uma força de trabalho geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade – um tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado. (MILL, 2012, p. 45).

Outro ponto que dificulta a sua profissionalização diz respeito ao fato de que nem todos os docentes que atuam na UAB são concursados ou possuem contratos nas IES; alguns deles são externos, percebendo apenas as bolsas. Eles não têm um vínculo empregatício com a UAB, não possuindo um contrato de trabalho com esse sistema. De acordo com a Portaria nº 183/2016, os docentes recebem bolsas como professor formador I e II ou professor conteudista I e II para atuar nos cursos a distância. Da mesma forma, os tutores (presenciais e a distância) e os coordenadores (de curso, de polo, de tutoria, de estágio, etc.) também são bolsistas. Nesse contexto,

> [...] observamos que [em parte dos casos] o trabalho docente na EaD ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, malremunerado e desmantelado. Além disso, mais do que na docência presencial, o trabalho pedagógico virtual é dinâmico, complexo, coletivo e fragmentado – o que também está diretamente relacionado à profissionalização da docência de modo geral. Nesse sentido, percebemos que, assim como o trabalho pedagógico presencial, a docência virtual pode ser analisada de uma perspectiva pedagógica (como colaboração e interatividade) ou de uma perspectiva trabalhista (como fragmentação e coletividade de trabalhadores). (MILL, 2012, p. 45-46).

Analisando a partir da perspectiva pedagógica, a docência virtual fez surgir novas figuras profissionais (MILL, 2012), pela necessidade de um trabalho docente coletivo. O termo polidocência (MILL, 2002) foi proposto buscando entender as relações estabelecidas entre os profissionais que atuam com a docência na EaD.

> [...] a noção de polidocência busca entender mais o fazer do teletrabalhador docente, enfocando as relações profissionais do grupo de trabalhadores que desempenharia o papel de docente – o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. Trata-se de um coletivo que pode dividir as decisões pedagógicas, em função do modelo pedagógico de EaD. (MILL, 2012, p. 69).

Esse coletivo de profissionais de diferentes formações é constituído pelo professor responsável pela disciplina, pelos tutores a distância e presenciais e pela

equipe multidisciplinar formada por técnicos, dentre os quais se destacam os projetistas/designers educacionais. Todos esses profissionais

> [...] juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnico, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 16-17).

Essa distribuição das funções docentes faz com que o valor do professor se amplie. “Coerentemente à realidade presente na sociedade contemporânea, a distribuição de encargos em um processo integrado, colaborativo e convergente de ações orienta todos para o desenvolvimento de uma melhor formação” (KENSKI, 2013a, p. 16).

Ao contrário do que ocorre no ensino presencial, a docência na EaD quase nunca é uma ação individual (MILL, 2012), tendo em vista a multiplicidade de atividades a serem realizadas, dos conhecimentos de diferentes ordens, dentre esses, os ligados às linguagens computacionais, bem como a dimensão do trabalho pedagógico que é voltado para um grande número de alunos. Desse modo, é quase impossível um único professor dar conta da totalidade de ações necessárias para que a docência virtual se efetive.

> Essa necessidade de trabalho coletivo durante o planejamento, a execução e o gerenciamento de uma disciplina virtual constitui-se num importante diferenciador entre docência presencial e a distância, pois demanda uma reavaliação e uma ampliação do que se entende por docência. A docência coletiva é, por assim dizer, mais complexa e difícil do que o trabalho artesanal e individual, mais característico na educação presencial. Ademais, diversas mudanças na organização do trabalho decorrem dessa condição docente na EaD, o que merece ser analisado em termos de implicações sobre o sujeito do trabalho e sobre a qualidade da aprendizagem. (MILL, 2012, p. 72-73).

O trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que demanda ações colaborativas e compartilhadas, também se reflete em uma docência marcada pela fragmentação, criando uma relação de interdependência que acaba por restringir a autonomia dos professores e tutores no processo de ensino e aprendizagem. Essa interdependência entre o trabalho dos professores, tutores e equipe multidisciplinar não é isenta de conflitos (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010), o que, por vezes, dificulta o desenvolvimento do trabalho coletivo na EaD.

Embora a equipe multidisciplinar desempenhe um papel fundamental no suporte técnico de uma disciplina, os profissionais que atuam diretamente com a docência virtual são o professor formador, o professor conteudista e o tutor virtual (a distância). O papel do professor formador e do professor conteudista, em muitos casos, é exercido pelo mesmo profissional, ao qual cabe a coordenação da disciplina, a gestão da sala de aula virtual[40], a organização dos conteúdos, a produção de materiais, o gerenciamento dos tutores e alunos (MILL, 2012).

Aos tutores a distância cabe o acompanhamento dos alunos na realização de atividades da disciplina, orientando-os em suas dificuldades, propondo e preparando materiais complementares em seus estudos, auxiliando na elaboração de atividades junto ao professor responsável pela disciplina e nas avaliações. Desse modo, a função do "tutor virtual é demasiadamente complexa e trabalhosa para atender a um grupo com mais de 25 alunos num determinado conteúdo, por oferta de disciplina, com a qualidade desejada" (MILL, 2010, p. 35).

São esses profissionais - o professor e o tutor virtual – que se fazem presentes a distância para os alunos. Esse contato entre professor e alunos e tutores e alunos ocorre, principalmente, por intermédio da telepresença no espaço da sala de aula virtual, o qual se constitui no AVEA, em atividades síncronas através de videoconferências, *chats*, etc., e assíncronas, como mensagens por e-mail, fóruns, entre outros. Nesse sentido, a telepresença cria a sensação de proximidade física entre os envolvidos diminuindo a distância (PETERS, O., 2012), utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis na EaD.

> Na educação a distância (EaD), a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da *mediatização* que a educação convencional, de que decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 2015, p. 58, grifo da autora).

O uso de TDIC também imprime alterações nas relações que os professores e os tutores a distância tecem com os diversos tempos e espaços possíveis, assim como envolve a difícil gestão dos mesmos.

---

[40] De modo geral, o AVEA pode ser considerado a sala de aula virtual na EaD (DIAS; LEITE, 2014). No entanto, nesse ambiente, a sala de aula como costumamos conhecer muda, "ou melhor, no caso da educação a distância virtual, a sala de aula não sofre uma simples mudança, pois ela deixa de existir: o que existe na educação a distância virtual é a possibilidade da sala de aula e não ela em si" (MILL, 2009, p. 42).

> A tecnologia, em sua versão mais avançada, altera a relação temporal e redefine os espaços de atuação profissional. O professor passa a atuar em qualquer lugar, desde que esteja conectado e interagindo com o trabalho. Essa relação professor-trabalho, mediada pelas tecnologias, avança pelos seus tempos diários, outrora "livres", e alcança os finais de semana e mesmo as férias. (KENSKI, 2013a, p. 59-60).

Além dos desafios na administração dos tempos de trabalho e de descanso, as TDIC impõem, ao professor e ao tutor, a necessidade de formação tecnológica[41], ou seja, o desenvolvimento de competências, conhecimentos e saberes relativos ao uso das tecnologias, "de tal forma que ao se sentir digitalmente ativo/participativo poderá potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio das TIC" (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 71).

Pensando sobre essa formação tecnológica, alguns pesquisadores (MIZUKAMI, 2014; COLABARDINI, 2015) discutem a construção de uma base de conhecimento para o ensino da EaD, fundamentando-se nos estudos de Shulman (1987) e os ampliando. Essa ampliação ocorre a partir da inclusão do conhecimento tecnológico na base de conhecimento proposta por esse autor, a qual inicialmente foi pensada com dois grupos de conhecimentos ligados ao conteúdo específico e ao conteúdo pedagógico, os quais, em intersecção produzem o conhecimento pedagógico do conteúdo possibilitando ao professor "transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e repertórios apresentados pelos alunos" (MIZUKAMI, 2014, p. 166-167).

> Com essa inclusão [do conhecimento tecnológico], a base passa a contemplar sete agrupamentos específicos de conhecimento: conhecimento específico da matéria, conhecimento pedagógico, conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento tecnológico de conteúdo e, por fim, na intersecção dos agrupamentos, conhecimento tecnológico e conhecimento pedagógico de conteúdo, que vai se diferenciar do conhecimento pedagógico de conteúdo [...] pelo fato de exprimir a natureza do conhecimento requerida por professores para integrar a tecnologia ao seu ensino na medida em que contempla o caráter complexo, multifacetado, processual e contextualizado do professor. (MIZUKAMI, 2014, p. 170).

[41] Buscando atender à necessidade por formação tecnológica dos professores e tutores, a Lei nº 5.622/2005, no inciso IV do Art. 26, prevê como uma das responsabilidades das IES públicas credenciadas para a oferta dos cursos ou programas a distância: "b) seleção e capacitação dos professores e tutores" (BRASIL, 2005).

Outra pesquisa, inserida no contexto de inovação na docência universitária, ressalta a importância da performance docente[42] na mediação pedagógica em EaD (MALLMANN, 2008), a qual envolve o ato criativo de autoria e co-autoria na produção de materiais didáticos.

> A produção de material didático incorpora a criação de novas subjetividades porque requer não mais uma performance docente de reprodução de livros didáticos, mas autoria e co-autoria. Isso é inédito no campo da educação, além de todas as outras especificidades que a modalidade a distância abarca. Sendo inédito, interfere nos modos de ser, pensar e agir docentes. (MALLMANN, 2008, p. 32).

A referida pesquisa se embasa na Teoria da Rede de Mediadores (TRM[43]), que entende que o conhecimento é construído em decorrência da mediação pedagógica, ou seja, do "resultado das decisões implementadas numa rede de mediadores humanos e não-humanos" (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 361). Nesse contexto, professores, tutores e estudantes são considerados mediadores humanos, enquanto artefatos tecnológicos, como um AVEA, são considerados mediadores não-humanos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem na EaD.

> A mediação é um conceito particularmente importante em EaD. É uma modalidade em que o distanciamento espaço-temporal entre professores e estudantes se acentua. Devido a essa especificidade, aspectos como os materiais didáticos impressos e hipermidiáticos adquirem um caráter mediador mais consistente no processo ensino-aprendizagem a distância. Desde já, a mediação implica num diferencial conceitual e operacional na performance docente em EaD. (MALLMANN, 2008, p. 73-74).

Assim, a mediação pedagógica é potencializada pela performance docente, a partir dos princípios basilares da competência (saber), do desejo (querer) e da autonomia (poder), no processo de "seleção, elaboração, implementação, avaliação e reelaboração de materiais didáticos" (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 370).

Além dessas pesquisas, outras têm se dedicado a pensar aspectos que envolvem a docência virtual tanto no que diz respeito à Educação Superior como um todo, quanto ao universo mais particular da Educação Virtual e da EaD. Nas reflexões

---

[42] "A performance docente diz respeito ao trabalho docente realizado em cada uma das etapas cíclicas (retrospectivas e prospectivas) de planejamento, implementação, avaliação e replanejamento da mediação pedagógica sustentada pelos materiais didáticos impressos e hipermidiáticos" (MALLMANN, 2008, p. 22).

[43] "A Teoria da Rede de Mediadores (TRM) é uma proposta originalmente conhecida no campo dos estudos científicos nas ciências sociais. A principal proposição é o agenciamento, a hibridização, entre 'atores' Humanos e Não-Humanos (H-NH)" (MALLMANN, 2008, p. 65).

desta pesquisa, sublinha-se a importância desses aspectos na produção da tese, aos quais se somam outros ligados às especificidades do conhecimento da área de formação e atuação dos docentes que ensinam Música nos cursos de Pedagogia a Distância em IES públicas do Brasil.

## 2.2 PESQUISA BIOGRÁFICA

> *Ouvir a voz dos professores devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida", é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. (GOODSON, 1995, p. 71).*

### 2.2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

O movimento da pesquisa biográfica no campo da Educação emergiu em conjunto com as ideias de "recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação" (NÓVOA, 1995, p. 15), no entanto, não apenas como objetos de estudo, mas como atores do processo. Nesse contexto, esse "movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores" (Ibid., p. 19, grifo do autor).

Assim, buscou-se dar voz aos protagonistas das práticas educativas (GOODSON, 1995), as quais vinham sendo discutidas apenas por pesquisadores/cientistas da educação que não estavam inseridos no contexto das práticas investigadas e que não buscavam conhecer o pensamento dos professores. Criticando a postura desses pesquisadores, "esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas" (Ibid., p. 71).

A publicação do livro "O professor é um pessoa", de Ada Abraham, no ano de 1984, foi um marco para o início das pesquisas biográficas. "Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percurssos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*" (NÓVOA, 1995, p. 15, grifos do autor).

No Brasil, o movimento da pesquisa biográfica chegou por intermédio de obras organizadas por Nóvoa no início dos anos de 1990 e encontrou um terreno fértil nos estudos sobre a formação docente (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

> A potencialidade das pesquisas com fontes (auto)biográficas vincula-se ao movimento biográfico no Brasil, no contexto de expansão das pesquisas na área educacional (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008), seja no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 379).

Em seus primeiros estudos, a biografia foi tomada como um método, no entanto, sua potência como abordagem metodológica já estava sendo projetada. Nesse sentido, a biografia, ao longo dos anos e das pesquisas no campo da formação docente, foi adquirindo *status* epistemológico como produtora de conhecimentos sobre os processos formativos e identitários de professores, o trabalho docente, o desenvolvimento profissional, a carreira docente, entre muitos outros.

Do ponto de vista do método/metodologia, é evidenciada a riqueza da biografia enquanto instrumento de investigação, por parte do pesquisador, e como um instrumento de formação para ele e para os participantes da pesquisa.

> A abordagem biográfica pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrechocam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida. A investigação torna-se então a que cada um pretende. Contribui para a formação, do mesmo modo que a formação a torna possível. Assim como a nossa investigação contribui para a nossa formação, também a nossa formação nos conduziu num determinado momento a essa investigação. (DOMINICÉ, 2010, p. 208).

Enquanto instrumento de formação, a biografia se vincula a memória por implicar um processo de rememoração de fatos vividos. Segundo Garbosa e Weber (2017, p. 43), “a mémoria diz respeito ao ato de lembrar, envolvendo as reminiscências e recordações de uma existência enquanto ação mnemônica”. Assim, articulando memória, vida, formação e docência, as pesquisas biográficas como referencial metodológico abrem espaço para compreensão da vida como um espaço de educação (DOMINICÉ, 2010); possibilitam compreender o processo formativo docente a partir da narrativa das histórias de vida, das experiências fundadoras (JOSSO, 2010) que transformam nossas maneiras de ver e de ser professor; e produzem reflexões que desencadeiam um processo de autoformação nos participantes.

Inserida no movimento de investigação-formação, a pesquisa biográfica pode congregar métodos/técnicas como a história oral[44] e a história de vida[45] através de estudos com narrativas. Nesses estudos e em outros, as narrativas podem assumir uma pluralidade de denominações: narrativas de formação, narrativas (auto)biográficas, narrativas de si, escritos de si, escritas autobiográficas, invenções de si, memoriais de vida, memoriais de formação, entre outras. Além disso, a narrativa não fica restrita apenas a documentos escritos, seja na escrita produzida pelo próprio sujeito investigado (autobiografia), seja na transcrição de sua narrativa oral (biografia).

> Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (Bibble; biographie.com; nègres pour inconnus; biographie.net, Second Life, o Museu da Pessoa...). (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371, grifo dos autores).

Um aspecto importante dessa abordagem refere-se à autoria, tanto no que diz respeito ao olhar do pesquisador sobre a narrativa do outro e a escrita em primeira pessoa, quanto a sua assinatura e dos participantes da pesquisa.

> Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas. Apor sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica. Cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência corrida. Nessa unicidade é que ocorrem o ato e o dever concreto de dizer (responder), de responsabilizar-se pelo que se diz. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 30-31).

Desse modo, a pesquisa biográfica implica o desenvolvimento de uma relação de compromisso ético entre os envolvidos em prol da construção de conhecimentos sobre o vivido.

---

[44] A história oral é um método/técnica que nasceu no campo de estudos da historiografia, como um recurso “usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos” (MEIHY, 2005, p. 17). Nesse campo, as narrativas eram consideradas como depoimentos ou testemunhos. Com a projeção de seus usos na Pesquisa Biográfica, a história oral abriu outras possibilidades e as narrativas se diversificaram, assumindo novas perspectivas e múltiplos significados.

[45] A história oral de vida “trata-se da narrativa do conjunto de experiências de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2005, p. 147).

### 2.2.2 Pesquisa Biográfica em Educação Musical

No Brasil, há uma grande produção acadêmica baseada na Pesquisa Biográfica em diferentes áreas do conhecimento. No campo da Educação Musical, estudos embasados ou inspirados em abordagens biográficas também vêm ganhando espaço. Gislene Alves (2014), ao buscar por esses estudos nas Revistas da ABEM, no período de 2003 a 2014, identificou que "a pesquisa biográfica na Educação Musical está tornando-se uma abordagem de investigação para essa área, e que pode favorecer a reflexão e compreensão da formação e atuação docente" (Ibid., p. 6). Um dos motivos para isso pode estar relacionado ao fato de que

> Para educadores musicais e outros, a narrativa é também astuta e cheia de arte. É estética em seus propósitos, seus processos e seus produtos de apresentação. Ela está entrelaçada com as artes em conteúdo, prática, substância e forma, e como as artes, a narrativa procura comunicação para além dos significados imediatos ou superficiais, e reverberação passa o momento presente. Narrativa é um trabalho ressonante. (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 20, tradução nossa[46]).

Garbosa e Weber (2017, p. 50) também sublinham a potência da Música "enquanto narrativa e como propulsora de narrativas" para as pesquisas nas áreas da Educação e da Música. Nesse sentido, tanto a pesquisa narrativa pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas ressonantes, quanto a Música pode produzir ou contribuir para a própria narrativa.

Sobre essa relação nas pesquisas em Educação Musical, Louro e Teixeira (2013, p. 15) refletem que a "abertura para uma escuta das memórias do professor e pesquisador se conjuga com uma tomada das manifestações artísticas, não só como ilustração das pesquisas, mas como algo que provoca e articula as narrativas".

Nesse contexto, é importante sublinhar que, inicialmente, nem todos os trabalhos em Educação Musical que envolveram narrativas se apresentavam enquanto pesquisas biográficas e, em função desse motivo, tornam-se difíceis de mapear em sua totalidade. Um dos primeiros trabalhos a se basear na pesquisa biográfica foi o de Torres (2003). A autora justifica a opção por esse referencial em

[46] "For music educators and others, narrative is also artful and artfull. It is aesthetic in its purposing, its processes, and its presentational products. It is intertwined with the arts in contente, pratice, substance, and form, and like the arts, narrative seeks communication beyond the imediate or surface meanings, and reverberation past the present moment. Narrative is resonant work" (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 20).

função de seu objetivo investigativo estar “entrelaçado às preferências musicais, às memórias, aos ídolos e artistas, às melodias e às práticas musicais cotidianas” (TORRES, 2003, p. 85). Nesse sentido, a abordagem biográfica, através das entrevistas orais e das autobiografias musicais escritas pelas alunas participantes de sua pesquisa, possibilitou conhecer as trajetórias delas com a Música.

Alguns trabalhos utilizaram outros métodos, tais como o da história oral e da história oral temática[47] (GOMES, 1998; BEAUMONT, 2003; BOZZETTO, 2004; entre outros). Algumas pesquisas também foram produzidas no âmbito do grupo FAPEM.

> Em pesquisas que vimos conduzindo no Fapem (Pacheco, 2005; Garbosa, 2007; Kothe; Furquim, 2009; Garbosa, 2009; Werle, 2010; Souza, 2012; Araújo, 2012; Anezi, 2013; Lima, 2013; Weber, 2014; Garbosa, 2016), experiências presentes e passadas são mobilizadas em estreita relação com a música, mediante a produção de narrativas, envolvendo formação acadêmico-profissional e práticas pedagógicas. Memórias são invocadas a partir de repertórios ou experiências musicais que adquiriram significado em função das atividades desempenhadas no dia a dia com as crianças, em sala de aula, as quais nos auxiliam a compreender a relação do professor com a música, as práticas desenvolvidas na escola e a própria identidade docente. (GARBOSA; WEBER, 2017, p. 49).

Outro grupo de pesquisa que vem produzindo trabalhos nesta perspectiva é o Narramus[48] da UFSM, o qual tem como objetivo desenvolver pesquisas e estudos envolvendo narrativas de si buscando uma interface entre as pesquisas (auto)biográficas na área da Educação e no campo da Educação Musical. A maior parte das pesquisas vinculadas ao Narramus envolvem o trabalho com narrativas, algumas ancoradas no método da história oral (LOURO, 2004; NEDEL, 2010; BORBA, 2011; MACHADO, 2012; JUNGES, 2013; TEIXEIRA, 2017) somadas às narrativas (auto)biográficas (WEISS, 2015; LIMA, D., 2015; ALMEIDA, J., 2016; RECK, 2017); e outras nas narrativas em seu sentido mais amplo (AMARAL, 2010; RECK, 2011; RAPÔSO, 2014).

Além dessas, outras pesquisas com base na abordagem biográfica se destacam, tais como a de Abreu (2011), que investigou como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na Educação Básica; a de Anders (2014), que teve como objetivo compreender, a partir das narrativas de crianças, o significado por elas atribuído à dança nas aulas de música;

[47] A história oral temática é em “gênero da história oral que visa à abordagem objetiva de um assunto”. (MEIHY, 2005, p. 261).
[48] Grupo que tem como líder a professora Ana Lucia de Marques e Louro-Hettwer.

as de Gaulke que buscou compreender, em sua dissertação, como professores de música aprendem a ensinar música na Educação Básica (2013) e, em sua tese, como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola (2017); entre outras.

Desse modo, observo o crescimento desses trabalhos, em especial nos grupos FAPEM e NARRAMUS, assim como a relevância da Pesquisa Biográfica para a produção acadêmica no campo da Educação Musical e suas contribuições para os estudos acerca da formação de professores especialistas e não especialistas em Música. No caso da presente tese, sublinho o potencial que a pesquisa biográfica teve como forma de aprofundar a compreensão acerca dos processos formativos na docência virtual em Música através das narrativas dos professores universitários de música sobre seu percurso profissional em cursos de Pedagogia da UAB.

## 2.3 TEORIA FUNDAMENTADA

> *A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los. (CHARMAZ, 2009, p. 24).*

### 2.3.1 Origem, definição e pressupostos epistemológicos

A Teoria Fundamentada (TF) teve sua origem com a publicação da obra "*The Discovery of Grounded Theory*" (GLASER; STRAUSS, 1967), a qual buscou responder às críticas feitas à pesquisa qualitativa e em reação à corrente quantitativa empiricista na sociologia, bem como à especulação teórica dissociada de qualquer referência à realidade (LAPERRIÈRE, 2010). Nesta obra, os autores apresentam a *Grounded Theory*, um método/metodologia[49] que possibilita "construir categorias analíticas a partir dos dados e, por conseguinte, respeitar o fenômeno seguindo as indicações que provêm do mesmo; e a possibilidade de conjugar pesquisa empírica com reflexão teórica" (TAROZZI, 2011, p. 13).

Como evidencia o conceito de *grounded*, o qual "significa ao mesmo tempo: enraizado, embasado, mas também encravado, firme à terra" (TAROZZI, 2011, p. 20),

[49] Assim como acontece com a Pesquisa Biográfica, a TF também pode ser implementada como um método de pesquisa ou tratada como um referencial metodológico na construção de um estudo.

esse método/metodologia tem uma forte base empírica. Assim, caracteriza-se por um conjunto de procedimentos (ou estratégias) sistemáticos de análise e de interpretação, tendo por objetivo o rigor e a produção de reflexões teóricas enraizadas nos dados empíricos, através do método indutivo[50], traduzindo-se na construção de uma teoria substantiva[51] ou formal/formativa.

> Glaser e Strauss distinguem uma *teoria substantiva*, aquela que interpreta e explica um específico problema referente a uma particular área substantiva, de uma *teoria formal*, que oferece uma interpretação de segundo nível sobre o tema ou processo geral, referente a diversas áreas substantivas. Se uma GT propõe, por exemplo, uma teoria substantiva sobre a passagem de *status* nos contextos hospitalares referentes ao morrer, é possível depois construir uma teoria formal sobre a passagem de status (GLASER & STRAUSS, 1971), em um nível de generalidade ainda mais amplo, que integre teoricamente as teorias substantivas sobre a passagem de *status* elaboradas em variados contextos [...]. (TAROZZI, 2011, p. 89).

A TF surgiu de uma construção conjunta entre dois pesquisadores advindos de escolas sociológicas distintas e com trajetórias próprias de formação. Nesse sentido, somou as contribuições e as influências diversas dos contextos vividos por seus criadores, mas não se reduz a essas. Ao longo do tempo, a TF foi sendo dobrada, desdobrada e redobrada de diferentes formas; sendo reconstruída por outros pesquisadores que a diversificaram, originando outras linhas e perspectivas.

Atualmente, segundo Tarozzi (2011), podem-se rastrear três referenciais teóricos diretos da TF: o paradigma sociológico quantitativo; o pragmatismo; e o interacionismo simbólico. Além desses o autor acrescenta um quarto referencial, porém, indireto: a fenomenologia.

No que diz respeito ao paradigma sociológico quantitativo, do qual a TF vem tentando libertar-se (TAROZZI, 2011), esse se deve a influência formativa que Glaser teve e que imprime, à TF, o realismo e o objetivismo da escola positivista. Já o pragmatismo é herança da trajetória de Strauss na Escola de Chicago. De acordo com Laperrière (2010, p. 355, grifos da autora): "Do *pragmatismo americano* os instigadores da teorização enraizada reterão a necessidade de enraizar a teoria na realidade". Entretanto, o papel do pragmatismo na construção da TF foi indireto,

[50] Método com base em "um tipo de raciocínio que inicia com o estudo de uma variedade de casos individuais e extrapola os padrões obtidos a partir destes para desenvolver uma categoria conceitual" (CHARMAZ, 2009, p. 250).

[51] A teoria substantiva é "uma interpretação ou explicação teórica de um problema delimitado em uma área específica, como relações familiares, as organizações formais ou a educação" (CHARMAZ, 2009, 252).

filtrado “através das metodologias inovadoras da Escola de Chicago e sua influência sobre o interacionismo simbólico” (TAROZZI, 2011, p. 36).

Atualmente, o interacionismo simbólico, como destaca Tarozzi (2011), é o principal referencial teórico da TF, embora Glaser ainda não o reconheça como tal. A partir do interacionismo simbólico, a TF adotou uma perspectiva construtivista e interpretativa (CHARMAZ, 2009), concebendo a realidade como uma construção simbólica, o que significou, “na realidade empírica, fixar a atenção nas interações e no significado simbólico do agir cotidiano” (TAROZZI, 2011, p. 45).

A fenomenologia, nesse contexto, aparece na TF não como um antecedente direto, mas como uma possibilidade de contribuir, “no plano epistemológico, com um tipo de rigor metodológico alternativo àquele positivista” (TAROZZI, 2011, p. 37).

Nesta investigação, tendo em vista os objetivos e referenciais da pesquisa, embasei-me na perspectiva construtivista da TF, ancorada nos estudos de Charmaz (2009) e Tarozzi (2011), a qual dialoga com a Pesquisa Biográfica.

### 2.3.2 Processo de análise dos dados

A análise e interpretação dos dados, propriamente dita, na TF inicia por um processo de codificação qualitativa. “A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 16). É importante destacar que

> A codificação qualitativa orienta o nosso aprendizado. Por meio dela, começamos a compreender os nossos dados. A atenção cuidadosa com a codificação contribuirá para as nossas tentativas de entender as atitudes e os relatos, os cenários e as emoções, as histórias e os silêncios a partir da perspectiva dos nossos participantes de pesquisa. Queremos saber o que ocorre no ambiente, na vida das pessoas e nas linhas dos dados que registramos. Por isso, tentamos entender os pontos de vista e as situações dos nossos participantes, bem como as suas ações dentro daquele cenário. (CHAMAZ, 2009, p. 72).

O processo de codificação compreende, pelo menos, duas fases – inicial e focalizada – podendo incluir uma terceira fase – teórica. Em todas as fases, a codificação, de acordo com Tarozzi (2011, p. 135), “é um processo de imersão”, de mergulho profundo nos dados.

A fase da codificação inicial, no caso de entrevistas, começa com a transcrição, tendo em vista a ação interpretativa envolvida na “redução de uma comunicação

complexa que acontece sempre em diversos planos comunicativos (linguístico, paralinguístico, prossêmico, cinético, sociocultural etc.) em um único código linguístico verbal" (TAROZZI, 2011, p. 126). Sendo o primeiro contato com os dados, a análise nessa fase deve ser aberta, comportando dois significados:

> [...] por um lado é aberta porque o(a) pesquisador(a) se mantém aberto(a) aos dados, pronto(a) a acolher as solicitações que provêm dos mesmos; por outro lado, é aberta no sentido de que esse tipo de codificação visa abrir (*open up*) os dados, a explorar (explicitar) fragmentos de texto para fazer emergir todos os significados possíveis que o texto é capaz de gerar. (TAROZZI, 2011, p. 125).

É nesse ponto que a TF destaca a importância de não ter um referencial teórico subsidiando a análise de dados, tendo em vista que isso pode limitar e fechar o olhar permitindo apenas uma direção. No entanto, a TF não nega mais a importância dos referenciais na construção da investigação.

> As regras mais antigas da teoria fundamentada prescrevem a relação da codificação inicial sem que se tenha em mente conceitos preconcebidos (Glaser, 1978 e 1992). Concordo com a abordagem de Glaser da manutenção da codificação inicial aberta, embora reconheça que os pesquisadores conservem as ideias e as experiências anteriores. Como afirma Dey (1999, p. 251), "há uma diferença entre uma mente aberta e uma cabeça vazia". (CHARMAZ, 2009, p. 74).

Além disso, é ilusória a concepção de que um pesquisador possa ter uma "cabeça vazia". Nossas leituras e estudos modificam nossa forma de pensar, e ter conhecimentos prévios acerca do universo investigado auxilia no processo de análise ao possibilitar entender com maior profundidade os dados. Sem esses conhecimentos, corre-se o risco de ignorar/perder muitos dados relevantes da pesquisa.

A codificação inicial pode ser realizada através da análise de "palavra por palavra", "linha por linha" e "incidente por incidente". No primeiro tipo de codificação é dada importância ao "valor da palavra", ou seja, "sua capacidade de gerar significados" (TAROZZI, 2011, p. 127), possibilitando ao pesquisador maior compreensão acerca do que é narrado, a partir da perspectiva do entrevistado, e evitando interpretações equivocadas. No entanto, Tarozzi (2011) chama a atenção para o fato de que nem sempre é possível ou recomendável proceder esse tipo de codificação, por isso, segundo Charmaz (2009), a codificação "linha a linha" consiste na primeira etapa dessa fase da codificação para muitos pesquisadores.

Na codificação “linha a linha” são analisados os “segmentos mínimos de texto dotados de um sentido para a pesquisa” (TAROZZI, 2011, p. 128), podendo serem constituídos por parágrafos, frases, etc. Para Charmaz (2009, p. 79), esse tipo de codificação “fornece indicações a serem buscadas”, mantendo o pesquisador aberto e crítico sobre os dados.

Na codificação “incidente por incidente” ou “acontecimento por acontecimento” é feita a análise textual dos episódios narrados (e transcritos) nas entrevistas e outros materiais de pesquisa. “Esse procedimento consiste em confrontar entre si episódios, sejam similares, sejam diferentes, registrados nos dados para fazer desencadear ideias e intuições” (TAROZZI, 2011, p. 131).

Os primeiros códigos emergidos da análise são temporários, podendo ser revistos e modificados posteriormente. Para denomina-los, é relevante escolher expressões ou palavras que denotem movimento, ou seja, como algo ainda em construção. Por isso, na TF são usados verbos no gerúndio, buscando entender os “dados como ações” (CHARMAZ, 2011). Nesse processo, também é importante cuidar os códigos *in vivo*, os quais se constituem de termos específicos utilizados pelos participantes da pesquisa. “Os códigos *in vivo* ajudam-nos a conservar os significados dos participantes, relativos às suas opiniões e atitudes na própria codificação. [...]. Os códigos *in vivo* servem como marcadores do discurso e dos significados dos participantes” (Ibid., p. 84).

A segunda fase da codificação é “focalizada e seletiva que utiliza os códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72). Embora envolva um nível mais elevado de codificação, essa fase pode iniciar antes ou se sobrepor à codificação inicial (TAROZZI, 2011), com o objetivo de “buscar linhas de coerência entre os dados” (Ibid., p. 135). Para Tarozzi (2011), a codificação focalizada compreende dois processos principais: identificar macrocategorias (conceitos mais amplos); e interligar as categorias entre si (processo também denominado de codificação axial[52]).

A terceira fase, denominada de codificação teórica, é a que se “desenvolve em nível máximo de abstração conceitual” (TAROZZI, 2011, p. 141), buscando a construção de códigos teóricos, os quais entrelaçam e adensam as categorias

[52] “A codificação axial relaciona as categorias às subcategorias, específica as propriedades e as dimensões de uma categoria, e reagrupa os dados que você fragmentou durante a codificação inicial para dar coerência à análise emergente” (CHARMAZ, 2009, p. 91).

emergidas na codificação focalizada. Para tanto, segundo Tarozzi (2011), nessa fase são desempenhadas quatro ações: pontuar/refinar as categorias; interligar as categorias entre si (criar redes de relações hierárquicas entre as categorias); identificar a categoria central (conceito organizador); e integrar e delimitar a teoria.

Ao longo do processo de codificação, às vezes, algumas categorias, embora promissoras, carecem de maiores aprofundamentos, ou seja, necessitam de mais dados, a TF opera com a estratégia da amostragem teórica.

> A amostragem teórica visa a buscar dados pertinentes para desenvolver a sua teoria emergente. O principal objetivo da amostragem teórica é elaborar e refinar as categorias que constituem a sua teoria. Você conduz a amostragem teórica ao utilizar a amostra para desenvolver as propriedades da(s) sua(s) categoria(s) até que não surjam mais propriedades novas. (CHARMAZ, 2009, p. 135).

Através da amostragem teórica, é possível aperfeiçoar o estudo até chegar à saturação das categorias, momento no qual “a coleta de dados novos não mais desperta novos insights teóricos, nem revela propriedades novas dessas categorias teóricas centrais” (CHARMAZ, 2009, p. 157). Desse modo, a saturação teórica funciona como um indicador do ponto no qual as categorias se encontram num nível de desenvolvimento conceitual sólido, capaz de potencializar análises relevantes para a construção de uma teoria.

O uso do método comparativo constante também é fundamental na realização da codificação, pois auxilia em cada nível do processo analítico. Assim, a codificação dos dados gera categorias analíticas “e as relações delas extraídas nos fornecem um instrumento conceitual sobre a experiência estudada”, culminando “em uma ‘teoria fundamentada’ ou em uma compreensão teórica da experiência estudada” (CHARMAZ, 2009, p. 16).

Junto ao processo de codificação e de produção de dados, é feita a redação de memorandos. Os memorandos são documentos pessoais, escritos com o objetivo de refletir sobre os dados.

> A redação do memorando é a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Quando você escreve os memorandos, você para e analisa suas ideias sobre os códigos de todas e quaisquer formas que lhe ocorram naquele momento. (CHARMAZ, 2009, p. 106).

Nesse sentido, os memorandos representam um registro da pesquisa “e de seu progresso analítico” (CHARMAZ, 2009, p. 132). A redação de memorandos, através da reflexão sobre os dados produzidos, possibilita a elevação dos códigos focais à condição de categorias conceituais.

O potencial da TF, tanto quanto um método como uma metodologia, é destacado pelo seu forte enraizamento nos dados empíricos, fazendo emergir processos sociais e psicológicos.

> Portanto, o fundamento nos dados de uma teoria *grounded* tem algo de carnal, de sólido, é um enraizamento vital na experiência dos fatos, forte, intenso, às vezes até violento. Ao mesmo tempo, é um enraizamento preciso, pontual e, por causa disso, pode ser a base para construções sucessivas; é um terreno sobre o qual pode-se construir complexas teorias formais. Uma teoria desse tipo não é somente embasada nos fatos ou extraída empiricamente dos dados, é algo mais: dá o sentido de uma ancoragem robusta, profunda, vital na experiência vivida. Isso qualifica essa abordagem de maneira original, assim como o tipo de teoria que é capaz de produzir: uma teoria similar àquela produzida por teóricos e filósofos, mas construídas a partir de uma investigação empírica e, portanto, ancorada nos dados. (TAROZZI, 2011, p. 20, grifo do autor).

Por seu enraizamento na experiência vivida, a TF, além de contribuir para pesquisas qualitativas com um “valor prático-operativo muito marcante” (TAROZZI, 2011, p. 20), liga-se à Pesquisa Biográfica ao possibilitar a compreensão acerca dos processos de “aprendizagem dos sujeitos a partir de suas próprias experiências” (SOUZA, E., 2006, p. 49).

Desse modo, a interpretação e análise das entrevistas, assim como as reflexões sobre o desenvolvimento da presente pesquisa, foram realizadas a partir da TF visando à produção de compreensões teóricas a partir dos dados empíricos analisados.

# Parte III
# Das Produções da Tese

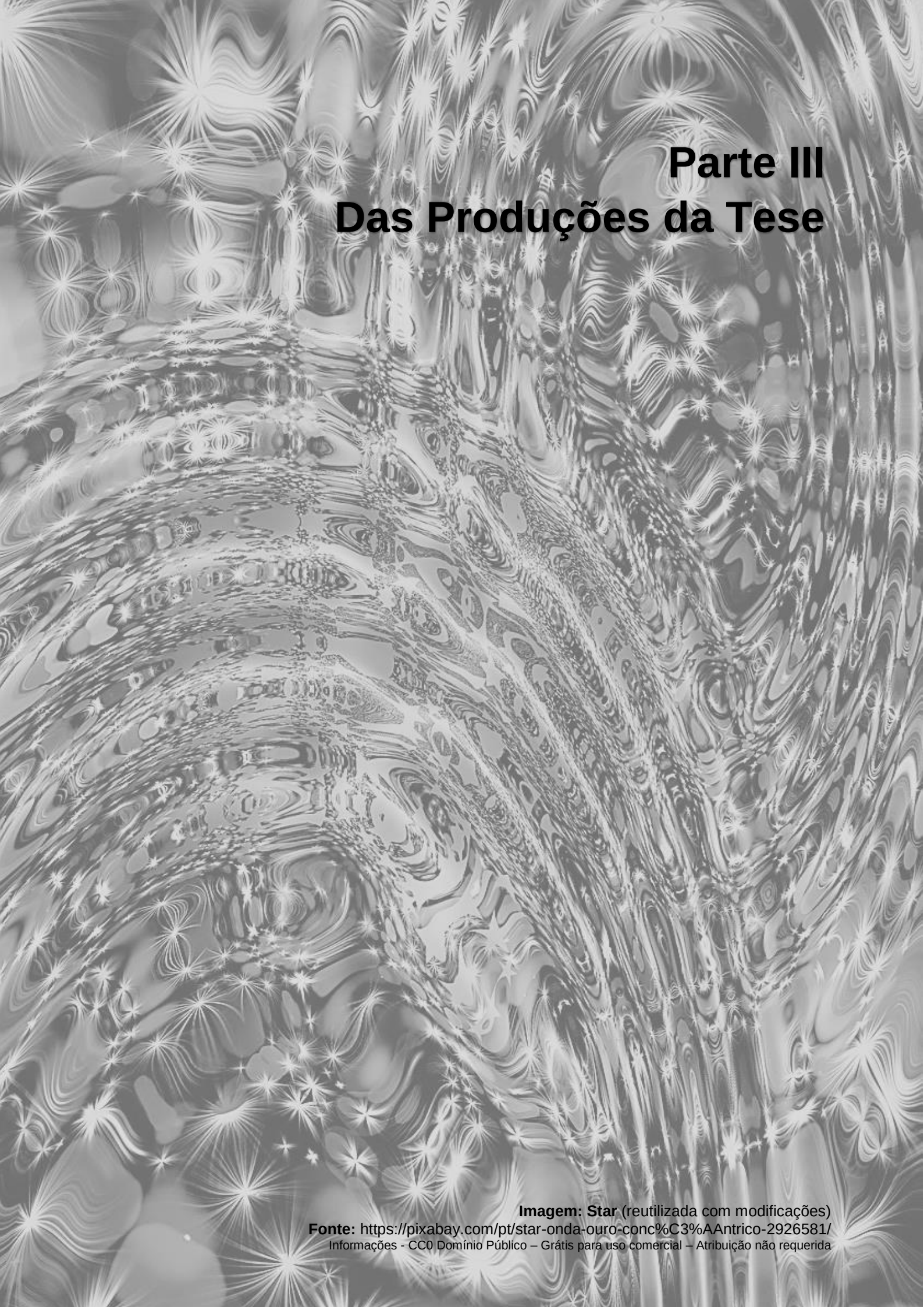


**Imagem: Star** (reutilizada com modificações)
**Fonte:** https://pixabay.com/pt/star-onda-ouro-conc%C3%AAntrico-2926581/
Informações - CC0 Domínio Público – Grátis para uso comercial – Atribuição não requerida

## PARTE III - DAS PRODUÇÕES DA TESE

*Conhecer é construir pontes entre o sonho, estrela distante, e o lugar onde me encontro. (ALVES, R., 2014, p. 83).*

A terceira parte/dobra da tese representa a “ponte” entre o “sonho,” o que busquei alcançar, e a “maquineta de roubar desejos”, os fundamentos. Essa ponte foi edificada, principalmente, através das interferências causadas pelas diferentes dobras/ondas que vibraram e ressonaram das narrativas dos participantes da pesquisa junto às minhas.

Assim, as produções da tese refletem-se nos dados que foram sendo construídos ao longo do processo de investigação, o qual envolveu conhecer um pouco sobre os cursos de Pedagogia a Distância, as disciplinas de Música, e, em especial, os professores que atuaram com a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB e suas histórias.

### 3.1 SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UAB

*[...] o conhecimento do contexto [...] é vital para localizar, gerenciar e compreender os relatos e seu poder gerador e transformador de teoria fundamentada e da comunidade discursiva. (SEGOVIA, 2014, p. 117, tradução nossa[53]).*

No início do primeiro semestre letivo de 2016[54], realizei um levantamento, na página[55] da UAB de modo a identificar os cursos de Pedagogia a Distância ativos em IES públicas no Brasil para posterior mapeamento dos cursos que dispõem de disciplinas da área de Música em suas matrizes curriculares.

---

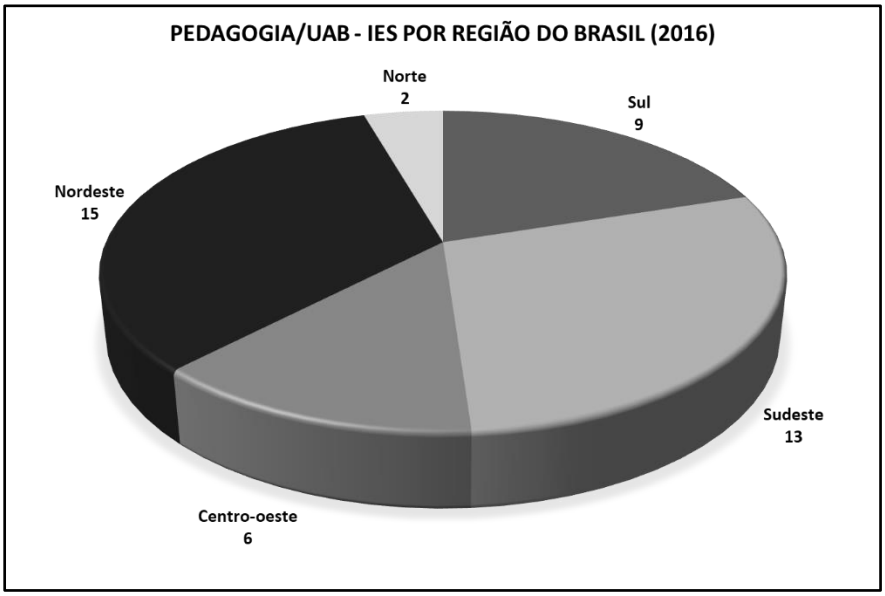
[53] “[...] el conocimiento del contexto [...] es vital para ubicar, dirigir y comprender los relatos y su poder generador y transformador de teoría fundamentada y de comunidad discursiva” (SEGOVIA, 2014, p. 117).

[54] No segundo semestre de 2016, realizei novamente esse levantamento e mais três cursos de Pedagogia passaram a fazer parte da UAB, sendo que um deles conta com uma disciplina da área de Música em seu currículo. No entanto, esse dado não foi considerado para esta pesquisa, tendo em vista que a disciplina ainda não foi ministrada por um docente. Esse levantamento foi discutido e publicado no artigo “A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil: unidocência e música” (SOUZA, Z., 2017).

[55] Disponível em: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos_input.action>. Acesso em: 09 jul. 2016.

Nesse levantamento, encontrei a relação de 45 cursos de Pedagogia em andamento no ano de 2016, em IES localizadas em diferentes regiões brasileiras, sendo que há maior concentração desses cursos nas regiões Nordeste e Sudeste.

Figura 4 - Gráfico dos cursos de Pedagogia da UAB por Região (2016)




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após, visitei as páginas *online* de cada IES, buscando por mais informações acerca dos cursos de Pedagogia a Distância. Ao realizar essa ação, deparei-me com alguns obstáculos, tais como páginas indisponíveis, não encontradas, em construção, etc. Acabei tendo que navegar por diferentes “lugares” para encontrar algumas informações sobre os cursos. Nesse percurso de busca, visitei as páginas dos centros, faculdades, institutos; olhei os quadros do corpo docente arrolados nos Departamentos dos Cursos; também visitei as páginas dos cursos presenciais de Pedagogia, etc.

Assim, fui baixando e analisando as matrizes curriculares e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que ia encontrando. Como nem todos os cursos tinham as matrizes e os PPC disponíveis, analisei qualquer informação que pudesse me ajudar no mapeamento, tais como as tabelas com as disciplinas ou quadros de horários dos semestres que estavam em andamento nos cursos. Ao final, consegui visualizar grande parte das informações necessárias para mapear os cursos que ofertam disciplinas da área de Música, contudo, não consegui informações sobre quatro cursos de Pedagogia a Distância. Então, enviei e-mails para as coordenações

desses cursos, solicitando o PPC ou a Matriz Curricular. Apenas duas delas me deram retorno, respondendo que não havia disciplina específica de Música no curso. Por fim, não obtive dados sobre dois cursos.

Das informações que tive acesso, mapeei apenas cinco cursos que ofertam disciplinas da área de Música. Para identificar essas disciplinas, também analisei as disciplinas nomeadas de Arte ou algum termo/expressão correspondente. Na Tabela 1 apresento as IES públicas dos cursos de Pedagogia da UAB levantados.

Tabela 1 – IES dos cursos de Pedagogia da UAB e suas disciplinas de Música ou Arte

| Região | IES[56] | UF | Disciplina de Música ou Arte |
|---|---|---|---|
| **Norte** | UNITINS | TO | Fundamentos e Metodologia do **Ensino das Artes** |
| | UNIR | RO | Não possui disciplina da área |
| **Nordeste** | UEFS | BA | **Arte-Educação** |
| | UEMA | MA | Fundamentos e Métodos de **Ensino de Arte** |
| | UESC | BA | **Arte-Educação** |
| | UESPI | PI | Não possui disciplina da área |
| | UFAL | AL | **Arte Educação**<br>Oficina de jogos e recreação |
| | UFC | CE | **Arte e Educação** |
| | UFMA | MA | **Estudos de Arte** e Cultura Popular<br>Metodologias em educação infantil |
| | UFPB | PB | **Linguagens artísticas** no ensino fundamental |
| | UFPI | PI | Não está disponível no site |
| | UFRPE | PE | Metodologia do **Ensino de Artes** |
| | UNEB | BA | Não possui disciplina da área |
| | UNIVASF | PE | **Artes e Educação** |
| | UPE | PE | **Arte-educação** |
| | UECE | CE | Introdução à **Arte-Educação** |
| | UFRN | RN | **Ensino de Arte** na Escola |
| **Centro-Oeste** | UEMS | MS | Não possui informações no site |
| | UFGD | MS | **Arte**, Corpo e Educação |
| | UFMS | MS | Não possui disciplina da área |
| | UFMT | MT | Múltiplas Linguagens: **Linguagens artísticas** I e II<br>Meio II: **Linguagens Artísticas** I e II |
| | UnB | DF | **Fundamentos da Linguagem Musical na Educação** |
| | UNEMAT | MT | Linguagem corporal na educação infantil |

[56] Nas IES, de modo a não sobrecarregar a organização da tabela, são apresentadas apenas as siglas das instituições, cujos os nomes completos podem ser conferidos na “Lista de Abreviaturas e Siglas” da presente tese.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Sudeste** | UEMG | MG | **Arte – Educação** |
| | UERJ | RJ | **Artes na Educação** |
| | UFJF | MG | **Arte e Educação I e II** |
| | UFLA | MG | Linguagem IV (**Linguagem Artística**, Cultural e Midiática) |
| | UFMG | MG | **Arte Educação** |
| | UFOP | MG | **Arte e Educação** |
| | UFSCar | SP | Linguagens: **Artes** I e II |
| | UFSJ | MG | **Arte-Educação** |
| | UFU | MG | Não possui disciplina da área |
| | UNIFAL-MG | MG | Fundamentos e Metodologias de **Artes** I e II |
| | UNIMONTES | MG | **Arte e Educação** |
| | UNIRIO | RJ | **Música e Educação** |
| | UFES | ES | Não possui disciplina da área |
| **Sul** | FURG | RS | **Arte**, linguagem e corporeidade na educação |
| | UDESC | SC | Conteúdos e Metodologias do **Ensino da Arte** I e II |
| | UEM | PR | **Arte e Educação** |
| | UEPG | PR | Ludicidade, Corporeidade e **Arte** |
| | UFPEL | RS | Abordagens de Pesquisa em Educação IV |
| | UFPR | PR | Conteúdo, Metodologia e Avaliação do **Ensino de Artes** |
| | UFRGS | RS | **Música na escola** |
| | UFSM | RS | **Educação Musical** |
| | UNICENTRO | PR | Teoria e Metodologia do Ensino da **Arte** |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como pode ser observado na Tabela 1, muitas disciplinas se denominam de “Arte e Educação”, com algumas variações (“Arte-Educação” ou “Arte Educação”). No programa/ementa da maior parte das disciplinas que focaliza, de modo geral, o ensino de Arte, parte delas enfatiza uma formação polivalente, buscando contemplar todas as linguagens artísticas; e, a outra parte, o foco se encontra em apenas uma linguagem, com a predominância do ensino das Artes Visuais.

> Em ambas as situações, a formação em Artes fica comprometida, tendo em vista que quando se busca uma formação polivalente, pode-se incorrer no pouco aprofundamento de todas as linguagens, e quando o foco se centra em apenas uma delas, não é possibilitada a formação nas demais. (SOUZA, Z., 2017, p. 206).

Ainda é relevante destacar que as disciplinas que buscam a formação polivalente geralmente são ministradas por um único docente que possui formação

apenas em uma linguagem, podendo trabalhar as linguagens de forma desigual por não ter formação em todas elas. Somado a isso, a maioria dos cursos possui apenas uma disciplina vinculada à área de Arte, com cargas horárias que vão desde 30 horas a 90 horas, o que acaba se tornando pouco para desenvolver todas as linguagens. Esses dados corroboram com a constatação apresentada em pesquisas (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; FURQUIM, 2009; HENRIQUES, 2011; TRAVERZIM, HENRIQUES, 2015) que fizeram mapeamentos semelhantes em cursos presenciais de Pedagogia.

Ao analisar os programas/ementas das disciplinas encontradas, apenas cinco delas enfocavam o ensino de Música. São elas: “Música na escola” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); “Linguagens: Arte I” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); “Educação Musical” da UFSM; “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” da Universidade de Brasília (UnB); e “Música e Educação” da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

### 3.1.1 Cursos de Pedagogia da UAB com Música em seu currículo

Os cinco cursos de Pedagogia da UAB mapeados estão localizados em três regiões do Brasil: Centro-oeste, Sudeste e Sul. Não foram encontrados cursos com disciplinas obrigatórias de Música nas regiões Norte e Nordeste do país.

Tabela 2 – Dados dos cursos de Pedagogia a Distância com Música

| Região | UF | IES | Disciplina |
|---|---|---|---|
| Centro-oeste | DF | UnB | Fundamentos da Linguagem Musical na Educação |
| Sudeste | SP | UFSCar | Linguagens: Artes I |
| | RJ | UNIRIO | Música e Educação |
| Sul | RS | UFRGS | Música na escola |
| | RS | UFSM | Educação Musical |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desses, o curso de Pedagogia a Distância mais antigo é da UFRGS. Esse curso iniciou no segundo semestre de 2006, voltado para a formação de professores em serviço na Educação Básica em escolas públicas do RS. Cabe destacar a relevância desse curso tendo em vista que também “foi o primeiro curso de licenciatura a distância da UFRGS, constituindo-se em um exemplo singular para as sucessivas

iniciativas de EAD em diversas áreas de conhecimento da universidade" (GELATTI; PREMAOR; ARAÚJO, 2010, p. 154).

O segundo curso a ser criado foi o da UFSM, com a primeira turma ofertada em 2007. Diferentemente da UFRGS, o curso de Pedagogia a Distância da UFSM não é voltado apenas a professores em serviço, mas a todos os interessados que possuam diploma de ensino médio. De acordo com o PPC, a matriz curricular foi organizada

> [...] visando promover a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

No segundo semestre do ano de 2007, iniciou-se o curso de Pedagogia a Distância da UnB, buscando expandir o atendimento a alunos egressos do ensino médio de outros municípios e estados da região centro-oeste. De acordo com Santos, Nogueira e Lopes (2014, p. 4),

> [...] o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia aponta a intenção de formar profissionais para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais de escolarização no Ensino Fundamental para os diferentes sujeitos da aprendizagem e para a gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares.

Em 2008 foi feita a oferta da primeira turma do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO. O curso, inicialmente, foi proposto para professores em serviço, na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, no entanto, acabou sendo aberto para todos os portadores de diploma de ensino médio. Dentre os objetivos, o curso busca formar "um professor para atuar na educação básica, tanto na docência como na gestão, levando em consideração as suas condições de trabalho, a possibilidade de transformação dessa realidade e as perspectivas de formação continuada" (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2008, p. 6).

Por último, em 2010, teve início o curso de Pedagogia a Distância da UFSCar, o qual objetiva "formar professores para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e para Gestão Escolar" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p. 6).

Como pode ser observado, todos os cursos têm como objetivo formar professores unidocentes, e três deles também incluem a formação para a gestão. Desde a sua criação, alguns modificaram o seu PPC, enquanto outros apenas

atualizaram alguns dados mantendo o ano do currículo. Na Tabela 3 são apresentados alguns dados dos cursos com relação ao currículo vigente nas IES.

Tabela 3 – Dados dos currículos dos cursos

| IES | Ano do currículo vigente | Tempo médio de duração | CH Total Mínima |
|---|---|---|---|
| UnB | 2011 | 10 semestres | 3240 horas |
| UFSCar | 2010 | 8 semestres | 3435 horas |
| UNIRIO | 2008 | 8 semestres | 3200 horas |
| UFRGS | 2006 | 9 semestres | 3240 horas |
| UFSM | 2007 | 8 semestres | 3225 horas |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os cursos estão organizados entre oito a dez semestres, ou seja, com duração média de quatro e cinco anos, e tendo a carga horária total mínima para conclusão do curso acima de 3200 horas. Quanto à estrutura curricular, os cursos se organizam de diferentes formas.

A estrutura do curso de Pedagogia a Distância da UnB, após a reformulação da proposta curricular, traz como uma de suas mudanças mais expressivas a formação por projetos, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Organização dos projetos no curso de Pedagogia a Distância da UnB

| Semestres | Modalidade | Créditos | Carga horária | Conteúdos |
|---|---|---|---|---|
| 1° | Projeto 1 | 4 | 60 | A inserção na universidade e no Curso de Pedagogia |
| 2° | Projeto 2 | 4 | 60 | A pedagogia, o pedagogo e o Curso de Pedagogia |
| 5° | Projeto 3 Fase 1 | 4 | 60 | Inserção no campo educativo e iniciação à pesquisa pedagógica |
| 6° | Projeto 3 Fase 2 | 4 | 60 | Inserção no campo educativo e iniciação à pesquisa pedagógica |
| 7° | Projeto 4 Fase 1 | 10 | 150 | Estágio supervisionado |
| 8° | Projeto 4 Fase 2 | 10 | 150 | Estágio supervisionado |
| 9° | Projeto 5 Fase 1 | 4 | 60 | Trabalho Final de Curso Seminário Projetos |
| 10° | Projeto 5 Fase 2 | 4 | 60 | Trabalho Final de Curso |
| **Total** | | **44** | **660** | |

Fonte: Universidade de Brasília (2011, p. 21).

No PPC, a organização é explicada com base nos núcleos das DCNP (BRASIL, 2006).

> Tomando como referência a última entrada de estudantes, ingressantes em 2011 (UAB 3), no Núcleo de Estudos Básicos, foram computadas 2580 horas dedicadas às atividades formativas, sendo 1860 horas de natureza obrigatória e 720 horas de caráter optativo, caracterizadas como as disciplinas em oferta, bem como os projetos 1 e 2. No
> Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, foram consideradas os Projetos 3, 4 e 5. Foram computadas 120 horas do Projeto 3 (fases 1 e 2), as 300 horas do Projeto 4 (fases 1 e 2 – estágio supervisionado) e as 120 horas do Projeto 5 (fases 1 e 2).
> No Núcleo de Estudos Integradores foram computadas 120 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, a serem integralizadas com os estudos independentes. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 18).

A estrutura curricular do curso da UFSCar é organizada em “cinco bases temáticas que se remetem a constituição do sujeito profissional e da cultura escolar nos diversos tempos e espaços e atuam como eixos articuladores das diferentes disciplinas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p. 46). São elas: Base I – Cultura; Base II - Elementos presentes no Processo Ensino-Aprendizagem; Base III - A escola e os processos pedagógicos; Base IV - Os conteúdos das áreas de ensino na educação: infantil, anos iniciais do ensino fundamental, jovens e adultos; e Base V - Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas.

Tabela 5 – Estrutura Curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFSCar

| | **Carga Horária** | | |
|---|---|---|---|
| | **Teóricas** | **Práticas** | **Estágio** |
| Introdução | 60 | 30 | |
| 1 | 180 | | |
| 2 | 540 | | |
| 3 | 540 | | |
| 4 | 690 | | |
| 5 | 180 | 480 | 300 |
| Total | 2.190 | 510 | 300 |
| Total geral | | | 3.000 |
| Ao longo do curso | Atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão). | | 100 |
| Ao longo do curso | Atividades científico-culturais. | | 100 |
| **Total carga horária final** | | | **3.200** |

Fonte: Universidade Federal de São Carlos (2010, p. 50).

O curso da UNIRIO apresenta estrutura curricular organizada em quatro eixos de formação e um núcleo complementar (disciplinas optativas). Os eixos são: Básico (780 horas); Teórico-Prático (1590 horas); Teórico-Prático Integrador (Estágios Curriculares Supervisionados – 540 horas); e Teórico-Prático Integrador Especial (Seminários de Prática Educativa – 105 horas).

Na UFRGS, a estrutura curricular do curso está organizada em nove eixos que buscam agregar e articular, em cada semestre, conhecimentos teóricos e práticos. “Os eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos e, portanto, enfoques temáticos singulares na sua abordagem e transversais na Interdisciplina e no eixo) e Seminários Integradores”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 9).

Tabela 6 – Eixos da matriz curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFRGS

| **EIXOS** | | **CH** |
|---|---|---|
| Eixo I | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM I EDUCAÇÃO E CULTURAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO | 375 h |
| Eixo II | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM II O TRABALHO EDUCACIONAL: CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE | 375 h |
| Eixo III | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM III ARTES VISUAIS, LITERATURA, CORPOREIDADE, LUDICIDADE, EXPRESSIVIDADE E FRUIÇÃO | 375 h |
| Eixo IV | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IV CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS | 345 h |
| Eixo V | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM V POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO | 405 h |
| Eixo VI | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VI DOCÊNCIA E PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS | 375 h |
| Eixo VII | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VII PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO | 375 h |
| Eixo VIII | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIII TEORIAS EM AÇÃO | 345 h |
| Eixo IX | PRÁTICA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM IX PEDAGOGIA: TEORIAS E PESQUISAS | 270 h |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPC da Pedagogia a Distância da UFRGS.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFSM encontra-se organizada em cinco eixos, com dois módulos por semestre, sendo que o eixo “Saberes e fazeres” acontece em quatro semestres do curso.

Tabela 7 – Eixos por semestre da matriz curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFSM

| EIXOS POR SEMESTRE | CH |
|---|---|
| EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS | 420 horas |
| CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO | 330 horas |
| CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR | 420 horas |
| SABERES E FAZERES I | 390 horas |
| SABERES E FAZERES II | 450 horas |
| SABERES E FAZERES III | 300 horas |
| SABERES E FAZERES IV | 360 horas |
| DOCÊNCIA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 360 horas |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPC da Pedagogia a Distância da UFSM.

Assim como os demais cursos de Pedagogia a Distância da UAB, os PPC das IES investigadas possuem similaridades com os currículos dos cursos presenciais. Esse dado, por exemplo, foi registrado no próprio PPC da Pedagogia a Distância da UnB.

> O atual Projeto Acadêmico que orienta o desenvolvimento do Curso resultou da reforma curricular para a oferta presencial realizada em 2002 com ampla discussão interna. Para a oferta a distância, iniciada efetivamente no ano de 2007, esse mesmo projeto foi tomado como referência, com alguns ajustes para atender às especificidades dessa modalidade. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 7).

Essa similaridade com o currículo dos cursos presenciais vigentes à época de criação dos cursos na modalidade de EaD também pode estar relacionada à existência de uma disciplina específica de Música nos cursos de Pedagogia a Distância, apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Dados das disciplinas da área de Música

| IES | Disciplina | Semestre | CH |
|---|---|---|---|
| UnB | Fundamentos da Linguagem Musical na Educação | 8º | 60 h |
| UFSCar | Linguagens: Artes I | 4º | 60 h |
| UNIRIO | Música e Educação | 4º | 30 h |
| UFRGS | Música na escola | 3º | 60 h |
| UFSM | Educação Musical | 5º | 60 h |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desse modo, os cursos de Pedagogia a Distância de cinco IES, assim como os respectivos cursos presenciais, possuem ou possuíam disciplinas da área de Música em suas matrizes curriculares, porém, com algumas diferenças em relação ao nome, ao tipo, à quantidade, à carga horária e ao semestre em que são/foram ofertadas.

Na UnB, o PPC da Pedagogia a Distância, o qual partiu da reforma do currículo do curso presencial, traz como diferencial o fato da disciplina da área de Música ser obrigatória. Embora ambas as disciplinas (presencial e a distância) possuam a mesma denominação – “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” - no presencial faz parte da relação de disciplinas optativas tanto do curso diurno quanto do noturno.

No caso da UFSM[57], o curso presencial de Pedagogia Diurno, de acordo com o PPC vigente (2006), dispõe de duas disciplinas obrigatórias de Educação Musical, uma com 60 horas no 6º semestre e outra com 30 horas no 7º semestre, enquanto que o curso de Pedagogia a Distância possui apenas uma com a carga horária de 60 horas no 5º semestre. Além disso, o curso presencial também oferta oficinas de Música, através do “Programa LEM: Tocar e Cantar"[58], que podem ser aproveitadas pelos alunos como “Atividades Complementares de Graduação” (ACG[59]). Nas demais IES, os cursos presenciais só possuem uma disciplina obrigatória da área de Música.

Na UFRGS, a disciplina no curso presencial do currículo de 2006 intitula-se “Educação Musical” e possui a carga horária de 45 horas no 4º semestre, enquanto que a disciplina a distância é denominada de “Música na escola”, com 60 horas no 3º semestre do curso. Contudo, cabe destacar que o curso presencial dispõe de uma disciplina eletiva da área de Música, “Práticas Musicais”, com a carga horária de 60 horas.

Na UNIRIO, a disciplina do curso de Pedagogia presencial também apresenta diferenças com relação à disciplina do curso a distância. No currículo do curso presencial (2008), a disciplina que focaliza o ensino de Música é denominada “Arte e Educação”, sendo ofertada no 8º semestre e possuindo carga horária maior (60 horas)

---

[57] Conforme relatado anteriormente, no curso de Pedagogia da UFSM, desde o currículo de 1984, existe uma disciplina da área de Música. Atualmente, conta com duas disciplinas no curso diurno e uma no noturno.

[58] O “Programa LEM: Tocar e Cantar” é um projeto de extensão do Laboratório de Educação Musical (LEM/CE/UFSM), articulado com atividades de ensino e de pesquisa, que oferece oficinas de música e cursos/encontros em Educação Musical à comunidade de Santa Maria e região, com especial atenção aos alunos de cursos de Licenciatura e aos professores da Educação Básica.

[59] As ACG são atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua formação acadêmico-profissional, que tenham relação com o perfil de formação de seu curso e que possibilitem a ampliação de seus conhecimentos, bem como a sua formação pessoal e acadêmica. Ao final do curso, as ACG são contabilizadas no histórico escolar do aluno.

que a disciplina do curso EaD, “Música e Educação”, a qual possui 30 horas e é ofertada no 3º semestre. Cabe destacar que no PPC da Pedagogia a Distância da UNIRIO estava prevista a criação de uma disciplina optativa de Música – “Processos de musicalização” – com a carga horária de 60 horas. No entanto, essa disciplina não consta no elenco de disciplinas optativas da matriz curricular vigente do curso.

Na UFSCar, o curso presencial de Pedagogia possuía uma disciplina na qual eram trabalhados conteúdos musicais, nomeada de “Metodologia e Prática de Ensino da Educação Artística” (60 horas), mas que foi extinta na última reformulação curricular. O currículo vigente (2012) dos cursos presenciais do campus de São Carlos e Sorocaba não possuem disciplinas específicas de Música. No entanto, não houve alteração no currículo do curso de Pedagogia a Distância da IES, no qual a disciplina “Linguagens: Artes I” também possui 60 horas e é ofertada no 4º semestre.

Sobre as disciplinas de Música dos cursos EaD também são percebidas algumas particularidades e aproximações. Cada disciplina possui um nome próprio distinto, sendo que apenas uma delas não faz menção específica à Música em sua denominação. As disciplinas ocorrem em diferentes semestres do curso, exceto a da UFSCar e a da UNIRIO, onde ambas são ofertadas no 4º semestre. Assim, uma acontece mais no início do curso (3º semestre); outra mais no fim (8º semestre); e três no meio do curso (4º e 5º semestres). Quanto à carga horária, quatro delas possuem 60 horas e uma apenas 30 horas.

Quanto às ementas das disciplinas (Anexo A), no geral são apresentadas de forma sucinta e diversa. A disciplina “Música e Educação” (UNIRIO) apenas descreve brevemente a ementa e a disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” (UnB) traz a descrição e a bibliografia básica. As disciplinas “Linguagens: Artes I” (UFSCar) e “Música na escola” (UFRGS), além da descrição da ementa e da bibliografia básica, apresentam os objetivos e bibliografia complementar. A disciplina “Educação Musical” (UFSM) possui os mesmos itens que as duas anteriores, contudo, apresenta a ementa na forma de um programa organizado em unidades e subunidades.

A partir das informações contidas nas ementas, foi possível identificar alguns dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas disciplinas (Tabela 9).

Tabela 9 – Conhecimentos propostos nas ementas das disciplinas de Música

| Disciplinas | História da Educação Musical | Legislação | Conhecimento musical | Conhecimento pedagógico-musical | Planejamento de aulas de música |
|---|---|---|---|---|---|
| Fundamentos da Linguagem Musical na Educação | | | X | X | X |
| Linguagens: Artes I | X | X | X | X | X |
| Música e Educação | | | X | X | |
| Música na escola | | X | X | X | X |
| Educação Musical | X | | X | X | X |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No caso da disciplina “Música e Educação” (UNIRIO), cabe destacar que foi uma tarefa difícil identificar esses conhecimentos, tendo em vista que a ementa só menciona o seguinte: “Compreensão dos comportamentos sócio-culturais manifestados no saber e fazer musical, e a sua aplicação na prática docente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2008, p. 36). No entanto, levando em consideração que para compreender é preciso conhecer, infere-se que a disciplina busca trabalhar com conhecimentos musicais, de modo a possibilitar a compreensão dos referidos comportamentos manifestados no saber e fazer musical; e pedagógico-musicais tendo em vista a sua “aplicação”, ou seja, o seu desenvolvimento na prática docente.

Além disso, sublinha-se que, embora as disciplinas “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” (UnB) e “Música na escola” (UFRGS) não mencionem o trabalho com a história da educação musical na descrição da ementa, em suas bibliografias consta o livro “De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação” (FONTERRADA, 2005), o qual aborda sobre esse assunto. Esse livro também está presente na bibliografia da disciplina “Linguagens: Artes I” (UFSCar), na qual a ementa traz o item: “Legislação em Artes e Música: Breve histórico da educação musical no Brasil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p. 88).

É importante destacar que os PPC e as ementas foram apresentados brevemente com o intuito de contextualizar os cursos e as disciplinas, no entanto, eles não serão relacionados individualmente na análise das entrevistas de modo a garantir o anonimato dos professores participantes da pesquisa.

## 3.2 SOBRE AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

> *A principal razão para o uso da narrativa na investigação educacional é que nós seres humanos somos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que nós seres humanos experimentamos o mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11, tradução nossa[60]).*

A partir do mapeamento realizado e os cursos de Pedagogia da UAB com disciplinas de Música identificados, entrei em contato via e-mail e telefone com algumas[61] coordenações desses cursos, buscando informações sobre os professores formadores que estavam atuando ou que tinham atuado com essas disciplinas. Através desse contato, obtive os nomes e os e-mails dos docentes, os quais convidei, por e-mail, para participarem da pesquisa. Como critérios para a participação, solicitei que os professores tivessem disponibilidade para fazer parte de todas as etapas da pesquisa e que pudessem realizar a leitura da transcrição das entrevistas.

Primeiramente, convidei os seis[62] professores que estavam atuando ou que tinham atuado no último semestre com a disciplina da área de Música. Depois, enviei o convite para dois professores que tinham atuado em edições anteriores do curso. Todos os oito aceitaram o convite, contudo, um professor, por motivos de ordem pessoal, declinou antes da realização da entrevista da primeira etapa. Assim, dos oito professores, sete participaram das duas etapas da pesquisa.

Como forma de garantir o anonimato dos professores, não farei relação entre eles e as IES públicas em que atuam ou atuaram nesta pesquisa. Contudo, levei em consideração os cinco cursos investigados, mesmo não tendo contado com a participação de um dos professores, o qual foi o único a atuar com a disciplina de Música desse curso em uma das IES. Sobre os demais cursos, em um deles, participaram três professores; em outro, dois; e nos dois restantes, um professor em cada curso.

---

[60] "La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estúdio de la narrativa, por lo tanto, es el estúdio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo" (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

[61] Não foi necessário entrar em contato com todos os cursos, pois em alguns deles já tinha a informação sobre quem eram os professores de música.

[62] Embora sejam cinco cursos, em um deles estavam atuando dois docentes.

Tabela 10 – Quantidade de professores entrevistados por curso

| Cursos de Pedagogia | Nº de professores entrevistados |
|---|---|
| Curso A | 3 |
| Curso B | 2 |
| Curso C | 1 |
| Curso D | 1 |
| Curso E | 0 |
| **Total** | **7** |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a produção de dados foram realizadas entrevistas narrativas com os professores, tendo em vista que “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (MUYLAERT, 2014, p. 194). Além disso, em função de que

> O pano de fundo teórico da maioria dos estudos que usam entrevistas está situado, em certa medida, na tradição do interacionismo simbólico – de que as pessoas refletem sobre sua vida e que essa forma de produção de sentido pode ser acessada para entender as questões dessa reflexão. (FLICK, 2009, p. 108).

Partindo disso, as entrevistas tiveram como objetivo motivar e estimular a narrativa de histórias e fatos vividos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), bem como desencadear processos reflexivos sobre suas vivências e experiências. Assim, através delas, os professores narraram suas trajetórias com a Música e a docência, focalizando a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB, entendendo que, na perspectiva da narrativa, “o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si” (MUYLAERT, 2014, p. 195).

Para conhecer cada professor e sua história, as entrevistas foram realizadas individualmente e em duas etapas. Na primeira etapa, a entrevista narrativa (EN I) foi feita com base em um roteiro com assuntos/temas (Apêndice C) como meio de organizar e orientar o diálogo, no entanto, não ficou restrita apenas a esses assuntos, assim como não seguiu a ordem estabelecida no roteiro. Os assuntos foram abordados conforme o desenrolar da narrativa dos entrevistados.

Sobre o roteiro, conforme havia planejado no projeto, enviei, para os participantes apenas alguns minutos antes do início da entrevista, com exceção de dois casos. Por solicitação de duas professoras, enviei com mais de um dia de antecedência. Inicialmente, havia decidido enviar só no dia da entrevista de modo que os professores não viessem com respostas prontas aos tópicos do roteiro, tendo em vista que o objetivo era que eles contassem suas histórias. Contudo, isso acabou se mostrando desnecessário, pois as duas professoras que receberam o roteiro antecipadamente, não vieram com respostas fechadas. Ao terem mais tempo para pensar sobre os tópicos e rememorar vivências na EaD, puderam organizar melhor a narrativa e contar com mais detalhes suas trajetórias pessoais e profissionais.

Na segunda etapa, o roteiro foi aberto. Para essa entrevista narrativa (EN II), solicitei, inicialmente, aos participantes que escolhessem um material ligado às disciplinas que ministram ou ministraram nos cursos de Pedagogia da UAB, seja algo produzido por eles como um material didático, uma aula no AVEA, etc., seja uma imagem, uma música, uma poesia ou uma lembrança que remetesse à docência na EaD, e que a partir disso relatassem o significado da docência virtual em Música em sua trajetória pessoal e profissional[63].

Desse modo, as entrevistas foram realizadas com sete professores universitários que atuaram em disciplinas da área de Música nos cursos de Pedagogia vinculados à UAB, e que escolheram os seguintes pseudônimos: Dany, Laura, Luisa, Nadejda, Sofia, Sônia e Santos.

Algumas das entrevistas foram feitas por mediação eletrônica com áudio ou vídeo, via *Skype*, *Hangouts* ou *Facebook*, e outras presencialmente. A forma mais utilizada para a realização das entrevistas foi via *Skype*. O *Hangouts* e *Facebook* foram utilizados nos momentos em que não foi possível utilizar o *Skype*, em função de problemas com a conexão. No entanto, em todos os meios virtuais acontecia de cair, em alguns momentos, a conexão, ou de não funcionar vídeo e áudio juntos, necessitando utilizar apenas a mediação por áudio. Das entrevistas, apenas duas foram feitas presencialmente por solicitação e possibilidade de um dos docentes.

As entrevistas das duas etapas da pesquisa foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos professores, por isso, não foi seguida a mesma ordem por

[63] Algo semelhante a essa estratégia de produção de narrativas, desencadeadas pela utilização de materiais escolhidos pelos participantes da pesquisa, foi conduzido, por mim, em minha pesquisa de mestrado (SOUZA, Z., 2012).

professor para a realização delas e ambas as etapas acabaram durando dois semestres, sendo que a segunda etapa iniciou antes do término da primeira.

Cada entrevista foi transcrita na íntegra, tendo em vista que, para a codificação dos dados, isso “proporciona ideias e compreensões que, de outra maneira, você acaba perdendo” (CHARMAZ, 2009, p. 103). Além disso, a transcrição foi enviada aos professores para revisão, de modo que eles pudessem alterar e acrescentar outras narrações. Após retornarem, foi feita a textualização das entrevistas transcritas e alteradas para que não ficassem com expressões regionais as quais pudessem facilitar a identificação os professores. Seguem, abaixo, dados sobre as duas etapas das entrevistas narrativas.

Tabela 11 – Dados das Entrevistas Narrativas

| Ordem | | Docente | Data | Duração | Nº de pág. |
|---|---|---|---|---|---|
| **ENTREVISTA NARRATIVA I** | | | | | |
| **1ª ETAPA** | **1º** | Profa. Laura | 11/10/2016 | 1h30min | 23 |
| | **2º** | Prof. Santos | 16/11/2016 | 1h10min | 25 |
| | **3º** | Profa. Sofia | 18/12/2016 | 1h20min | 22 |
| | **4º** | Profa. Nadejda | 15/03/2017 | 1h10min | 21 |
| | **5º** | Profa. Sônia | 04/04/2017 | 1h20min | 22 |
| | **6º** | Profa. Luisa | 18/04/2017 | 1h | 17 |
| | **7º** | Prof. Dany | 18/05/2017 | 1h30min | 24 |
| **ENTREVISTA NARRATIVA II** | | | | | |
| **2ª ETAPA** | **1º** | Prof. Santos | 05/05/2017 | 35 min | 13 |
| | **2º** | Profa. Sônia | 29/08/2017 | 40 min | 15 |
| | **3º** | Profa. Nadejda | 06/09/2017 | 25 min | 7 |
| | **4º** | Profa. Laura | 08/09/2017 | 40 min | 15 |
| | **5º** | Profa. Sofia | 28/09/2017 | 40 min | 10 |
| | **6º** | Profa. Dany | 01/11/2017 | 20 min | 5 |
| | **7º** | Profa. Luisa | 09/11/2017 | 25 min | 11 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como é possível identificar na Tabela 11, as entrevistas da primeira etapa foram mais longas que a segunda, tendo em vista que a primeira tinha um roteiro com vários tópicos acerca da trajetória pessoal e profissional dos professores; e a segunda tinha um roteiro aberto, no qual os professores narraram momentos ou aspectos marcantes com relação à docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia EaD/UAB. Na EN II também conversei com os professores sobre algumas análises

iniciais e cinco códigos *in vivo* emergidos na codificação inicial dos dados de suas EN I. Esses códigos *in vivo*[64] serão apresentados nesta tese juntamente com a síntese da história de cada professor entrevistado e também na forma de um glossário ao final da Parte III (ver item 3.2.4). Além disso, serão abordados na Parte IV da tese, tendo denominado alguns dos códigos focais da pesquisa.

Após as entrevistas, foi realizada a etapa de codificação inicial dos dados. Na primeira leitura, emergiram vários códigos. Desses foram selecionados os códigos iniciais (Tabela 12) que tinham relação direta com os objetivos da pesquisa. Os demais códigos serviram de base para a compreensão dos códigos iniciais, pois possibilitaram conhecer melhor os professores entrevistados.

Tabela 12 – Quantidade de códigos iniciais da pesquisa

| **Códigos Iniciais da Pesquisa** | | | |
|---|---|---|---|
| **Docente** | **EN I** | **EN II** | **Total** |
| Prof. Dany | 58 | 12 | 70 |
| Profa. Laura | 40 | 30 | 70 |
| Profa. Luisa | 56 | 44 | 100 |
| Profa. Nadejda | 79 | 14 | 93 |
| Prof. Santos | 105 | 27 | 132 |
| Profa. Sofia | 52 | 22 | 74 |
| Profa. Sônia | 81 | 40 | 121 |
| **TOTAL** | | | **660** |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na segunda etapa, os códigos iniciais foram analisados no processo de codificação focalizada. Alguns deles foram abandonados e outros compuseram um material que foi denominado de “extra”, como algo a mais, ou seja, códigos “avulsos” que não se ligam a categorias específicas, mas que trazem pontos relevantes para a pesquisa. Os demais foram agrupados e geraram 54 códigos focais da pesquisa, os quais foram organizados em cinco grandes eixos emergidos das análises:

- Relação com a EaD – que tratam acerca das percepções, vivências e compreensões sobre a EaD como um todo.

[64] Alguns desses códigos também foram utilizados como títulos dos memorandos das entrevistas.

- Relação com a Tecnologia – que se referem aos artefatos tecnológicos, às TDIC e ao AVEA em específico.
- Relação com a Polidocência – que abordam a docência virtual dos professores, bem como suas percepções sobre os tutores e a equipe multidisciplinar.
- Relação com os alunos – que abrangem vivências, pensamentos, percepções e expectativas sobre os alunos.
- Relação com o curso – que abordam o currículo, a disciplina de Música e as percepções acerca da gestão do curso.

Tabela 13 – Relação de códigos focais por eixo

| **Eixos** | ***Códigos Focais*** |
|---|---|
| **Relação com a EaD** | *Impressões iniciais sobre a EaD* |
| | *Outra experiência* |
| | *Outro tipo de aluno e formação aos formadores* |
| | *EaD não é para todo mundo* |
| | *Criticando a transposição do presencial na EaD* |
| | *Produzindo materiais didáticos* |
| | *Refletindo sobre as críticas feitas à massificação na EaD* |
| | *Ressonando no presencial* |
| | *Sobrevivendo em meio à incerteza de continuidade* |
| | *Privilegiando os elementos teóricos* |
| | *Ausência de vivências práticas* |
| | *Formando formadores* |
| | *Deixando lacunas formativas* |
| **Relação com a tecnologia** | *Pegar para si as tecnologias* |
| | *Abrir para poder experimentar* |
| | *Dialogando com a máquina* |
| | *Avaliando e refletindo sobre o Moodle* |
| | *Fuçando no Moodle* |
| | *Dar aula para uma tela* |
| | *Inovação é limitada pelas condições* |
| | *Organizando um ambiente para compartilhar experiências* |
| | *Ferramenta transforma o nosso pensamento* |
| **Relação com a polidocência** | *Refletindo sobre os papeis na docência virtual* |
| | *Ajudando com o Moodle* |
| | *Gestão de conflitos* |
| | *Contando com o suporte da equipe multidisciplinar* |
| | *Tutores sem formação musical* |
| | *Orientando os tutores na avaliação das atividades* |

| | |
|---|---|
| | *Dando trabalho para a equipe multidisciplinar* |
| | *Envolvendo os tutores no planejamento da disciplina* |
| **Relação com os alunos** | *Oportunizando a formação* |
| | *Ligação mais profunda com o aluno* |
| | *Sem a emoção da presença* |
| | *Professores 24 horas por dia* |
| | *Gerenciando o tempo na EaD* |
| | *Alunos não investem em sua formação* |
| | *É só para ter o título* |
| | *Desmitificando a Música* |
| | *Aproximando os alunos da Música* |
| | *Todos nós podemos fazer música* |
| | *Resgatando a autoestima e a musicalidade dos alunos* |
| | *Medo dos termos* |
| | *Alunas ouvem a música com o coração* |
| | *Avaliando o aprendizado musical dos alunos* |
| | *Formando para trabalhar Música com as crianças* |
| | *Ensinando Música pela Música* |
| | *Abrindo possibilidades com a co-criação* |
| **Relação com o curso** | *Coordenação dá o tom do curso* |
| | *Fragmentação do curso* |
| | *Refletindo sobre o currículo na EaD* |
| | *Limitações das disciplinas de Música* |
| | *Preparando a disciplina de Música* |
| | *Pensando alternativas para o fazer musical na disciplina* |
| | *Refletindo sobre a docência virtual nos cursos de Pedagogia* |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao longo desse processo, com base na TF, foram redigidos memorandos. Esses memorandos

> [...] mesclam descrições, impressões e reflexões sobre as entrevistas. Estão divididos em dois tipos de memorandos: Memorando da Entrevista (ME), registro descritivo-reflexivo individual de cada entrevista; Memorando Reflexivo das Entrevistas (MRE) - memorando reflexivo que abrange a análise de todas as entrevistas e discute categoriais analíticas. (SOUZA. Z., 2012, p. 71).

Os memorandos das entrevistas (ME) foram intitulados por uma expressão ou palavra (códigos *in vivo*) que se destacou e que permeou as narrativas em cada uma das entrevistas (Tabela 14). Mesmo que as palavras e expressões tenham sido utilizadas para identificar a entrevista de um dos professores, algumas delas

transitaram em todas as entrevistas, ou seja, como códigos presentes em mais de uma narrativa.

Tabela 14 - Memorandos das entrevistas EN I e EN II

| Docente | ME I | ME II |
|---|---|---|
| Profa. Laura | Empatia | Grupo |
| Prof. Santos | Cunho político | Limitações e possibilidades |
| Profa. Sofia | Musicalidade | Dificuldades com a tutoria |
| Profa. Nadejda | Confiança | Coletividade |
| Profa. Sônia | Coração com coração | Interdisciplinaridade |
| Profa. Luisa | Material didático | Maturidade |
| Prof. Dany | Multiplicador de conhecimentos | Professores 24 horas por dia |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já os memorandos reflexivos das entrevistas (MRE) foram redigidos de forma contínua, ou seja, iniciaram com as primeiras entrevistas e foram sendo construídos ao longo das análises. Esses memorandos foram nomeados por assuntos que foram emergindo das entrevistas e que geraram reflexão sobre vários aspectos da pesquisa.

Tabela 15 – Memorandos Reflexivos das Entrevistas

| | |
|---|---|
| **MRE I** | Sobre as entrevistas ou entrevidas |
| **MRE II** | Sobre o novo e o velho na EaD |
| **MRE III** | Sobre a presença do professor na docência virtual |
| **MRE IV** | Sobre a dupla função de formar em Música os tutores enquanto formam os alunos da Pedagogia |
| **MRE V** | Sobre as ressonâncias da EaD no presencial |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As reflexões tecidas nos memorandos – ME e MRE – formaram a base para a construção do manuscrito da tese. Esses memorandos tratam sobre diferentes vivências e assuntos abordados pelos professores e que se mostraram expressivos em seus relatos sobre a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB.

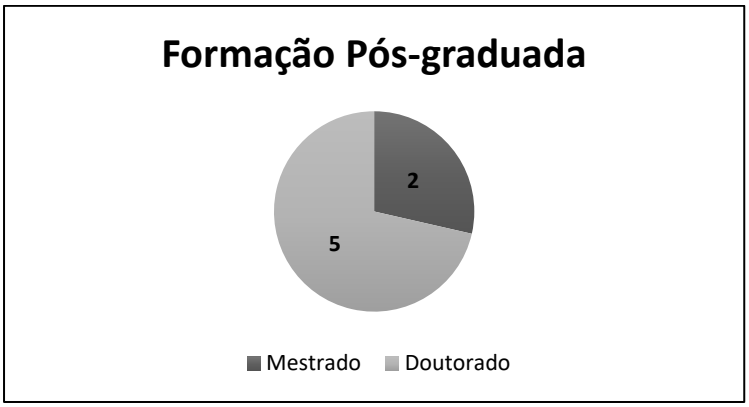
### 3.2.1 Professores participantes da pesquisa

Entendendo a importância de apresentar algumas informações acerca da formação acadêmico-profissional e continuada dos professores, bem como suas

experiências musicais e profissionais, os participantes da pesquisa serão apresentados aqui de forma genérica e com dados de cunho mais quantitativo, buscando manter seus nomes em sigilo.

Os sete professores entrevistados possuem formação acadêmico-profissional[65] na área de Música, sendo que quatro deles possuem somente Licenciatura, dois Bacharelado e um Licenciatura e Bacharelado; e possuem pós-graduação em Música, Educação ou áreas afins.

Figura 5 – Formação pós-graduada dos professores de música




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

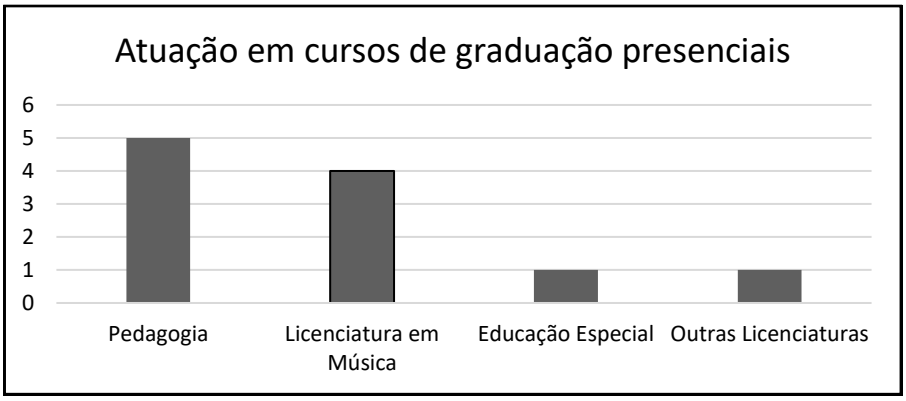
Dos sete, cabe destacar que dois fizeram curso de magistério (Normal) no ensino médio, possuindo formação para a atuar com docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse dado é importante tendo em vista que a experiência com o magistério aproximou esses professores do principal foco da formação nos cursos de Pedagogia: a docência nos primeiros anos escolares. Assim como os alunos que estão formando, eles foram formados para atuar com a unidocência na escola de Educação Básica. Além disso, essa formação no magistério, para uma das entrevistadas, influenciou a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Música, tendo em vista que gostava de crianças e de Música, ou seja, a Licenciatura uniria o seu desejo de trabalhar com crianças e de estudar a Música e seu instrumento musical.

Sobre a docência no ensino superior, todos atuaram em cursos presenciais nas mesmas IES públicas em que realizaram a docência virtual em Música nos cursos de

[65] Formação que acontece em cursos de graduação (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Pedagogia da UAB, sendo seis deles professores efetivos. Apenas um dos entrevistados não faz parte do corpo docente permanente da IES, tendo atuado como professor substituto na época em que assumiu a disciplina de Música no curso de Pedagogia a Distância. Dos sete, cinco relataram que são/foram docentes em cursos presenciais de Pedagogia, além de outros cursos presenciais, enquanto que dois não ministram disciplinas obrigatórias nos cursos de Pedagogia, embora um tenha relatado ter atuado em uma disciplina complementar de graduação (DCG) com alunos do curso presencial de Pedagogia. Na Figura 6 são apresentados os cursos em que os docentes atuam/atuaram nas IES.

Figura 6 – Atuação dos docentes em cursos de graduação presenciais




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

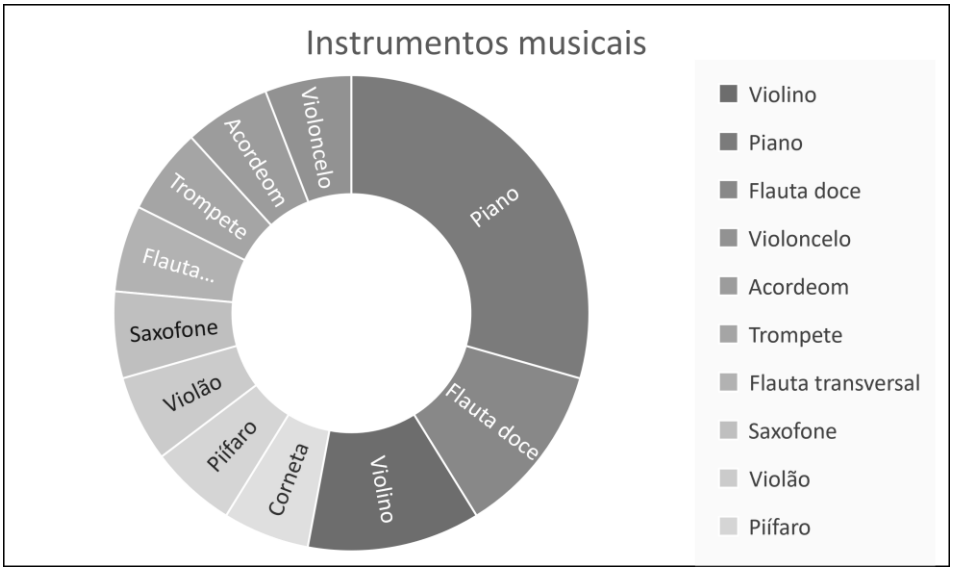
Sobre a docência presencial no ensino superior, o professor com mais tempo de carreira possui 30 anos e o mais jovem dois anos, sendo que a maior parte já atua a mais de dez anos. No que diz respeito à docência virtual nos cursos de Pedagogia a Distância, o maior tempo relatado foi de seis semestres[66] e o menor de um. O professor que atuou apenas em um semestre na Pedagogia já possuía experiência docente em outro curso de Licenciatura a Distância. Com relação aos cursos de graduação na modalidade de EaD, para cinco docentes a sua primeira experiência foi no curso de Pedagogia, apenas dois já haviam atuado em outros cursos nessa modalidade de ensino.

[66] O tempo de atuação na EaD foi contado por semestre tendo em vista que não foram em todos os anos que houveram disciplinas de Música, embora tenha sido relatado, por um dos professores, um ano em que houve duas.

Além dessas experiências docentes, os professores relataram outras com o ensino de Música. A maioria relatou ter atuado na Educação Básica, em escolas de Música e com o ensino particular de instrumento. Nesse sentido, os professores possuem variadas experiências docentes, que abrangeram diferentes contextos e alunos. Pensando sobre essas experiências e o tempo de carreira, também é importante destacar que os professores entrevistados possuem faixas etárias diversas: dois nasceram por volta da década de 1950; um na década de 1960; dois na década de 1970; e dois na década de 1980.

As experiências musicais vividas pelos professores também foram e são variadas tanto no que diz respeito aos instrumentos musicais que aprenderam quanto às vivências em diferentes grupos musicais. Sobre o instrumento musical, três docentes estudaram um único por terem se identificado com ele. Os outros quatro professores aprenderam vários até escolherem pelo que seria o seu instrumento de referência. O instrumento que mais professores aprenderam a tocar foi o piano. Para ilustrar, segue o gráfico (Figura 7) com todos os instrumentos musicais que foram relatados nas entrevistas.

Figura 7 – Instrumentos musicais relatados nas entrevistas



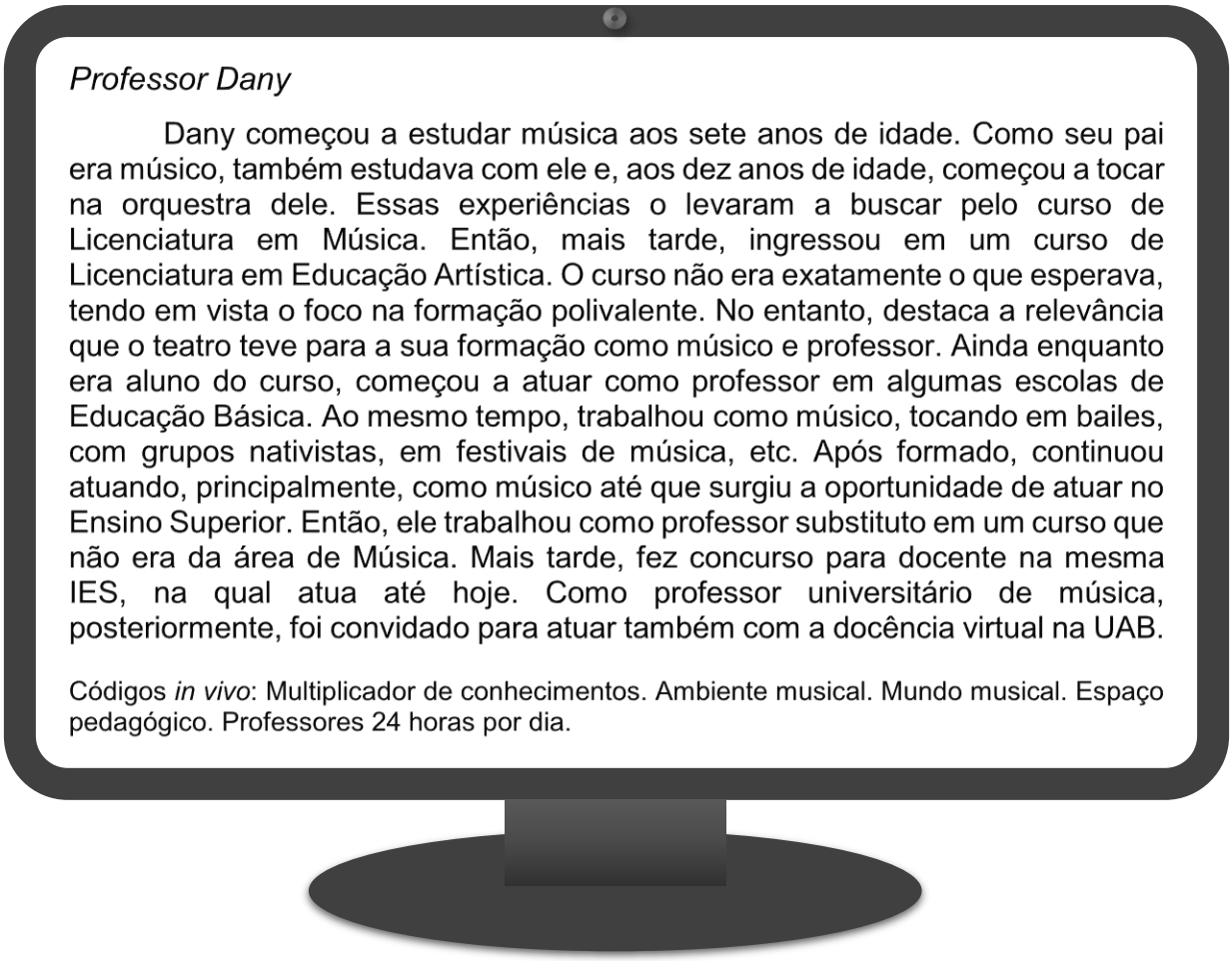

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto às experiências como músicos/musicistas, os professores narraram vivências em orquestras, bandas marciais, grupos musicais, corais, entre outras. Três deles chegaram a trabalhar profissionalmente como instrumentistas por algum tempo.

Alguns mantêm atividade paralela à docência no ensino superior como músicos ainda hoje, participando de concertos e recitais tanto na IES em que trabalham quanto em outros espaços.

### 3.2.2 Histórias

Nas entrevistas, os professores de música narraram parte de suas histórias, contando um pouco sobre suas experiências musicais, suas trajetórias profissionais com a Música e com a docência. Desse modo, nas telas a seguir, apresento uma síntese da história de cada participante da pesquisa até o ingresso na docência virtual nos cursos de Pedagogia da UAB.



*Professor Dany*

Dany começou a estudar música aos sete anos de idade. Como seu pai era músico, também estudava com ele e, aos dez anos de idade, começou a tocar na orquestra dele. Essas experiências o levaram a buscar pelo curso de Licenciatura em Música. Então, mais tarde, ingressou em um curso de Licenciatura em Educação Artística. O curso não era exatamente o que esperava, tendo em vista o foco na formação polivalente. No entanto, destaca a relevância que o teatro teve para a sua formação como músico e professor. Ainda enquanto era aluno do curso, começou a atuar como professor em algumas escolas de Educação Básica. Ao mesmo tempo, trabalhou como músico, tocando em bailes, com grupos nativistas, em festivais de música, etc. Após formado, continuou atuando, principalmente, como músico até que surgiu a oportunidade de atuar no Ensino Superior. Então, ele trabalhou como professor substituto em um curso que não era da área de Música. Mais tarde, fez concurso para docente na mesma IES, na qual atua até hoje. Como professor universitário de música, posteriormente, foi convidado para atuar também com a docência virtual na UAB.

Códigos *in vivo*: Multiplicador de conhecimentos. Ambiente musical. Mundo musical. Espaço pedagógico. Professores 24 horas por dia.

*Professora Laura*

Os pais de Laura sempre gostaram muito de Música e, desde cedo, incentivaram seus filhos a estudarem um instrumento musical. Desse modo, aos cinco anos de idade, Laura começou a aprender um instrumento musical. Depois, aos oito anos de idade, Laura ganhou de sua madrinha um outro instrumento musical e seus pais logo procuraram um local no qual ela pudesse aprender a tocá-lo. Ao mesmo tempo em que estudava esse instrumento, Laura aprendeu outro, participando, por um tempo, de uma orquestra ligada a um projeto social. Nesse projeto, também cantou no coral infantil e, depois, no infanto-juvenil. Mais tarde, com o fim do projeto, Laura parou de estudar o instrumento que tocava na orquestra e continuou apenas com o instrumento anterior, começando a se preparar para a seleção de ingresso no curso de graduação em Música. Assim, ela fez a prova e passou no curso de Licenciatura em Música. Nesse curso, ela se envolveu em projetos de extensão e pesquisa. Nesse período, também começou a atuar com a docência em escolas de Música. Depois de formada, Laura fez mestrado e atuou com a docência universitária em Música em cursos presenciais e em um curso de Pedagogia a Distância vinculado à UAB.

Códigos *in vivo*: Empatia. Musicalidade. Grupo. Incerteza. Segurança.

*Professora Luisa*

Em sua infância, Luisa ficava encantada ao ouvir sua mãe tocar, então, aos seis anos de idade começou a estudar em um Conservatório de Música. Mesmo sofrendo um pouco com a rigidez do ensino conservatorial, Luisa foi se identificando cada vez mais com o instrumento e com a Música. Assim, persistiu e nunca mais parou de estudar. Esse foi o início de sua trajetória musical que, mais tarde, a levou a fazer a seleção para um curso de graduação em Música, contrariando o desejo inicial de seus pais de que ela trilhasse uma carreira profissional na área da Saúde, assim como eles haviam feito. Ao final, seus pais apoiaram a sua decisão. Após formar-se, trabalhou em escolinhas de educação infantil e fez um curso de especialização. Na sequência, fez cursos de formação na área da Educação Musical e ingressou como professora substituta em uma IES. Mais tarde, concluiu doutorado e fez concurso para docente na mesma IES, na qual atua até hoje. Foi também nessa IES que atuou com a docência virtual em Música em um curso de Pedagogia a Distância vinculado à UAB.

Códigos *in vivo*: Material didático. EaD não é para todo mundo. Alto índice de reprovação. Fragmentação do curso. Relação possessiva.

*Professora Nadejda*

Nadejda iniciou a estudar um instrumento musical aos dez anos de idade. Aos 15 anos, depois de ouvir o conselho de um diretor de uma escola de Música, começou a estudar outro instrumento, no qual poderia ter mais perspectivas de trabalho como musicista. Embora adorasse o seu primeiro instrumento musical, Nadejda construiu sua carreira musical com o segundo instrumento, tendo tocado profissionalmente em orquestras sinfônicas. Além dessa experiência profissional, atuou com o ensino de instrumento, foi professora em uma universidade particular e, atualmente, trabalha em uma IES pública na qual optou por exercer a função de professora de música no curso presencial de Pedagogia. Logo depois, também atuou no curso de Pedagogia a Distância dessa IES. Ao longo de sua carreira, Nadejda sempre buscou por formação, tendo feito especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Códigos *in vivo*: Experiência. Musicalidade. Coletividade. Pensamento Multidimensional. Vida no ambiente.

*Professor Santos*

Santos começou a aprender um instrumento musical com quatro anos de idade e sua primeira professora foi a sua mãe. Seu irmão também era instrumentista, então, a música sempre esteve presente em sua casa. Ainda na infância, estudou outros instrumentos musicais, tendo aulas particulares, até chegar no instrumento que toca nos dias atuais. Então, decidiu fazer Bacharelado em Música, mas não gostou do curso e optou por mudar para a licenciatura, apenas por acreditar que concluiria o curso mais rápido. Contudo, acabou criando afinidade pelo campo da Educação Musical. Em função de sua experiência, inicialmente, negativa com a graduação, focou sua formação para atuar com a docência no ensino superior. Assim, deu prosseguimento aos estudos fazendo mestrado e, posteriormente, doutorado. Antes do doutorado, ingressou como efetivo em uma universidade pública e atuou também com o curso de Pedagogia a Distância vinculado à UAB. Nesse período, continuou tocando seu instrumento musical e aprendendo outros, aliando fazer musical, ensino e pesquisa em Música.

Códigos *in vivo*: Cunho político. Metodologia ativa. Alargamento do espaço da disciplina. Gestão de conflitos. Virar outro professor.

*Professora Sofia*

Aos cinco anos de idade, Sofia participou de um projeto de iniciação musical e, aos sete anos, ela deu continuidade à sua formação musical em outro projeto. Nesse novo projeto, no qual estudou Música por dez anos, aprendeu a tocar o seu atual instrumento musical, cantou no coral e teve as suas primeiras experiências docentes quando era convidada para substituir algum professor que teria que faltar. A partir disso, começou a sua carreira como musicista, o que a levou a fazer um curso de graduação em Música. Aos 18 anos de idade, atuou como professora em um curso técnico, que fez com que seu interesse pela formação musical de jovens e adultos aumentasse, com especial atenção para a formação de professores. Assim, seguiu também a carreira acadêmica, fazendo mestrado e, depois, doutorado; e buscou pela docência no ensino superior, tendo atuado inicialmente como professora substituta em uma IES, na qual, posteriormente, passou no concurso como efetiva. Nessa mesma IES, ela teve experiência com a EaD e atuou no curso de Pedagogia a Distância da UAB.

Códigos *in vivo*: Cultura EaD. Musicalidade. Corporeidade. Cultura “olho no olho”. Resgate de autoestima.

*Professora Sônia*

Os pais de Sônia tocavam instrumentos musicais e, aos seis anos de idade, ela começou a estudar um instrumento. Chegou a participar da banda marcial da escola em que estudava, mas tocando um instrumento musical diferente, de sopro, e, a partir dessa experiência, aprendeu a tocar outros instrumentos de sopro. Assim, foi com um instrumento de sopro que ela tentou ingressar em um curso de graduação em Música, porém, não aceitaram que ela tocasse esse instrumento e a orientaram a aprender outro para fazer vestibular no próximo ano. Seguindo as orientações, Sônia aprendeu um novo instrumento e foi aprovada na seleção tanto para o curso de Bacharelado quanto para a Licenciatura em Música. No quinto semestre desses cursos, em função do choque de horário de duas disciplinas, acabou tendo que cancelar o curso de Bacharelado e continuou apenas com a Licenciatura, tendo em vista que já estava atuando como professora em uma escola particular de educação básica. Foi assim que teve início a sua carreira docente. Após formada, trabalhou na rede de ensino estadual, posteriormente, também na municipal, e, por fim, ingressou no magistério público federal. Anos depois, na mesma IES, foi convidada para ministrar a disciplina de Música do curso de Pedagogia a Distância da UAB.

Códigos *in vivo*: Coração com coração. Musicalidade. Confiança. Folclore. Trabalho integrador.

### 3.2.3 Entrevidas

Pensando narrativamente, as entrevistas realizadas com os professores promoveram momentos de “entrevidas”, ou seja, momentos de narração acerca de suas vidas, vivências e experiências pessoais e profissionais, evocados pela minha própria vida, através de minhas intenções e projeções investigativas. Entrevidas traduz o cerne de uma entrevista narrativa, a qual envolve a subjetividade do outro que se narra como um ser em sua globalidade; e do pesquisador que não assume uma postura neutra no processo, mas que se abre para a vida do outro, permitindo a modificação da sua própria. Essa abertura potencializa uma relação em que o “entre vistas” vira “entre olhares”, processo no qual o olhar do pesquisador busca se aproximar do olhar do entrevistado, criando uma zona interpretativa (BRESLER, 2001), que possibilita a compreensão de suas trajetórias de vida através da narrativa.

Desse modo, as entrevistas/entrevidas foram entre vistas/olhares narradas a partir do que constitui os sujeitos envolvidos enquanto pessoas e professores. Isso foi possível por que o “entre” possibilitou inúmeros encontros e diálogos a partir das diferentes histórias e vidas que, ao final, já não eram tão diferentes assim.

Cada um narrou uma história particular, uma trajetória que tem o constituído enquanto pessoa e professor singular e único. Contudo, ao conhecer a trajetória do outro, muitas vivências ressoaram nas diferentes histórias e na minha própria. Nesse sentido, ao conhecer as trajetórias dos professores, percebi vários elementos em comum entre elas, assim como parte delas começou a viver em mim e a afetar a minha própria história.

As entrevidas possibilitaram muitos aprendizados. Foram momentos ricos que ultrapassaram minhas expectativas iniciais, permitindo o alargamento de meus olhares para e sobre a pesquisa. Ao ouvir a história de cada um dos professores, seu envolvimento com a docência (presencial e virtual) e suas motivações, aprendi também sobre as perspectivas teórico-práticas[67] que respaldam seus pensamentos e suas práticas. “Essas perspectivas normalmente supõem muito mais do que aquilo

[67] É relevante destacar que reconhecer essas perspectivas foi importante para a compreensão das narrativas e dos pensamentos dos professores, contudo, não vão ser aprofundadas na tese com o objetivo de fundamentar as percepções deles, tendo em vista que a forma como eles se apropriaram dessas perspectivas é particular e passa por um processo de reconstrução e reinvenção. Desse modo, e refletindo a partir da TF, essas perspectivas não necessitam ser reforçadas pelas teorias que as respaldam, elas devem falar por si próprias.

que esteja imediatamente evidente" (CHARMAZ, 2009, p. 73). Elas estão internalizadas e enraizadas em seus modos de ser professor. Entendendo que

> O termo "modo" designa as "diversas formas do ser predicativo" (Abbagnano, 2007, p. 680) e, por esse motivo, se liga ao verbo "ser" estabelecendo relações de forma, aspectos, traços, jeitos e determinações. Esses significados são amplos e imprecisos se pensados de forma descontextualizada, no entanto, abrem espaço para pensar em traços de qualidade, ou seja, os modos podem qualificar o ser, tanto definindo-o quanto produzindo-o. Nesse sentido, um modo (ou vários) transforma e constitui o ser. O termo "ser" talvez seja o mais difícil de definir e também o mais contraditório. Enquanto verbo no infinitivo (uso predicativo), no campo dos estudos linguísticos, designa um estado, no entanto, sua forma se dá em movimento (algo que ainda não é, mas se projeta), sendo assim, é um verbo latente de ação, latente de movimento. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 21).

Nesse sentido, os modos de ser se ligam tanto ao que o professor é, a sua existência e vida no presente (constituída pelas vivências passadas), quanto ao que ele está se tornando, que envolve o movimento da professoralidade, ou seja,

> [...] um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Os modos de ser relacionados à docência envolvem os processos formativos que foram e vão sendo estabelecidos na trajetória docente de cada um, entre as práticas, as pesquisas, os estudos, as atribuições no contexto das instituições e dos espaços nos quais atuaram e atuam.

Esses modos de ser singulares, nas entrevistas, traduziram-se no jeito, na forma como (se) narraram, os quais são expressos pela linguagem que utilizaram nas entrevistas, tendo sido a linguagem um aspecto relevante no processo de codificação.

> A linguagem desempenha um papel crucial em relação ao que e a como codificamos. Na verdade, o mundo empírico não aparece para nós em um estado natural e isolado da experiência humana. Pelo contrário, nós conhecemos o mundo empírico por meio da linguagem e das atitudes que tomamos diante dele. Nesse sentido, nenhum pesquisador é neutro, pois a linguagem confere forma e significado às realidades observadas. O uso específico da linguagem reflete as opiniões e os valores. Compartilhamos uma linguagem com colegas e, possivelmente, outra com amigos; atribuímos significados a termos específicos e defendemos perspectivas. Os nossos códigos procedem da linguagem, dos significados e das perspectivas pelas quais tomamos conhecimento do mundo empírico, o que inclui os mundos empíricos dos nossos participantes e também os nossos. A codificação nos estimula a problematizar a linguagem dos nossos participantes para que possamos apresentar uma análise desta. A codificação deve nos inspirar a

> examinar os pressupostos ocultos em nossa própria utilização da linguagem, bem como o uso que os nossos participantes fazem dela. (CHARMAZ, 2009, p. 73).

Assim, todas as narrativas foram situadas/contextualizadas. Como salientam Stauffer e Barrett (2009, p. 24, tradução nossa[68]): “Narrativas são performances situadas; os participantes desdobram-se em tempo e em contexto, fazendo e refazendo o significado enquanto compartilham suas histórias e vivem suas vidas”. Elas se inserem nos mundos particulares e coletivos de cada docente e revelam significados e sentidos próprios. Aqui a relação entre significados e sentidos se aproxima da compreensão feita por Dallabrida (2016) com base em Vygotsky:

> Sua diferença estrutural [entre significado e sentido] consiste, sobretudo, na estabilidade e no acesso que temos a eles. Os significados correspondem a “uma zona mais estável, uniforme e exata” (VYGOTSKY, 2001, p.465), sendo generalizáveis e dicionarizados (AGUIAR; OZELLA, 2006). Estão relacionados à palavra e às construções sociais sobre essa palavra. Porém, eles contêm mais do que aparentam em sua descrição, pois são dotados de sentidos capazes de os modificar no pensamento de cada indivíduo, no decorrer da história. Estes sentidos correspondem a “zonas mais instáveis, fluidas e profundas” (VYGOTSKY, 2009, p.466), que são produzidos a partir do contexto do indivíduo, de suas necessidades e motivos. (DALLABRIDA, 2016, p. 42).

Outro aspecto importante das entrevistas diz respeito à voz, a qual imprimiu riqueza e vida à narrativa oral. Algo difícil de descrever com palavras, mas que conferiu outro tom ao que foi narrado, tendo em vista que

> [...] a voz ultrapassa a língua; é mais ampla do que ela, mais rica. É evidente, qualquer um constata em sua prática pessoal que, em alcance de registro, em envergadura sonora, a voz ultrapassa em muito a gama extremamente estreita dos efeitos gráficos que a língua utiliza. Assim, a voz, utilizando a linguagem para dizer alguma coisa, se diz a si própria, se coloca como uma presença. Cada um de nós pode fazer a experiência do fato de que a voz, independentemente daquilo que ela diz, propicia um gozo. (ZUMTHOR, 2005, p. 63).

Nesse sentido, qualquer tentativa de descrever o que a voz dos professores disse deles mesmos e de seus pensamentos não seria suficiente. Contudo, é relevante destacar o peso que a voz teve nas entrevistas e como as vozes dos professores me afetaram. Zumthor (2005) relata algo muito próximo ao que senti na realização das entrevistas.

---

[68] “Narratives are situated performances; the participants unfold them in time and in contexto, making and re-makings meaning as they share their Stories and live their lives” (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 24).

> Antes de iniciarmos nossa entrevista, estávamos, ambos, silenciosos. No momento em que esta entrevista acabar, retornaremos a ele. A voz jaz no silêncio; às vezes ela sai dele, e é como um nascimento. Ela emerge de seu silêncio matricial. Ora, neste silêncio ela amarra os laços com uma porção de realidades que escapam à nossa atenção despertada; ela assume os valores profundos que vão em seguida, em todas as suas atividades, dar cor àquilo que, por seu intermédio, é dito ou cantado. (ZUMTHOR, 2005, p. 63).

Com isso, quero destacar que tanto a voz quanto a linguagem me conectaram às narrativas de diferentes formas, assim como me possibilitaram compreender vários elementos importantes da história de cada professor. Nesse processo, fui envolvida em uma trama de significados e sentidos, na qual a presença da voz foi fundamental e, em alguns momentos, a única referência sensorial. Como a maior parte das entrevistas foi feita a partir de meios virtuais, em algumas delas, foi necessário desativar o vídeo de modo a evitar as "quedas" de conexão, em função da sobrecarga ao usar a câmera e o microfone simultaneamente. Nesses momentos, a imagem tornou-se desnecessária, pois pela voz foi possível imaginar os gestos e as feições dos professores. Nesse sentido, a voz presentificou o corpo, tendo em vista "sua qualidade de emanação do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena" (ZUMTHOR, 2014, p. 31).

Sobre as entrevistas, ainda é importante destacar que, além de narrarem as suas histórias, os professores entrevistados compartilharam comigo materiais[69] (alguns impressos e outros digitais) relacionados ou não à docência virtual que consideraram pertinentes para a pesquisa. Esses materiais têm relação com as práticas docentes e perspectivas teóricas dos professores. Alguns compartilharam os materiais didáticos da disciplina de Música, programas, planejamentos; e outros artigos, dissertações, teses, etc., que pensaram ser interessantes para o presente estudo. Essa atenção que eles tiveram demonstra a necessidade que sentiram de partilhar seus conhecimentos/perspectivas e práticas docentes comigo, além de seu comprometimento e da sua implicação em todo o processo de investigação.

Laura mostra a sua implicação na pesquisa relatando na EN II todo o esforço e comprometimento que teve para pensar no que eu havia proposto para essa entrevista.

[69] Esses materiais não são apresentados na tese, em função do cuidado com o anonimato dos participantes, mas serviram para compreender melhor os dados.

> Eu fiquei pensando assim, fiquei tentando pensar em alguma coisa mais material, uma aula ou uma imagem, mas não me vinha nada na cabeça. Eu pensei: a Zelmi quer uma coisa marcante, então, tem que vir alguma coisa na minha cabeça. Se não vem uma imagem é por que não tem nada marcante com uma imagem. Então, eu fiquei pensando e daí não fiquei muito tempo assim, porque logo me veio essas duas questões como ideias. Daí pensei: Bom! Se isso veio é por que isso aí ficou como marcante. Então, vão ser vivências, não vão ser imagens ou coisas mais materiais. (LAURA, EN II, p. 8).

Além disso, ao comentar sobre os motivos de ter aceitado participar da pesquisa, Laura (EN II, p. 9) reforça sua implicação no processo.

> Então, quando eu aceitei lhe ajudar na entrevista, eu pensei assim: eu acho que vai ser também bem legal para mim, porque mesmo trabalhando a gente raramente para e fica pensando. A gente está no dia a dia e a gente fica trabalhando, trabalhando e não para tanto para refletir, para ter um *feedback* da coisa toda. Então eu pensei: isso aí vai ser legal por que eu estou distante agora. Não estou no meio. Agora, como eu estou distante, eu acho que com as questões que a Zelmi vai trazer, eu vou conseguir pensar mais sobre aquela minha prática, como é que é? E quando eu li o seu e-mail, sobre essa segunda entrevista, eu pensei assim: eu não posso chegar só ali na entrevista sem ter refletido. A Zelmi quer que a gente tenha refletido sobre alguma coisa. Então, eu sentei e fiquei pensando e eu acho que isso faz falta na nossa atuação. Quando a gente está atuando, a gente raramente senta para pensar.

Essa implicação, que levou Laura a refletir sobre suas práticas docentes na EaD, também possibilitou que a segunda entrevista funcionasse para ela como um dispositivo de formação, ou seja, um “lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento onde o sujeito está implicado” (OLIVEIRA, V., 2010, p. 348).

De forma semelhante, sobre a participação na pesquisa, Luisa exclama: “É um prazer! É bom revisitar as coisas” (EN I, p. 1). Ao escolher a palavra “revisitar”, Luisa expressa um movimento de visita que já foi feito, ou seja, ela visitou anteriormente as lembranças com a docência virtual e, para a entrevista, iria visitar mais uma vez. Essa palavra, assim como a ação que ela conduz, carrega significados e sentidos não explícitos. Visitar tem relação com o verbo “ver”, indicando “ir a ver”, e com a palavra “lugar”, pois “ir” necessita de um complemento de localização. Assim, visitar é ir a ver em algum lugar. No caso da pesquisa, indica um movimento de viagem por lembranças, entre as dobras da memória. Assim, ao dizer que iria revistar, ela refere-se que a entrevista possibilitaria (e possibilitou) viajar e pensar sobre suas vivências na Pedagogia a Distância. Cabe destacar que esse “revisitar” também potencializou reflexões sobre o vivido no processo.

Dany e Santos destacam outros aspectos sobre a participação na pesquisa. Dany aborda a dimensão de aprender com o outro. “Nós sempre estamos aprendendo. Eu estava aprendendo contigo agora como fazer entrevista, quem sabe também isso aí me ajuda no meu trabalho” (DANY, EN II, p. 4). E Santos (EN II, p. 11) comenta sobre a importância de compartilhar: “O bom de compartilhar é que você vê que não está sozinho”.

Assim, todos os professores participantes demonstraram preocupação em me ajudar, até por já terem passado pelo que estou vivenciando como pesquisadora. Além da preocupação em contribuir com a pesquisa, Laura (EN II, p. 15) sublinha:

> A gente fica feliz em poder contribuir e estar lhe ajudando. Eu acho que quando a gente vê o resultado da tese, do trabalho que a gente lê e a gente se enxerga também ali, esse produto é... Digamos assim que esse produto final do trabalho [a tese] fosse o resultado na forma de um presente para nós.

Essa relação de implicação e comprometimento, ao longo dos momentos de entrevidas, potencializou compreensões teóricas sobre a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB enraizadas nas narrativas dos participantes e nos significados e sentidos que a própria pesquisa foi imprimindo em suas vidas. Algumas das primeiras compreensões teóricas foram sendo organizadas e tecidas a partir dos códigos *in vivo* emergidos nas narrativas dos professores formadores.

### 3.2.4 Glossário de códigos *in vivo*

Algumas palavras, expressões e frases utilizadas pelos professores em suas narrativas foram identificadas como códigos *in vivo*, ou seja, códigos que condensam significados e sentidos próprios, ancorando a “análise nas esferas de vida” (CHARMAZ, 2009, p. 86) dos participantes. Esses códigos *in vivo* também denominaram alguns códigos iniciais e, depois, focais da pesquisa. Devido à sua importância, são organizados e apresentados, abaixo, na forma de um glossário.

**Alargamento do espaço da disciplina** – efeito potencial de uma disciplina a distância, tendo em vista que ela não acontece em um tempo determinado e delimitado como no caso da aula presencial tradicional. Nesse sentido, segundo Santos (EN I, p. 6), a disciplina “acontece durante a semana inteira se o aluno quiser. É claro que isso depende do aluno, ele pode entrar no sistema de forma bem pontual, mas se ele quiser pode passar a semana pensando no assunto”.

**Alto índice de reprovação** – resultado observado na disciplina de Luisa que gerou muita preocupação de sua parte com a EaD, fazendo com que suas dúvidas sobre essa modalidade e, em especial o ensino de Música a distância, aumentassem. Ela entende que esse resultado reflete o descaso apresentado pelos alunos com os estudos e na dedicação à disciplina.

**Ambiente musical** – refere-se, de modo geral, às músicas presentes no cotidiano dos alunos. Dany sublinha seu interesse pelo ambiente musical como forma de conhecer o que os alunos ouvem e, a partir disso, aproximar cada vez mais os alunos da Música, buscando ampliar seus conhecimentos acerca dela.

**Analfabeta em tecnologia** – expressão utilizada por Luisa para contar que não se considera "analfabeta" frente aos artefatos tecnológicos e o mundo digital. Embora apresente algumas dificuldades e limitações, Luisa comenta que busca constantemente se atualizar e que gosta muito da tecnologia. Com isso, entende-se que, mesmo não sendo desse campo, qualquer pessoa pode se apropriar de conhecimentos tecnológicos em diferentes níveis de conhecimento.

**Aprender um com o outro** – compreensão acerca da experiência como centralidade no processo educativo, no qual o ensinar cede lugar ao aprender, tendo em vista que "ninguém ensina nada a ninguém, a gente aprende um com o outro" (NADEJDA, EN I, p. 21). Esse pensamento está em consonância com o código **Toda a formação é autoformação.**

**Barreira entre a vivência e o computador** – pensamento expresso por Laura, o qual descreve o ensino de Música a distância mediado apenas pelo computador, tendo em vista que não possibilita que professores e alunos vivenciem atividades práticas musicais simultaneamente.

**Co-criação** – palavra mencionada por Nadejda e que tem relação com o código **Estar aberto**. Diz respeito ao processo no qual se abre espaço para a construção coletiva, ou seja, que os alunos se envolvam como corresponsáveis pela disciplina e pela sua própria formação. Ao fazer isso, também se abre possibilidade para o inesperado acontecer no processo educativo.

**Coletividade** – palavra central na narrativa de Nadejda, em especial, no que se refere ao ensino de Música a distância. A professora destaca a importância da formação de um grupo/coletivo com interesses comuns e com um trabalho colaborativo voltados à educação musical na disciplina. Esse código se relaciona com **Espaço da coletividade**.

**Confiança** – característica percebida por Sônia como essencial para que o aluno da Pedagogia se sinta capaz de aprender música e de desenvolver atividades musicais no espaço escolar. Para tanto, destaca a importância de construir conhecimentos musicais práticos junto aos alunos. Esse código se relaciona com **Segurança**.

**Confiar na possibilidade do outro** – ação necessária no processo educativo como forma de incentivar o potencial dos alunos. "[...] é confiar na possibilidade do outro, é ter fé no outro. Então, eu saio daquela posição hierárquica, superior, de construir conhecimento, de eles terem que aprender o que eu tenho a dizer e enxergo a pessoa

como um ser de possibilidade, que é capaz de experenciar, trocar. Está resolvida a situação" (NADEJDA, EN I, p. 17).

**Conhecimento** – essa palavra é uma das mais recorrentes na narrativa de Dany, ora usada para se referir aos conhecimentos musicais, ora aos conhecimentos em geral. Há uma preocupação explícita, demonstrada por Dany, com a construção, o compartilhamento, a socialização e a multiplicação do conhecimento. Também é essa preocupação que o faz reconhecer a contribuição da EaD nesse processo, como possibilidade de levar conhecimento a pessoas que de outra forma talvez não chegassem a ele. Relaciona-se ao código **Multiplicador de conhecimentos**.

**Coração com coração** – expressão que define a relação estabelecida por Sônia com os alunos do curso de Pedagogia da UAB. Ela conta que: "Você está em uma relação muito estreita. A EaD dá uma relação coração com coração com as alunas. Você fica presa com as alunas, assim, pelo gosto que elas têm pela música, por causa do que elas dizem da música" (SÔNIA, EN I, p. 9).

**Corporeidade** – palavra utilizada por Sofia para salientar a importância do trabalho com o corpo na formação de professores unidocentes. Relaciona-se com o código **Interação com o corpo no presencial**.

**Cultura do olho no olho** – refere-se à tradição do contato presencial sem a mediação de um mediador não humano, o qual envolve, segundo Sofia (EN II, p. 2), "uma coisa do prazer da coletividade que não tem como você substituir de maneira, pelo menos integral, em sua essência, não tem como reproduzir na EaD".

**Cultura EaD** – expressão utilizada por Sofia para destacar a importância da consolidação de uma cultura EaD nas IES públicas brasileiras, a qual possibilitaria olhar de forma diferenciada para essa modalidade de ensino.

**Cunho político** – foco e orientação do trabalho de Santos na disciplina de Música no curso de Pedagogia da UAB. Com isso, ele buscou fazer os "alunos de Pedagogia entenderem o que é a área de Educação Musical; entenderem o que é a linguagem musical; e terem a capacidade mínima de irem atrás de mais aprendizados para de fato poderem depois atuar com isso" (SANTOS, EN I, p. 4).

**Dar aula para uma tela** – expressão utilizada para descrever uma das principais atividades da docência virtual, a qual acontece por meio da utilização de um mediador não humano (computador, notebook, tablet, dispositivos móveis, etc.). Essa expressão foi usada por Dany como forma de diferenciar a EaD do ensino presencial e mostrar que não é uma tarefa fácil: "porque não é só dizer ou chegar em uma aula e tocar junto, você tem que dar aula para uma tela" (DANY, EN I, p. 6). Esse código se relaciona com **Dialogando com a máquina**.

**Dialogando com a máquina** – expressão semelhante à utilizada por Dany (dar aula para uma tela). Ao proferir essa expressão, Luisa refere-se à atividade da docência virtual na qual é preciso se comunicar por meio de uma "máquina", seja um computador, seja um dispositivo móvel, e que você não sabe que aluno está do outro lado e como ele reagirá às aulas, assim como receberá suas mensagens. Por outro lado, essa expressão, ao usar o "com", também denota a necessidade de

conhecimentos tecnológicos que possibilitem dialogar com e por meio desse artefato tecnológico. Tem relação com o código **Dar aula para uma tela.**

**Diálogo** – palavra-chave, de base freireana, mencionada ao longo da narrativa de Dany para exprimir a relação do professor com os alunos.

**Do tempo do mimeógrafo** – expressão escolhida por Dany para definir a sua relação com a tecnologia, a qual traduz, ao mesmo tempo, o uso de diferentes artefatos tecnológicos ao longo de sua carreira docente e os desafios vividos no acompanhamento dos avanços tecnológicos.

**Dominar e não ser dominado** – essa assertiva, com base nos pressupostos de Paulo Freire, é mencionada em meio ao relato de Dany sobre a importância de se apropriar das tecnologias, pois esse processo gera empoderamento e uma relação ativa na qual as tecnologias passam a se conectar à intencionalidade pedagógica do professor. Assim, o professor domina as tecnologias e não é dominado por elas. Tem relação com o código **Pegar para si as tecnologias**.

**EaD não é para todo mundo** – compreensão de Luisa de que nem todas as pessoas têm condições de se formar em um curso EaD, tendo em vista que ele demanda certas disposições específicas. "É imprescindível alguns requisitos como compromisso, maturidade, responsabilidade, pró-atividade e desenvolvimento permanente da autonomia e da autogestão" (LUISA, EN II, p. 6).

**Educação é troca de experiências colaborativas** – princípio da Teoria Histórico-crítica, mencionado por Nadejda, que concebe a educação como lugar onde se partilham experiências, de modo colaborativo, e que o professor ocupa o "papel de organizador social do ambiente" (NADEJDA, EN I, p. 17).

**Emoção da presença** – expressão utilizada por Luisa para ressaltar a falta que sente do contato físico com os alunos na EaD, de conhece-los pessoalmente. Assim, quando usa o termo "presença", ela se refere à presença física do aluno.

**Empatia** – sentimento vivido pela professora Laura com os seus alunos da EaD, a qual tenta se colocar no lugar deles e compreender suas dificuldades no curso. Essa empatia diz respeito ao fato de que a maior parte dos alunos da EaD é constituída por pessoas que não têm condições de frequentar o ensino presencial devido ao trabalho, à localização onde moram, à família, etc. Esses alunos normalmente são mais velhos que os do presencial e enfrentam diferentes dificuldades que vão desde o acesso à internet e aos conhecimentos tecnológicos até a disponibilidade de tempo para a realização das atividades.

**Ensinar primeiro a Música** – conclusão de Santos sobre a disciplina de Música em um curso de Pedagogia. Para ele, antes de ensinar metodologias do campo da Educação Musical, é necessário ensinar conhecimentos específicos da área de Música, tendo em vista que a maior parte dos alunos não possui conhecimentos musicais formalizados e, sem esses, não têm condições de pensar como ensiná-los na escola.

**Espaço da coletividade** – interpretação de Nadejda sobre a potencialidade do Moodle em se constituir enquanto um espaço de coletividade, no qual se compartilhem experiências musicais. Sobre isso, a professora ressalta a dificuldade sentida na realização de atividades musicais coletivas e a falta que elas fizeram no curso de Pedagogia a Distância, destacando as limitações do AVEA por não possibilitar esse tipo de vivência. Tem relação com o código **Vida no ambiente.**

**Espaço pedagógico** – ideia, expressa por Dany, de que a sala de aula virtual ou presencial enquanto espaço pedagógico extrapola os limites dados a ela. Envolve a questão de sair desse espaço, dessa ideia de que a sala de aula é só aquele espaço físico. Nesse sentido, uma disciplina se constitui dentro de um espaço pedagógico, que é maior que uma sala de aula. O mesmo acontece com o Moodle.

**Estar aberto** – condição do professor, observada por Nadejda, enquanto ser aprendente e em constante formação. Código que se vincula ao **Confiar na possibilidade do outro**, à **Co-criação** e ao **Aprender um com o outro**. Assim, estar aberto é permitir que o outro faça parte do processo e construa conhecimentos junto contigo.

**Experiência(s)** – palavra recorrente, principalmente, na narrativa de Nadejda e conceito central em seus pensamentos sobre a educação musical, a qual tem como foco a troca de experiências musicais com os alunos. Nesse sentido, a experiência torna-se, ao mesmo tempo, o "meio" e o "fim" da prática educativa com a Música.

**Fechar a portinha** – expressão utilizada por Nadejda para se referir aos prazos de conclusão das atividades no AVEA. Para ela, os prazos simbolizam o fechamento de uma porta, ou seja, da oportunidade de participação dos alunos, o que pode acarretar na reprovação deles na disciplina. Desse modo, ela não coloca prazos nas atividades, permitindo maior flexibilidade de modo que todos participem de acordo com a sua disponibilidade, tendo em vista que muitos alunos trabalham e tem que dar conta de várias tarefas ao mesmo tempo, sejam elas do curso, sejam do trabalho, da família, etc.

**Ferramenta transforma o nosso pensamento** – compreensão exposta por Nadejda que se relaciona ao fato de como as tecnologias têm modificado as estruturas do nosso pensamento e das nossas relações com o conhecimento e o mundo. A partir disso, ela faz uma crítica à forma como o ensino ainda é desenvolvido, como destaca em sua narrativa: "Vygotsky, com base em Marx, fala o seguinte: a ferramenta transforma o nosso pensamento, tanto que nós voamos. Nós criamos a ferramenta avião para que nós pudéssemos voar; nós criamos o HD externo para ampliarmos a nossa memória e nós continuamos fazendo prova de conteúdos, sendo que nós andamos com o nosso HD externo por todo [o lugar]" (NADEJDA, EN I, p. 20).

**Folclore** – conteúdo considerado por Sônia como essencial na formação de um professor, tendo em vista que "é o reconhecimento do valor do folclore na vida das crianças e na manutenção da cultura do povo. Então, este conteúdo deve estar presente sempre na EaD e no presencial" (SÔNIA, EN I, p. 20).

**Fragmentação do curso** – constatação que aparece, com mais ênfase, nas narrativas de Laura e Luisa ao descreverem o sentimento de isolamento vivenciado

no curso, devido ao fato de que desconheciam quem eram os outros professores e de que não eram feitas reuniões do curso. “Eu não sabia nem quem eram os meus colegas de curso. Eu não fiquei sabendo. A fragmentação é imensa” (LUISA, EN I, p. 16).

**Fuçar no Moodle** – melhor estratégia de aprendizagem utilizada por Laura para conhecer o Moodle, seus recursos e atividades. Com “fuçar”, Laura destaca a ação de mexer, explorar e experimentar diferentes ferramentas do ambiente virtual.

**Gestão de conflitos** – uma das funções que o professor assume na docência virtual em casos que envolvem a relação entre alunos e tutores, como Santos (EN I, p. 14) conta: “quando algum tutor brigava com um aluno e o aluno vinha falar comigo, eu ouvia os dois lados. O quê que aconteceu, aluno? O quê que aconteceu, tutor? E fazia uma gestão ali de conflitos”.

**Grupo** – conceito ligado ao trabalho coletivo realizado pela professora Laura junto às tutoras da disciplina e ao dispositivo formativo que conduziu a construção dessa relação.

**Incerteza** – palavra usada por Laura para expressar as dúvidas que foi tendo ao longo da docência virtual no que tange aos aprendizados musicais e pedagógico-musicais dos alunos, as quais são ampliadas pelo contexto da EaD, em função de não terem sido realizados encontros presenciais. O único meio para saber sobre os aprendizados dos alunos ficou restrito às atividades avaliativas, o que gerou mais incertezas ao identificar as dificuldades dos alunos sobre os conteúdos musicais e reprovação de alguns deles ao final do semestre.

**Inovação é limitada pelas condições** – reflexão feita por Santos após a realização de uma atividade diferente com os alunos, a qual buscou promover a prática musical coletiva. Segundo ele, a atividade deu “muito problema e mostrou que, na verdade, às vezes, a inovação é limitada pelas condições. Mesmo que o professor queira fazer o negócio, a coordenação queira, na verdade, tem uma série de fatores envolvidos. Não é uma questão só da formatação do professor ou da atuação dele” (SANTOS, EN II, p. 1-2).

**Interação com o corpo no presencial** – diz respeito ao foco da realização das atividades musicais práticas com os alunos nos encontros presenciais, como forma de “compensar que no Moodle, em princípio, tem bastante coisa, conteúdo. Mesmo quando eu posto um vídeo, não é um vídeo interativo. E, ali, buscar interação com o corpo no presencial” (SOFIA, EN I, p. 15). Esse código se relaciona com **Corporeidade**.

**Licenciatura humanística** – expressão utilizada por Sônia para se referir à formação necessária para um professor de música atuar como formador em cursos de Pedagogia, a qual potencialize o aprendizado musical dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, entenda que não está formando músicos. Com isso, ela reflete: “Eu acho que precisa sim um professor de música, que entenda de música, para dar confiança a elas. [...]. Alguém que teve aula de música e que não vem com aquela cabeça assim: ‘desafinou/não desafinou’. Sabe? Com termos técnicos não adianta. A gente tem que falar os termos técnicos, mas não no sentido de provocar uma baixa

autoestima da menina" (SÔNIA, EN I, p. 19). Esse código tem relação com **Virar outro professor**.

**Material didático** – código recorrente na narrativa de Luisa como algo marcante em sua docência virtual. Para ela, a possibilidade de produzir materiais didáticos foi uma das maiores contribuições da EaD, tendo em vista as aprendizagens construídas e o prazer em realizar essa atividade.

**Medo dos termos** – percepção de Sônia acerca do receio dos alunos com termos técnicos da área da Música, o que acaba fazendo com que se afastem dos conhecimentos musicais. Segundo Sônia (EN I, p. 18): "Elas sabem música; elas sabem que a música terminou, elas sabem o que é pausa, o que é marcar um acento, só que elas não se comprometem. Elas não se comprometem, muito menos em corrigir". A superação desses medos levaria à construção de conhecimentos que geram **Confiança** e **Segurança**.

**Metodologia ativa** – metodologia incentivada na EaD, muito ressaltada por Santos, a qual estimula a autonomia do aluno em seu processo formativo.

**Moodle como uma pasta de xerox** – interpretação equivocada de muitos professores sobre o AVEA, mencionada por Santos, o qual critica a limitação do ambiente a essa função, tendo em vista todos os seus recursos e possibilidades tanto para uma aula EaD quanto para o ensino presencial.

**Multiplicador de conhecimentos** – expressão utilizada por Dany para se referir ao professor e seu papel em meio a sociedade, principalmente, no contexto da formação de outros professores, os quais também exercerão o mesmo papel de multiplicadores depois de formados. Nesse sentido, Dany (EN I, p. 20) considera que "a multiplicação do saber é a coisa mais importante da EaD".

**Mundo musical** – refere-se ao fato de que vivemos em mundo muito musical, com uma infinidade de músicas e manifestações musicais. A partir disso, Dany acredita que sempre haverá algo musical que interessará os alunos nessa área do conhecimento e prática sociocultural. Esse código engloba o **Ambiente musical**.

**Música ser um módulo avulso** – crítica feita por Sofia com relação à disciplina de Música ficar desarticulada no curso, não sendo pensada de forma integrada às demais disciplinas da matriz curricular. Esse código também se relaciona com a questão da **Fragmentação do curso**.

**Musicalidade** – conceito que se funda na assertiva de que "todos nós somos seres musicais" (SOFIA, EN I, p. 16) e que aparece nas narrativas de Laura, Nadejda, Sofia e Sônia, sendo mais recorrente no relato das três últimas professoras. Esse termo é usado tanto para se referir ao potencial musical dos alunos da Pedagogia, quanto para enfatizar que as crianças são muito musicais e que essa musicalidade deve ser explorada e desenvolvida pelos professores unidocentes. Desse último decorre a importância da formação musical e pedagógico-musical desses professores nos cursos de Pedagogia.

**Novidade** – palavra utilizada por Laura para descrever a entrada da EaD em sua vida. Como nunca havia tido experiência com a EaD, Laura olhou para essa modalidade como algo novo que conheceria e aprenderia a partir de sua atuação com a docência virtual.

**Outra experiência** – expressão que traduz a forma como a vivência na EaD se constituiu na trajetória profissional de Dany, ao possibilitar outros aprendizados e uma forma diferente de pensar o ensino, fazendo com que se apaixonasse por ela.

**Outro tipo de ensino** – visão do ensino na EaD como sendo diferente do presencial, o qual, para Santos (EN I, p. 21), "por meio das novas tecnologias, nos trouxe um outro tipo de ensino que traz soluções para algumas coisas e novos problemas em outras".

**Pegar para si as tecnologias** – expressão utilizada por Dany e que se relaciona às contribuições que a tecnologia (ou os artefatos tecnológicos) imprimem em nossa sociedade e a importância delas na Educação. A partir de vivências pessoais e profissionais, o professor chama a atenção para o fato de que é preciso "pegar para si as tecnologias", ou seja, apropriar-se da tecnologia de modo a **Dominar e não ser dominado**.

**Pensamento multidimensional** – oposto ao pensamento linear, é um tipo de pensamento discutido por Nadejda ao fazer referência à forma como, em especial, as crianças e os jovens se relacionam com o mundo na atualidade. Nesse sentido, a professora se questiona: "Como uma criança e um jovem, que vêm dessa geração da tecnologia, entra em um espaço da internet? Eles não vêm com um raciocínio linear, porque ele entra e, ao mesmo tempo, ele clica. É multidimensional o raciocínio" (NADEJDA, EN I, 19-20). Essa multidimensionalidade a faz criticar a dureza e linearidade do Moodle. Esse código tem relação com **Ferramenta transforma o nosso pensamento**.

**Possibilidades de renovação** – efeito do código **Estar aberto**, tendo em vista que, ao estar aberto, cria-se possibilidade para o inesperado e o novo, potencializando a renovação e a inovação de práticas docentes. Além disso, se relaciona ao fato de que o professor, como Nadejda conta a partir de sua própria vivência, não ter como dar conta de todo o processo educativo sozinho e essa abertura permite a construção coletiva e colaborativa.

**Professores 24 horas por dia** – visão de que a profissão docente é algo que não termina na sala de aula. Para Dany, é algo que se incorpora à pessoa do professor e na forma como os outros se relacionam com ela, ou seja, quando você se torna um professor, será professor para sempre, 24 horas por dia. No caso específico da EaD, ser professor 24 horas também remete à forma de trabalho exercida na docência virtual, a qual pode acontecer em qualquer horário e duração. Relaciona-se ao código **Tempo todo ligada**.

**[Relação] possessiva** – refere-se à relação estabelecida por Luisa na EaD ao tomar posse de várias funções em sua atuação na disciplina do curso de Pedagogia da UAB, inclusive algumas de atribuição dos tutores. Sobre isso, Luisa (EN I, p. 9) conta que: "A questão do acompanhamento dos fóruns, sempre. E, assim, eu sou muito

possessiva, então, eu não sei te dizer muito qual era a função dos tutores, etc., porque eu avançava nessa função".

**Resgate de autoestima** – necessidade identificada por Sofia no trabalho com os alunos de Pedagogia, tendo em vista os mitos, que circulam e permeiam os pensamentos das pessoas, no que se refere à Música, a qual estaria destinada apenas a pessoas com "dom" ou "talento" musical. Tem relação com o código **Musicalidade**.

**Responsabilidade** [docente] – postura assumida pelos professores de música, a qual envolve a responsabilidade docente para com a formação dos alunos da Pedagogia que, no caso da EaD, têm várias dificuldades para chegar aos polos ou até mesmo organizar um tempo para estudar, tendo família e trabalho.

**Segurança** – palavra escolhida para destacar a importância de uma formação musical que imprima segurança na prática com a Música dos professores unidocentes junto aos seus alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para Laura, um professor sem segurança não conseguirá potencializar o desenvolvimento musical de seus alunos. Esse código se relaciona à **Confiança**.

**Sonoridade(s)** – material através do qual se produzem músicas. Na prática de Nadejda está presente nas primeiras atividades musicais com os alunos, as quais consistem na exploração dos sons do ambiente, de diferentes objetos, e a identificação de diversas sonoridades que, posteriormente, servem de material para a criação musical.

**Sujeito atrás da telinha** – forma afetuosa de identificar o aluno na EaD, mencionada por Luisa ao contar sobre seu esforço de pensar nos alunos e buscar configurar um ambiente virtual que os "acolhesse, que fosse bonito, que fosse agradável, que fosse prazeroso" (LUISA, EN I, p. 6). Relaciona-se ao código **Dialogando com a máquina**.

**Tempo todo ligada** – característica demandada pela docência virtual quando se cria um vínculo de proximidade e de responsabilidade profunda com a formação dos alunos. Tem relação com o código **Professores 24 horas por dia**.

**Toda a formação é autoformação** – assertiva com base na perspectiva autobiográfica, a qual entende que, no processo formativo, ninguém forma ninguém, as pessoas se autoformam. Nesse sentido, Luisa (EN I, p. 15) comenta que: "Eu só mostro alguns caminhos. Meu papel é mostrar alguns caminhos, mas cada um segue da forma que acredita, que quer". Esse código se relaciona também com **Aprender um com o outro.**

**Todos nós podemos fazer música** – essa assertiva é defendida por Dany, tendo em vista que mesmo com algum tipo de limitação, qualquer pessoa pode fazer música, seja tocando um instrumento, seja cantando. Para ele, a música é uma linguagem e, como qualquer outro idioma, pode ser aprendida e praticada. Tem relação com o código **Musicalidade**.

**Trabalho integrador** – expressão usada por Sônia para caracterizar o trabalho interdisciplinar vivenciado no curso de Pedagogia da UAB.

**Vida no ambiente** – reflexão feita por Nadejda ao compreender que o AVEA é mais que uma “sala de aula virtual” e que pensar apenas em termos de “uso” limita a sua potencialidade no contexto da EaD, pois o ambiente é um espaço em que vidas se entrelaçam. Para ela “não é mais o uso, não é o uso do ambiente virtual, é uma vida que acontece lá. São vidas que compartilham tempos, espaços e modos de pensar e se relacionar. Eu acho que está faltando sair de pensar o ambiente virtual como uso e como individualidade e pensar em relação e como coletivo. Só quem vai conseguir fazer isso é o próprio coletivo em relação, porque senão perde a graça” (NADEJDA, EN II, p. 5-6). Tem relação com o código **Espaço da coletividade**.

**Virar corpo presente** – expressão usada para descrever o encontro presencial entre professor e aluno, ou seja, quando uma imagem (foto) ou a relação a distância com um aluno passa da virtualidade para a presença física.

**Virar outro professor** – expressão utilizada por Santos para descrever como é ser professor em um curso de Pedagogia não sendo pedagogo, o qual envolve, ao mesmo tempo, reconhecer as particularidades de cada profissão e compreender os objetivos diferenciados da educação musical na formação de professores não especialistas em Música.

**Vomitar conhecimento de volta** – forma de avaliação, mencionada e criticada por Santos, na qual o aluno realiza provas que tem o objetivo de comprovar que ele aprendeu os conteúdos que foram desenvolvidos na disciplina ao contrário de possibilitar que mostre os conhecimentos que construiu a partir deles.

# Parte IV
# Das Teorizações da Tese

**Imagem: Epipremnum aureum** (reutilizada com modificações)
**Fonte:** https://pixabay.com/pt/epipremnum-aureum-planta-2795932/
Informações - CC0 Domínio Público – Grátis para uso comercial – Atribuição não requerida

## PARTE IV – DAS TEORIZAÇÕES DA TESE

*[...] o fundamento nos dados de uma teoria grounded tem algo de carnal, de sólido, é um enraizamento vital na experiência dos fatos, forte, intenso (TAROZZI, 2011, p. 20).*

As Partes II e III, dobras da tese, representaram figurativamente a maquineta (os fundamentos) e a ponte (as produções) para chegar até a quarta e última dobra (desejo/sonho), que por sua vez, é constituída por várias outras dobras menores.

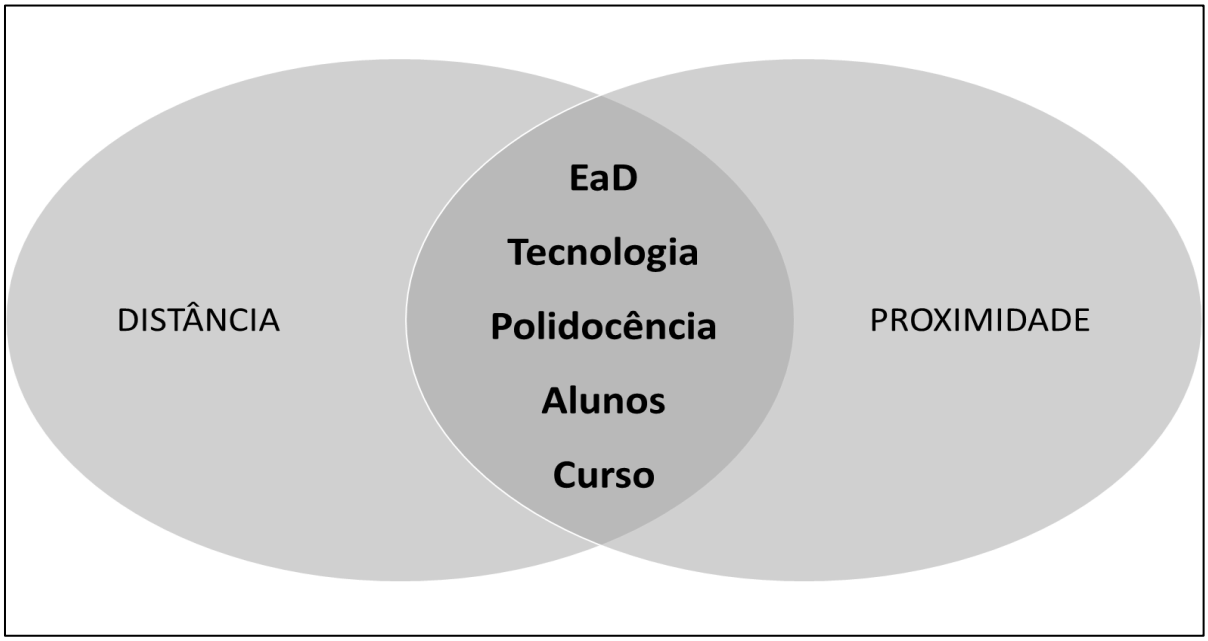
No processo de análise das entrevistas narrativas, ao desdobrar as vivências narradas pelos professores, muitas dobras se formaram e se enraizaram. Dobras complexas, plurais e, ao mesmo tempo, singulares. Dobras que mostram relações de aproximação e de distanciamento. Algumas que foram se enraizando cada vez mais fundo e outras que ficaram sob a superfície, afastando-se das demais e tomando outros rumos. Muitas dobras se cruzaram como raízes que se entrelaçam, mostrando o quanto de nossas vivências podem ressoar na vivência de outros, assim como dar vida a algo novo.

Nesse sentido, as teorizações e os conhecimentos construídos no processo desta investigação discutem as relações que os professores foram estabelecendo e criando com a EaD, a tecnologia[70], a polidocência, os alunos e o curso no processo de construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB. Essas relações foram pensadas a partir do que os distancia e do que os aproxima desses eixos, tendo em vista que o percurso docente é repleto de caminhos e, ao caminhar, ora nos aproximamos de algo, ora nos afastamos. Ao mesmo tempo, esse caminho não é linear e sem volta, produz movimentos dinâmicos e, com eles, diferentes dobras.

Esse jogo com as palavras “distância” e “proximidade” emergiu da análise das entrevistas e também remete à própria modalidade de ensino, a qual sublinha a “distância espaço-temporal” que é expressa parcialmente em sua denominação e as relações estabelecidas nela, as quais podem ser vistas tanto pelo viés dessa distância quanto pela possibilidade de se aproximar de pessoas com as quais não podemos ter contato físico no processo de ensino e aprendizagem.

[70] Aqui será utilizada a palavra “tecnologia” como foi usada pelos professores na maior parte de suas narrativas. Desse modo, essa palavra foi escolhida para se referir aos artefatos tecnológicos no geral, as TDIC e ao Moodle em específico.

Figura 8 – Relações na Docência Virtual em Música na Pedagogia



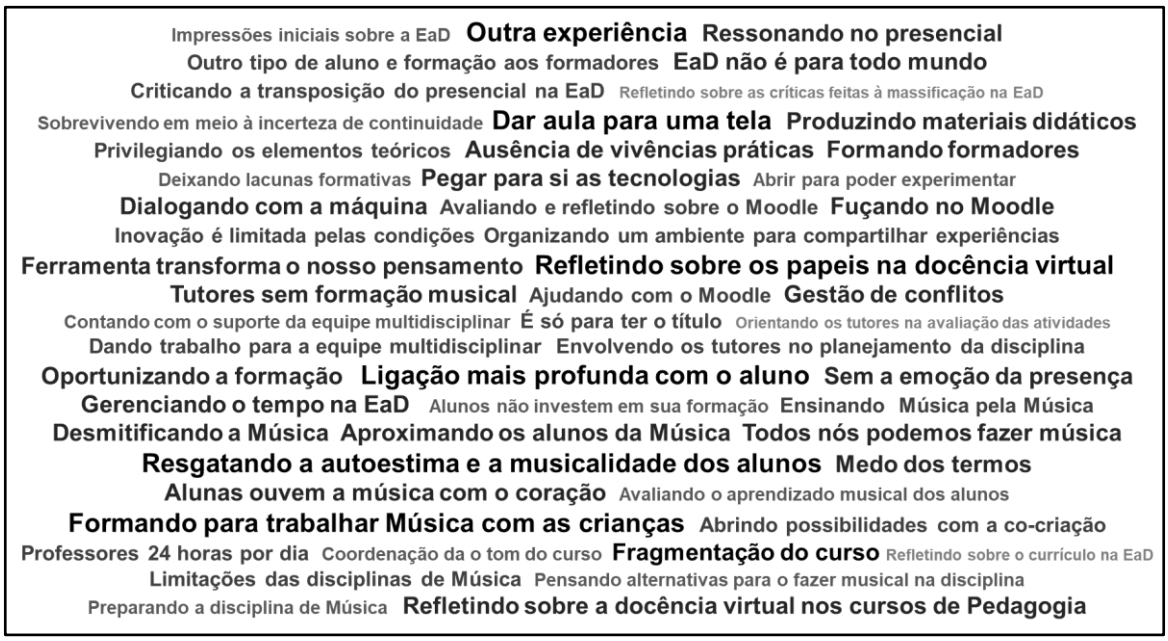

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como forma de sistematizar os conhecimentos produzidos, essa parte está organizada em três dobras/dimensões, de modo a focalizar alguns elementos específicos de cada uma delas, de uma esfera mais macro para a micro:

- Docência Virtual – foco na docência na EaD.
- Docência Virtual em Música – foco no ensino de Música a distância.
- Docência Virtual em Música na Pedagogia – foco na formação musical e pedagógico-musical a distância de alunos dos cursos de Pedagogia da UAB.

Em cada dobra são apresentados os códigos focais (Figura 9) emergidos na pesquisa e organizados nos eixos que envolvem a relação com a EaD, a tecnologia, a polidocência, os alunos e o curso.

Figura 9 – Nuvem de códigos focais




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

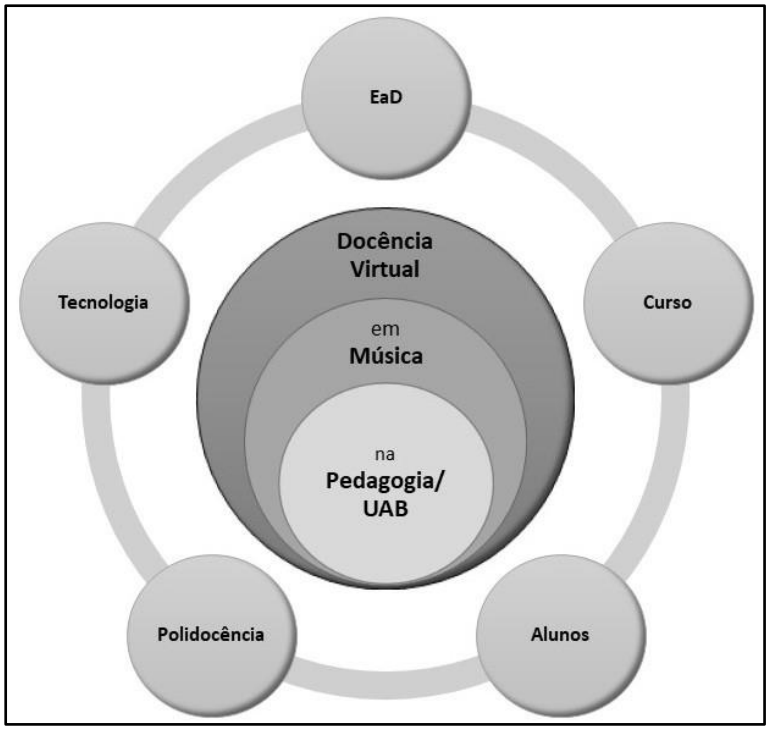
É importante destacar que essas dobras/dimensões da docência virtual não podem ser compreendidas de forma isolada. Na narrativa dos participantes essas dimensões estão conectadas às suas vivências enquanto professores de música que atuaram em cursos de Pedagogia a Distância, não podendo serem dissociadas. Com isso, saliento que cada uma dessas dimensões reflete os modos de ser, pensar e estar desses professores, os quais se ligam a sua trajetória pessoal e profissional como um todo. Essas dimensões serão apresentadas separadamente para explorar com mais profundidade cada uma delas, mas não de forma desconectada, entendendo que são dobras decorrentes da própria docência dos professores de música nas IES públicas, as quais foram produzidas a partir da vivência na EaD.

Figura 10 – Dobras da docência produzidas pela EaD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A relação de cada dobra com os eixos formou as categorias da pesquisa, as quais serão abordadas na sequência. Ao final de cada dobra, após a discussão e análise das categorias, será apresentada uma síntese, a qual busca reunir as percepções e compreensões produzidas separadamente na análise (ABBAGNANO, 2007).

Figura 11 – Integração das categorias da pesquisa




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## 4.1 DOCÊNCIA VIRTUAL

> *Então, eu encaro a EaD como algo que eu fui aprendendo ao longo do caminho porque faz parte do universo de ensino e de trabalho. (NADEJDA, EN I, p. 2).*

A docência virtual surgiu na vida dos professores como um desdobramento da própria docência no ensino superior, o qual formou uma nova dobra. Os professores não buscaram pela atuação na EaD. Ela apareceu como possibilidade em meio às suas atribuições enquanto professores de música nas universidades. Possibilidade essa relacionada ao fato de a EaD se constituir em um contexto emergente no ensino

superior, ou seja, algo que emerge junto à necessidade de expansão e interiorização das IES, com a oferta de cursos de graduação através do Sistema UAB.

Nesse sentido, os professores narraram sobre o ingresso na EaD como algo que faz parte da docência na universidade. Dois deles foram convidados por serem professores de música nas IES e terem experiência com a EaD; e os outros em função de atuarem nos cursos presenciais de Pedagogia, como o caso da Nadejda (EN I, p. 1): “eu entrei aqui na universidade no curso de Pedagogia para dar aula no presencial. E aí havia essa disciplina também na Pedagogia EaD e me chamaram para trabalhar via Moodle”. Também sobre o ingresso, Sônia (EN I, p. 11-12) relata que:

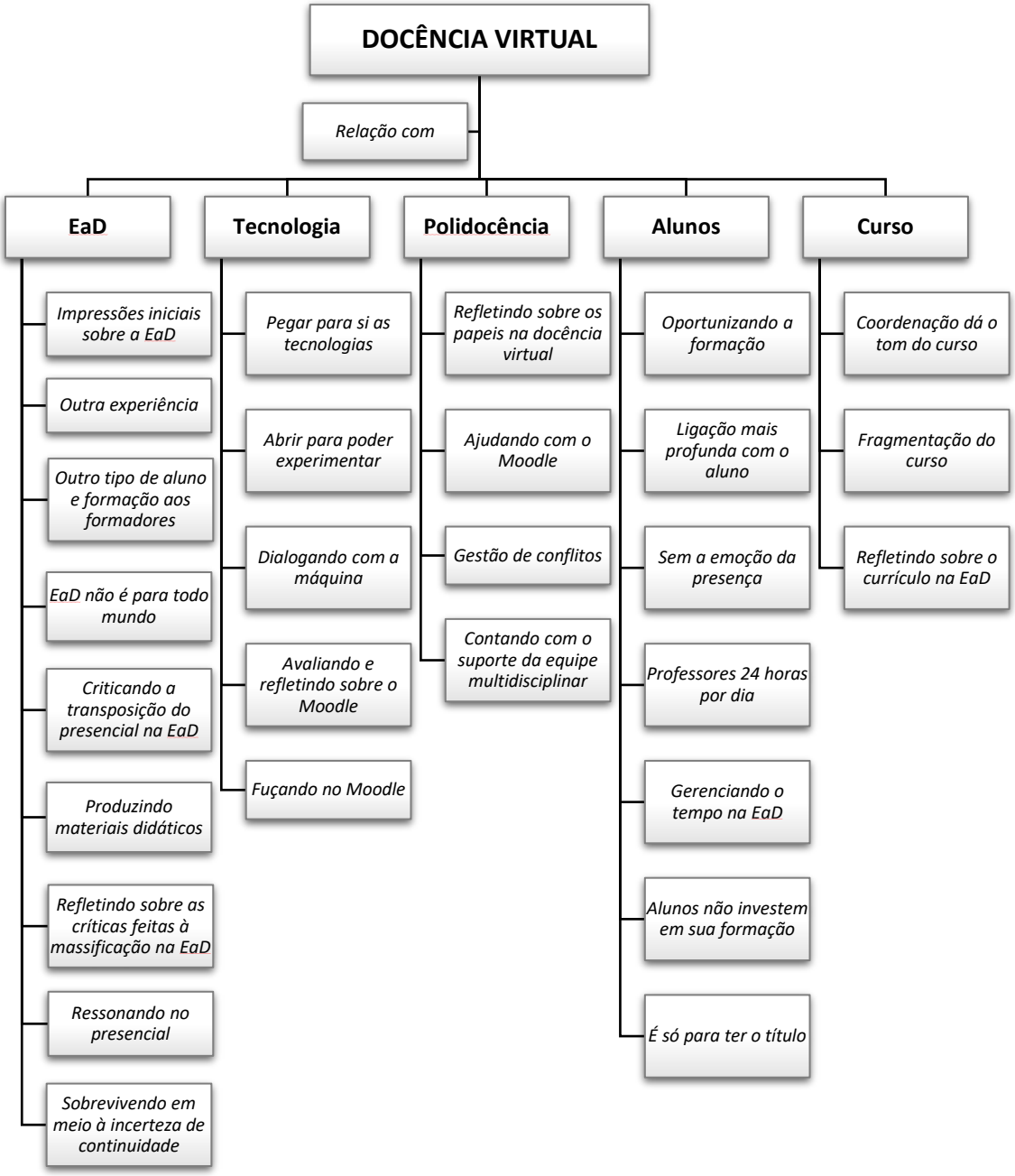
> Foi um convite, porque o curso de Pedagogia a Distância foi criado ali dentro mesmo da Pedagogia por um dos professores, uma equipe de professores. Eles viram o edital que saiu do MEC e convidaram alguns professores para participar. Ganharam o edital e convidaram os professores para ministrarem as aulas. E foi assim, foi a convite, para EaD. Foi muito legal.

No caso do ingresso de Santos, embora ele não tenha buscado pela atuação na EaD, houve o encontro entre a necessidade do curso e seu interesse em conhecer mais sobre essa modalidade de ensino.

> [...] foi a necessidade do pessoal que estava coordenando o curso, que era do meu departamento, então, eles vieram primeiro procurar professores que eram do meu departamento; e uma vontade minha de conhecer e saber como é que era trabalhar a distância. (SANTOS, EN I, p. 4).

Como parte do ensino e do trabalho, os professores iniciaram a atuação na EaD sem modelos e referências docentes nessa modalidade de ensino. Desse modo, a EaD abriu outro campo de atuação, demandando muitos aprendizados, reflexões e revisões sobre a docência, assim como trouxe novos desafios aos professores. Esses pontos serão discutidos nas categorias que a dobra “docência virtual” formou em sua relação com a EaD, a tecnologia, a polidocência, os alunos e o curso de Pedagogia. Embora a dobra docência virtual esteja conectada ao componente curricular Música nos cursos de Pedagogia da UAB, nas categorias – relação das dobras com os eixos - será dada ênfase aos aspectos mais amplos da docência na EaD.

Figura 12 – Relação da Docência Virtual com os eixos e seus códigos focais

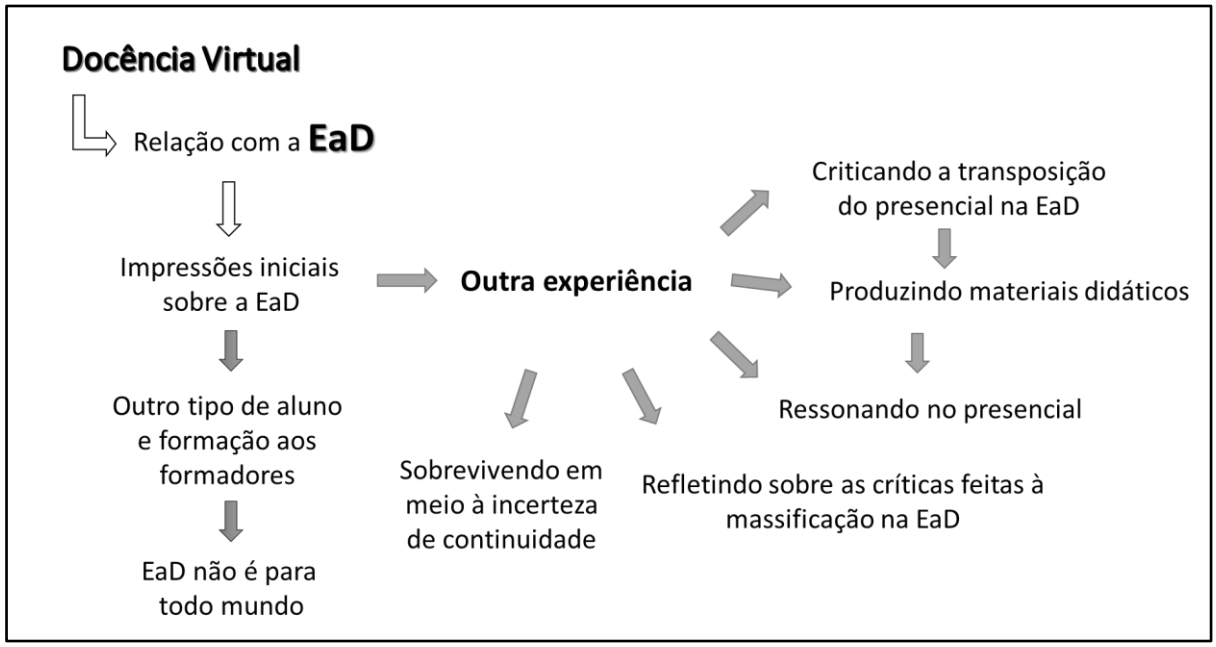



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 4.1.1 Relação com a EaD

Os professores de música narraram algumas de suas vivências e percepções com relação à EaD, as quais mostram alguns dos conhecimentos que foram construindo, bem como os significados e sentidos que foram sendo criados, transformados e estabelecidos com essa modalidade de ensino ao longo de suas atuações com a docência virtual. No eixo da relação com a EaD, destacam-se os códigos focais organizados no diagrama (Figura 13) e discutidos na sequência.

Figura 13 – Relação da Docência Virtual com a EaD




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Impressões iniciais sobre a EaD*

*Enfim, eu gosto da EaD. Sou apaixonada pela EaD. (Sônia, EN II, p. 5).*

Para cinco professores entrevistados, o primeiro contato com a EaD ocorreu no curso de Pedagogia da UAB, o que gerou desafios e preocupações devido à inexperiência com essa modalidade de ensino. Sobre isso, Luisa (EN I, p. 5) comenta que “foi um desafio, assim, muito grande. Foi assustador no início”. Já Laura define o seu contato com a EaD como “**novidade**” (EN I, p. 11), pois nunca havia experienciado o contexto de um curso EaD, seja como professora, seja como aluna.

Além disso, quatro deles participaram do início da EaD nas IES públicas, vivenciando um período em que essa modalidade era vista com bastante receio. Dany conta que, como muitos outros professores, era bastante crítico da EaD. “Eu achava que isso aí é confusão total. Isso aí não vai dar certo nunca” (DANY, EN I, p. 6). Ele entende que isso era fruto de uma resistência natural a algo novo e desconhecido. No entanto, essa percepção foi mudando conforme começou a atuar com a docência virtual e a conhecer um pouco mais sobre a EaD.

> Eu não sabia nada e, de repente, eu tive que começar a pensar em Educação a distância. Outra coisa: naquele momento, não tinha, assim, um banco de dados sobre Educação a Distância. Hoje tem. Hoje você pode acessar isso. Eu tive a oportunidade de fazer cursos com o pessoal que veio do MEC, já trabalhando na Pedagogia, e isso é muito importante. Naquela época não tinha nada, mas eles chegavam: "você quer dar aula na EaD? Então, vamos lá". E a gente saía catando coisa, tentando estudar, tentando ler. Lá no Rio de Janeiro tem alguém que escreveu alguma coisa sobre Educação a Distância; e lá nós íamos atrás daquilo. Eu acho que a gente pode avançar um pouco mais, com mais possibilidades de não errar. (DANY, EN I, p. 21).

No caso de Sofia, ela conta que seu contato inicial: “foi uma transição muito suave, porque eu já uso, no trabalho a distância no presencial, recursos da educação *online* no presencial. Foi isso assim, para mim é muito mesclado o ensino. Tudo é Música (SOFIA, EN I, p. 2). Ao dizer que “tudo é Música”, ela deixa a entender que sua relação com a EaD é a mesma que com o ensino presencial. Embora mude a modalidade, o foco do ensino, a Música, continua o mesmo em ambas.

Sobre suas impressões acerca da EaD, Sônia relata que teve “sorte de trabalhar na Pedagogia a Distância” (EN I, p. 21) e que essa experiência fez com que se identificasse muito com a EaD. “Eu gosto muito de trabalhar na EaD. Gosto mesmo” (Ibid.).

Essas impressões iniciais foram tecendo os primeiros pensamentos sobre a EaD e as relações com a docência virtual.

*b) Outra experiência*

> *Isso é uma **outra experiência**. Eu me apaixonei pela EaD. Finalmente, eu me convenci que a EaD é muito boa. (DANY, EN I, p. 6).*

Para Larrosa (2016, p. 18), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2016, p. 18). Difere de nossas vivências triviais

- onde acontecem muitas situações, mas nada nos acontece - por nos afetar em profundidade.

> A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2010, p. 49).

Para alguns professores, a EaD promoveu experiências. Foi o que aconteceu com Dany, ao vivenciar muitas situações que impactaram a sua forma de se relacionar com essa modalidade de ensino. Sobre elas, Dany comenta que

> [...] são experiências que só a EaD eu acho que consegue nos emprestar. Se a gente tivesse oportunidade de não ficar somente em uma sala de aula entre quatro paredes e pudesse sair, pudesse andar em escola por escola, mas isso é bem complicado. Fisicamente, eu acho quase que impossível. Então, nós temos essas possibilidades e da comunicação que eu acho que devem ser sim usadas. Por isso, eu acho que essa é a minha paixão, nem tanto paixão, mas o meu reconhecimento de que a EaD é muito importante, porque é importante que tenha uma universidade federal que tenha cursos em EaD. (EN I, p. 20).

Para ele, essa vivência possibilitou entender a importância da EaD na "multiplicação do saber" (DANY, EN I, p. 20).

> [...] o **conhecimento** tem que ser democratizado, tem que ser repartido, tem que ser dialogado, tem que ser muito bem distribuído equitativamente entre as pessoas. Essa é uma coisa, assim, que me marcou mesmo e, a partir desse momento, eu defendo muito a EaD por essa possibilidade que se tem (DANY, EN I, p. 7)

Sônia também vivenciou muitas experiências significativas com a EaD, as quais promoveram muitas aprendizagens.

> Sabe uma coisa interessante que eu aprendi na EaD é que dar aula na EaD não é a segunda versão da aula ao vivo, é outra aula; é outro sistema; é outro patamar; é outra plataforma; é outra maneira de se relacionar. Então, não é a mesma aula, nem o mesmo material. É outra maneira de planejar, desenvolver a aula. (SÔNIA, EN I, p. 18).

Desse modo, enquanto "outra" experiência, aula, maneira de se relacionar, etc., diversas das experiências do presencial, a EaD ampliou o olhar e a formação dos professores de música, potencializando aproximações mais fortes com essa modalidade de ensino e com a docência virtual.

*c) Outro tipo de aluno e formação aos formadores*

> *Então, tem a ver com essa construção do docente na EaD, com essa construção da **cultura EaD** também para o estudante. (SOFIA, EN I, p. 8).*

Kenski (2013b, p. 59) sublinha que a EaD "se trata de uma nova cultura. Uma nova relação entre os participantes, os conteúdos as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação". Contudo, como a EaD no contexto da UAB ainda é relativamente recente nas IES, essa cultura ainda não se encontra consolidada. Para Sofia, essa cultura está em construção e tem relação com a construção do docente na EaD. Ao usar o termo "cultura", Sofia se refere ao seu significado mais corrente, o qual, de acordo com Abbagnano (2007, p. 228), abrange um "conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade". A partir desse significado, contribuiria para a compreensão e o reconhecimento da EaD.

Com essa cultura ainda iniciante, os professores começaram a atuar na EaD sem ter certeza exatamente do que esperar e do que será exigido deles.

> Em termos específicos de EaD, assim, fora esses que eu falei do a distância, eu acho que exige do professor uma mudança muito importante assim. O professor tem que entender que, na EaD, ele é um intermediador, ele é um facilitador. Se ele quiser ter o protagonismo, eu acho que vai ficar muito angustiado, porque os alunos não têm rosto e são muitos. (SANTOS, EN I, p. 13).

Essa angústia sobre a qual Santos comenta foi relatada por algumas professoras entrevistadas, fazendo parte do processo e se constituindo em algo com o qual precisaram lidar na docência virtual, buscando meios de se aproximar mais dos alunos a distância.

Quanto ao protagonismo, observado por Santos, esse diz respeito à compreensão de que, na EaD, o professor não estará no centro das ações educativas, tendo em vista o trabalho coletivo, principalmente, junto aos tutores, os quais estão, na maior parte do tempo, diretamente em contato com os alunos. Além disso, de modo diferente que no ensino presencial, no qual "a relação entre estudantes e conhecimento é constantemente mediada pela fala e escrita do professor na sala de aula", na "EaD elementos como o material didático e as tecnologias de comunicação interferem na mediação sustentando o processo ensino-aprendizagem" (MALLMANN, 2008, p. 48). Nesse processo, Santos destaca que

> [...] você também não sabe qual vai ser o entendimento do aluno. Então, eu acho que isso traz esse desafio para o professor. Não no sentido de ele ser menos importante, mas o papel dele precisa mudar e ele precisa entender isso. Acho que isso é que é o maior desafio, que eu entendo que é o maior desafio da EaD. (SANTOS, EN I, p. 13).

O mesmo acontece com os alunos, tendo em vista que a maioria não escolhe fazer um curso em EaD por estar acostumado com essa modalidade e preferir estudar através de meios virtuais. Em grande parte dos casos, a EaD acaba sendo uma escolha em função da impossibilidade de realizar um curso presencial. Nesse sentido, os alunos também ingressam sem saber todas as demandas de um curso EaD.

> Não posso deixar de assinalar que isto tudo é muito novo aos próprios professores, aos tutores e aos organizadores de cursos, ou seja, não estamos suficientemente preparados. É uma educação onde a interação se dá a partir da tecnologia, mas que se espera que tanto os professores quanto os alunos sejam altamente ativos, proativos, participantes desse processo. (LUISA, EN II, p. 2).

Por esse motivo, Luisa acredita que o ensino "pode ser extremamente positivo, mas precisa de outro tipo de aluno e de uma outra formação aos formadores" (EN II, p. 3). Contudo, na época em que atuou com a docência virtual, percebeu que não só os professores e alunos precisavam de outra formação, mas também os organizadores dessa modalidade de ensino nas IES.

> [...] quando falo que os próprios organizadores não são suficientemente conhecedores dessa modalidade, quero dizer que há a necessidade de outros elementos na formação dos professores, ou seja, só essa formação técnica, de como inserir coisas no Moodle, não é suficiente, pois a EaD exige outras disposições, outras formas de ser, de estar, de se envolver; exige uma autonomia muito grande, exige uma responsabilidade muito grande tanto de quem trabalha na EaD, quanto de quem se forma a partir da EaD. Então, é uma maior exigência de todas as partes. (LUISA, EN II, p. 2).

Sobre isso, a partir de sua própria experiência na EaD e as dificuldades que sentiu, Luisa (EN II, p. 3) reflete que

> Essa questão da qualificação do professor para trabalhar na EaD não pode ser unicamente voltada à tecnologia, mas tem que envolver o que esperar dos alunos, tem que envolver um preparo que habilite esse professor para saber o que irá enfrentar, que o conscientize da não presença [física], do não contato, e de elementos característicos dessa modalidade. Isso deveria ser uma preparação aos docentes interessados, antes mesmo desse professor aceitar se vai ministrar ou não a disciplina. (LUISA, EN II, p. 8).

Embora outros professores tenham sentido dificuldades parecidas com as de Luisa, no que diz respeito ao que constitui e demanda a docência virtual, ela foi a única a se manifestar com relação à importância da qualificação do professor não ser voltada apenas ao campo das tecnologias. Na narrativa dos outros professores, eles relatam buscar por si próprios formas de lidar com essas questões. Desse modo, talvez não tenham notado a importância de cursos que abordassem aspectos mais amplos que envolvem a docência virtual e a EaD como um todo nas IES, por não terem percebido que as IES poderiam proporcionar esse tipo de formação também e por considerarem como parte de sua responsabilidade fazer isso. Assim, "os professores se esforçam de forma isolada para atender às necessidades propostas pelo ensino *on-line"* (KENSKI, 2013a, p 14).

Sem essa formação, os professores acabaram aprendendo a lidar com essas questões na prática, ao seu modo, percorrendo caminhos particulares. Cada um deles, inclusive Luisa, foi construindo modos de ser singulares na docência virtual. No entanto, como identificado por Luisa, seria muito importante que as IES públicas também proporcionassem essa formação aos professores interessados, o que corroboraria para a construção de uma "**cultura EaD**" (SOFIA, EN I, p. 8), com ações mais integradas e colaborativas, possibilitando "um preparo mais consistente ou, ao menos, suficiente para pensarmos em articulações possíveis e necessárias nessa modalidade, ou seja, professores, tutores e estudantes" (LUISA, EN II, p. 3). Nesse sentido, promovendo também "formações que ajudem a preencher essas lacunas voltadas para docentes que iniciarão na modalidade EaD" (CORREA; MILL, 2016, p. 98).

*d) EaD não é para todo mundo*

> *Ressalto que a **EaD não é para todo mundo**! Ela pode ser uma complementação, uma alternativa excelente de complementação do presencial, mas como modalidade de ensino 100% a distância, é para poucos. (LUISA, EN II, p. 3).*

Com base em suas vivências e reflexões, Luisa (EN II, p. 6) questiona:

> Mas a grande questão é: será que os cursos EaD são para todos? Penso que todos devem ter acesso, mas nem todos têm condições de se formarem nessa modalidade. É imprescindível alguns requisitos como compromisso, maturidade, responsabilidade, proatividade e desenvolvimento permanente da autonomia e da autogestão.

O questionamento feito por Luisa representa um movimento importante em seu processo formativo enquanto formadora na EaD, o qual evidencia a sua preocupação e busca por entender o que acontece no contexto educativo. Isso a mobilizou a investigar e estudar mais sobre a EaD e a Educação como um todo.

> Li um pouco e pensei muito na educação, ou seja, a educação da forma como a gente vem implementando, como uma atividade intencional, planejada detalhadamente, mas ao mesmo tempo, considerando que toda formação é autoformação. Não depende apenas de um professor ou de uma estrutura ou de um material didático, mas depende prioritariamente da pessoa que está do outro lado recebendo essa formação ou construindo a sua forma, forma de estar, forma de ser e de atuar, consequentemente. (LUISA, EN II, p. 1-2).

Desse modo, ela observa a necessidade de um comprometimento do aluno com a sua formação e demonstra um de seus maiores receios com a EaD.

> A minha visão da EaD é que de fato pode ser uma possibilidade, assim, muito legal, muito rica, muito boa para aquele que quer aprender. Se ele não quiser aprender, ele vai passar igual, sem muito esforço, sem leituras, sem uma visão crítica, sem envolvimento, sem responsabilidade; e vai ter o mesmo diploma do presencial. (LUISA, EN I, p. 11-12).

Assim, o questionamento de Luisa reflete também a preocupação que os cursos de graduação EaD possam estar diplomando profissionais com uma qualificação inferior à do presencial. Contudo, esse problema pode não estar ligado à modalidade em si, tendo em vista que também pode acontecer em cursos presenciais, dependendo de um conjunto de fatores que envolve desde a proposta curricular até o envolvimento do corpo docente com o projeto de formação do curso.

Santos também se questionava quanto à qualidade de uma modalidade e de outra, relatando que: “Eu entendi que, na verdade, essa resposta um pouco que eu buscava na EaD, ela não é pior nem melhor que o presencial. É diferente. Ela consegue atingir coisas diferentes e não consegue atingir coisas que o presencial atinge” (SANTOS, EN I, p. 6). Porém, Luisa ainda percebeu mais limitações na EaD. “Eu vou te dizer uma coisa: a questão da formação no presencial e no EaD é muito diferente. As limitações são muitas. Então, se a gente já tem limitações no presencial, você quadruplica essas limitações na EaD. Essa é a minha impressão” (LUISA, EN I, p. 17).

Assim, essas questões são complexas e demandam também pensar em termos de tempo e espaço, bem como em algo que não é imutável e não pode ser generalizável. As vivências de Luisa a fizeram concluir que nem todos têm condições

de realizar um curso EaD, no entanto, essa conclusão só pode ser compreendida em meio ao contexto vivido por Luisa e tem relação com o fato de não haver ainda uma cultura EaD forte no país, fazendo com que as pessoas não estejam preparadas para vivenciar essa modalidade de ensino. Ao passo que talvez nunca cheguemos a estar preparados previamente no sentido de que estamos em constante processo de transformação.

A EaD pode não ser uma alternativa para uma pessoa em determinado momento de sua vida, assim como pode vir a ser em outro. Isso diz respeito tanto aos estudantes quanto aos professores. Com relação aos professores, Dany (EN I, p. 22) ressalta que na EaD "não pode ter o professor relapso que 'não vai' na aula"; e Sônia (EN I, p. 21) reflete que:

> O mesmo que se exige de um aluno virtual, que tem que ter disciplina, um professor sem disciplina não pode trabalhar na EaD. Não pode nem pensar em trabalhar em EaD. O professor sem disciplina não vai postar as aulas no dia. Não vai entrar no sistema para acompanhar o que as alunas estão fazendo. Não vai ler o que as alunas postam.

Ademais, os cursos EaD não são todos iguais, mesmo no que se refere aos cursos de Pedagogia a Distância, não podendo serem feitas generalizações. Os cursos em que atuam os professores de música participantes da pesquisa, mesmo tendo como base as DCNP (BRASIL, 2006), possuem matrizes curriculares e sistemáticas de ensino diversas, assim como as propostas das disciplinas de Música. Desse modo, muitos são os fatores que influenciam no processo e que afetam a forma como cada um se envolverá com ele. A esses fatores se somam os interesses, as condições e as necessidades formativas de cada aluno. Contudo, a percepção de que a EaD não é para todos pode provocar relações de afastamento na docência virtual.

*e) Criticando a transposição do presencial na EaD*

> *A gente ainda vê muito a metodologia de simplesmente pegar o que se faz no presencial e botar para o Moodle, ou plataforma virtual escolhida. (SOFIA, EN I, p. 2).*

Para cinco professores de música entrevistados, tendo em vista que apenas dois tinham vivências anteriores com a EaD, a única referência que tiveram para pensar o planejamento das aulas na EaD foi a sua experiência docente no ensino presencial. No entanto, a maioria buscou formas distintas de pensar a disciplina na

EaD, assim como manifestou repúdio à prática de transposição do ensino presencial para o contexto da EaD. Sobre isso, Nadejda (EN I, p. 13) destaca:

> Acho que a gente tinha que pensar, e essa é uma discussão antiga em EaD. Não é uma discussão antiga em EaD de querer transpor o presencial para a EaD. Fazer aquele transplante horroroso, engessado, de tempo determinado, de controle exacerbado, de querer repetir o que se faz de maneira estrita. Uma coisa é você pensar os princípios, pensar que as **experiência**s sejam tão ricas em um campo como no outro. Outra coisa é transplantar o jeito que se faz no presencial na EaD.

Santos também conta que essa prática era comum entre alguns de seus colegas de trabalho.

> O que eu percebi é que é muito fácil você usar o **Moodle como uma pasta de xerox**, entende? Você usar só como um lugar onde os alunos vão buscar o texto, depois eles assistem a sua aula *online*. Nesse caso, o que muda, na verdade, é que eu não estou presencial e ele ouve essa minha aula *online* a hora que ele quer. (SANTOS, EN I, p. 7).

Essa compreensão equivocada do Moodle enquanto "pasta de xerox" ainda persiste com relação aos cursos EaD. Contudo, os professores de música se mostraram preocupados com isso e buscaram aproveitar as possibilidades da EaD para promover aulas tão qualificadas quanto as do presencial. Dadas as diferenças entre essas modalidades de ensino, os professores se encontram em um processo no qual "estão (re)aprendendo a prática docente enquanto educam" (MILL, 2013, p. 54), ou seja, construindo formas de ensino próprias para a EaD. Uma das formas narradas diz respeito à produção de materiais didáticos.

### *f) Produzindo materiais didáticos*

> *Sempre gostei demais de trabalhar com **material didático**, de produzir coisas. E foi uma grande possibilidade de produzir um material para o EaD. (LUISA, EN I, p. 6).*

Para mediar o processo de ensino e aprendizagem na EaD, os professores de música tiveram que produzir materiais didáticos.

> Os materiais didáticos implicam em determinados objetivos pedagógicos, estruturam esferas de gestão quanto aos recursos físicos e tecnológicos, priorizam seleções conceituais e históricas, servem como guia/referência da prática de professores e de estudantes. (MALLMANN, 2008, p. 34).

Os professores Dany, Santos e Nadejda chegaram a produzir livros (com versão impressa) para as suas disciplinas.

> Esse material didático eles [os alunos] recebiam junto e era o material de apoio principal da disciplina. Tinham outros textos, sempre online para eles poderem acessar, de respaldo, mas eu construí esse material para ser realmente a base da disciplina. Ele é estruturado igual a disciplina, em unidades e tal. (SANTOS, EN I, p. 10-11).

As outras professoras produziram materiais diretamente no AVEA e alguns objetos virtuais de aprendizagem. Sobre essa experiência, Luisa (EN II, p. 1) conta:

> Então, posso dizer que o que mais me marcou na EaD foi justamente a produção de **material didático** que, para mim, é algo prazeroso, algo que gosto de fazer, mas que, ao mesmo tempo, foi algo totalmente novo em relação ao que eu vinha fazendo. Então, foi extremamente produtivo para mim; foi muito bom em termos de formação, de autoformação.

Essa experiência com a produção de materiais didáticos foi narrada como bastante rica por envolver diferentes etapas, desde a seleção do conteúdo, a organização das unidades até a escolha de imagens, fontes e cores; e variados processos, dentre os quais se destacam o processo criativo e reflexivo, implicando a performance docente (MALLMANN, 2008). Além disso, cabe destacar que os "materiais em EaD deixam os saberes docentes registrados" (MILL, 2013, p. 54), ou seja, expressam os conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos dos professores, bem como suas intencionalidades, expectativas e projeções formativas com a disciplina.

*g) Refletindo sobre as críticas feitas à massificação na EaD*

> *[...] não deixar que a EaD seja assim: "a EaD é um curso menor". (DANY, EN I, p. 22).*

A partir de suas vivências com a EaD, Santos percebeu a importância de conhecer e refletir sobre a EaD antes de criticá-la.

> Você precisa de mais tempo; você precisa de mais formação; você precisa de uma série de outras coisas que você não tem. Então, assim, me fez ter essa ideia. Sabe aquele senso comum "você tem que viver o negócio para poder falar mal"? Não é isso, mas é um pouco [risos]. Você tem que estar embasado, tem que ter iniciado o negócio e refletido sobre, visto os limites, visto as possibilidades para você poder fazer uma crítica. (SANTOS, EN II, p. 5).

Outra ideia que reforça a resistência de alguns professores, comentada por Dany, a qual persiste até os dias atuais e causa muita controvérsia em torno da EaD, é de que essa modalidade substituiria o ensino presencial. Sobre isso, Santos (EN I, p. 21) comenta que:

> Enfim, é uma nova ferramenta, é uma nova modalidade que é bacana, existe, mas que se superar o presencial, digamos assim que é um senso comum, que eu não acho que vai acontecer; e se acontecer vai ser pelo motivo errado, porque vão encarar a EaD dessa outra forma massificadora.

Nesse relato, Santos evidenciou outro problema associado a possível substituição do presencial pela EaD, o qual diz respeito à possibilidade de massificação do ensino. Essa proposta foi fortemente criticada nas narrativas de Santos e Dany. Para Santos, usar a EaD para a massificação é equivocado e contrário à proposta dessa modalidade de ensino. “Eu acho que o pessoal usa a EaD de uma forma equivocada. Usa como massificação. Ao invés de atender 100 alunos em uma palestra, eu vou atender 300 e vou gravar um vídeo. Então, não. O ead [ensino a distância] é o contrário” (SANTOS, EN I, p. 19). Ele complementa que:

> [...] não atuaria nesses cursos que têm um entendimento equivocado, assim, de massificação, de querer que eu faça sete vídeos e três provas teóricas, e jogar lá. Isso eu não acho interessante. Também não acho no presencial. Não é um privilégio da EaD fazer isso. (SANTOS, EN I, p. 20-21).

Com isso, Santos sinalizou que a massificação não é um problema específico da EaD, mas de uma concepção limitada de Educação como um todo, a qual também atinge o ensino presencial. Dany também expressou preocupação a respeito da massificação: “eu tenho assim, digamos, uma certa crítica a massificar. Agora, se você tem um professor para 20, 40, 50 alunos, tudo bem; mas se você tem um professor para 500 alunos, eu acho que aí é complicado. Então, tem que ter esse cuidado” (DANY, EN I, p. 22).

Santos (EN II, p. 5) ainda destaca que:

> Tem instituições que trabalham com a massificação, mas a EaD pode não ser também. Daí quando não é, é interessante e te abre novas possibilidades. E a EaD é difícil de ser feito. Também tem esse lado de você fazer de um jeito interessante, pensando nas possibilidades que te abre ou não. É complicado.

Os relatos de Santos e de Dany mostram como suas vivências na docência virtual modificaram seus pensamentos e os levaram a se posicionar em defesa de um

modelo que focalize as possibilidades qualitativas da EaD mais que as quantitativas. Essa defesa reflete a forma como eles concebem a Educação e a formação de profissionais no ensino superior.

*h) Ressonando no presencial*

> *Ressalto que as atividades a distância são importantíssimas, porque mobilizam outras formas de aprendizagem. Então, eu vejo a EaD como uma alternativa para o processo formativo, sobretudo complementando a atividade presencial. (LUISA, EN II, p. 2).*

As vivências dos professores nos cursos de Pedagogia da UAB fizeram com que a docência virtual transbordasse a EaD, ressonando em suas práticas docentes no ensino presencial. Como destaca Mill (2013, p. 54): “Por serem professores na EaD e a educação presencial, algumas competências desenvolvidas no trabalho a distância têm sido levadas para a prática pedagógica presencial”.

> Em primeiro lugar, impactou na atuação no presencial. Na verdade, agora, todas as minhas disciplinas presenciais têm Moodle. E as disciplinas, elas têm quatro horas, 60 créditos, 60 horas, e eu não dou mais quatro horas, eu dou três e penso que uma vai ser a distância. (SANTOS, EN I, p. 19).

Essa alteração da organização das aulas de Santos foi possível em função de que, com base na Portaria nº 4.059/2004, os cursos presenciais de graduação podem propor em suas disciplinas que até 20% da carga horária seja realizada através de atividades a distância.

Sofia conta que também aproveitou o ambiente virtual no ensino presencial, porém como forma de complementar sua disciplina no curso presencial de Pedagogia.

> Na Pedagogia [presencial], [...] eu trago a EaD para o presencial, porque na Pedagogia a gente trabalha práticas musicais uma vez por semana e eles têm que aprender um instrumento e partitura, tudo do zero, digamos entre aspas. É iniciação à Música para adultos. Então, o ambiente virtual veio como uma forma fantástica de complementar a carga horária prática mesmo, de contato com os nossos materiais, tutoriais. (SOFIA, EN I, p. 2).

Sônia relata que aprendeu muito com a EaD, sendo que, a partir de suas vivências nessa modalidade de ensino, percebeu a importância do uso do ambiente virtual em atividades que precisava que todos os alunos do presencial participassem.

> Eu usei muito o ambiente virtual para fazer fórum, fórum de discussão de texto. Eu arrumei a melhor maneira de discutir o livro, porque sempre que a gente faz seminários em sala de aula, tem umas que falam, umas que tomam

> conta da aula, e as outras que não falam, não se manifestam. E se aquele texto é importante e você quer que todas leiam e que todas se manifestem, é só fórum na EaD mesmo para funcionar. Aí eu aprendi isso. (SÔNIA, EN I, p. 12).

Além disso, Sônia destaca que sua avaliação na disciplina presencial mudou expressivamente depois da experiência com a EaD. Ela conta que

> Na EaD, cada atividade é avaliada; cada atividade é muito bem pensada sobre como avaliada. A minha avaliação mudou e isso eu carreguei para o presencial. Um maior cuidado com a avaliação eu levei para o presencial. Eu diria que aprendi, na EaD, a avaliar melhor as minhas alunas do presencial. (SÔNIA, EN I, p. 21).

Luisa também comenta que aprendeu muito com a experiência docente na EaD, o que contribuiu para as suas aulas no curso presencial.

> Para mim, a experiência na EaD foi muito boa. Eu acabei utilizando muitas das coisas que eu montei ou dessa experiência da virtualidade, dos vídeos, dos áudios, etc., nas disciplinas presenciais. Então, foi muito bom para mim como formadora, como professora aqui. Foi, de fato, um processo de grande crescimento nessa questão de possibilidades de elaborar material, fazer um pouco diferente do que normalmente é feito. (LUISA, EN I, p. 13).

Os aprendizados construídos a partir da docência virtual potencializaram a formação dos professores de música e ampliaram seu olhar sobre as suas práticas docentes no ensino presencial, provocando mudanças desde o uso do ambiente virtual até a forma de avaliação.

> A integração de metodologias, procedimentos e pessoas – docentes, discentes, técnicos etc. – nas ações realizadas pela educação a distância é um dos caminhos por onde se iniciar a viabilização das mudanças radicais que o ensino superior precisa realizar. (KENSKI, 2013a, p. 77).

Desse modo, como salientado por Kenski (2013a), as ações e vivências na EaD podem contribuir também na promoção de mudanças necessárias no ensino presencial. Por esse motivo, alguns professores comentaram sobre a possibilidade do desenvolvimento de um ensino cada vez mais misto, misturando EaD com o ensino presencial.

> A minha conclusão final é que o modelo de ensino misto, presencial e a distância é bem interessante, porque ele mescla pontos positivos do presencial de interação humana, de focar naquele momento e trabalhar em profundidade, com os pontos positivos do a distância com esse alargamento temporal, para a pessoa poder pensar naquele assunto da disciplina por mais tempo e de uma maneira um pouco mais ativa de buscar a sua construção. (SANTOS, EN I, p. 6).

Com isso, destacaram que ambas as modalidades são importantes e que podem se complementar através da união entre seus pontos fortes.

*i) Sobrevivendo em meio à incerteza de continuidade*

> *A minha perspectiva atual é de susto pela situação que a gente está vivendo, desses cortes todos. (SOFIA, EN I, p. 21).*

Quando as entrevistas foram realizadas, nos anos de 2016 e 2017, o país estava passando por um momento difícil e de instabilidade política, com a mudança de governo e a implementação de medidas[71] que atingiram a área da Educação, através de vários cortes orçamentários. Nesse contexto, a UAB também foi afetada. Desse modo, muitos professores de música se manifestaram a esse respeito nas entrevistas, relatando suas preocupações e tristezas com a possibilidade de não continuidade dos cursos de Pedagogia a Distância nas IES em que atuavam.

No curso que Sônia atuou, a situação foi bastante delicada. Os professores não receberam bolsas e os tutores as estavam recebendo atrasado.

> Você sabe que o corte de verbas atingiu em cheio a educação a distância. Então, os encontros que poderiam ter sido mais numerosos, foram um pouco reduzidos agora. A gente fez o semestre, esse ano apertadinho, na iminência de não continuar o curso. Devido ao corte de verbas pelo MEC, o curso sofreu muitos cortes, a disciplina foi mais curta que a versão desenvolvida anteriormente. Fomos alertadas da situação precária do curso, mas aceitamos mesmo assim. Trabalhamos para garantir que as alunas terminassem o semestre. (SÔNIA, EN I, p. 2-3).

Assim como Sônia, Sofia também ficou preocupada com a possibilidade de cancelamento do curso de Pedagogia da UAB no qual atuava.

> No entanto, essas questões logísticas, eu confesso que achei que o curso ia ser bloqueado, até agora. Quando a gente terminou o semestre... a gente nem sabia se ia terminar o semestre passado; que quando terminou a gente pensou: Nossa! Como é que eles vão seguir em frente? Porque imagina você não ter verba para pagar a bolsa de tutor em um curso EaD. E a gente fez no amor. A gente faria com ou sem bolsa, mas é um absurdo um governo simplesmente bloquear um projeto que já está em andamento e exitoso. (SOFIA, EN I, p. 20).

[71] Essas medidas culminaram na aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o novo regime fiscal, o qual vigorará por 20 anos, limitando os gastos e investimentos públicos especialmente nos serviços de natureza social (MARIANO, 2017).

Sobre essa questão, Santos conta que, quando os cursos da UAB iniciaram, chegou a pensar que seriam incorporados permanentemente pelas IES de modo a não depender mais de oferta e bolsas. No entanto, com a situação problemática pela qual o país estava passando, essa possibilidade tornava-se cada vez mais distante.

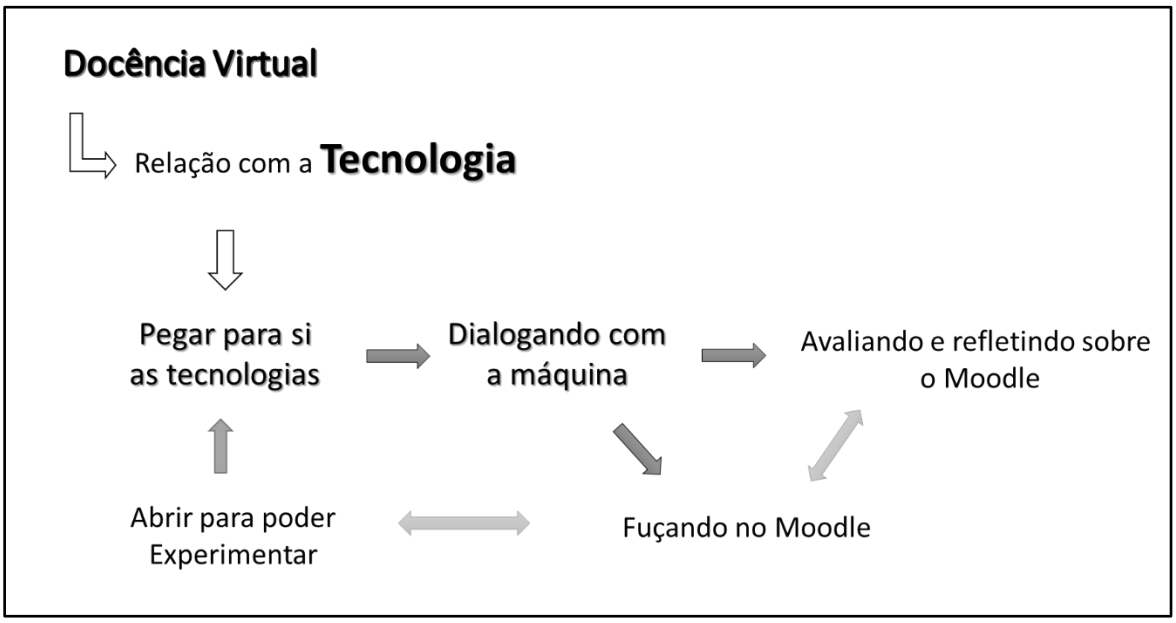
> Eu achava que um dia a contratação de professores chegaria em um nível que não seria mais necessário pagar bolsa. Só que tudo isso foi interrompido por causa de um problema, que o sistema UAB é muito caro. E, para mim, era um pouco óbvio que em alguma hora isso ia minguar. Mais cedo ou mais tarde o governo não ia conseguir manter essa estrutura bacana que manteve e que ele criou, que é o que eu acho que está acontecendo agora. É uma pena, entendeu? Porque o curso, como eu disse, tem coisas boas e ruins, mas, enfim, ele funciona, foi bem implantado. Foi legal. Só que o aporte de verbas, que precisa para manter ele, não é um aporte de verbas fixo, digamos assim. Então, a estrutura vai colapsar muito rápido se nada for feito. Isso é uma pena. Dá uma tristeza porque o currículo foi pensado, foi construído, as disciplinas, o sistema de tutorias. Era um campo de trabalho muito bacana para egressos do curso. Tinham as capacitações mínimas para atuar como tutor. Muitos egressos foram para a tutoria. Muitas pessoas fizeram pesquisas sobre tutorias e sobre a EaD. Gerou pesquisas, gerou ensino, gerou uma reflexão. Movimentou muita coisa. Só que tudo isso estava parado em um sistema de financiamento muito frágil. Era muito fácil cortar. Era um projeto, não era uma coisa institucionalizada em termos financeiros. Então, não sei. Se o ensino a distância, de fato, for mantido nas federais tem que se pensar como é que você faz uma estrutura dessas com um aporte de verbas reduzido ou diferenciado, mantendo-se essa concepção, esse padrão de qualidade. (SANTOS, EN I, p. 22).

A incerteza de continuidade dos cursos abalou bastante os professores, principalmente depois de terem vivenciado o processo de criação e implementação, acompanhando e participando de todo o trabalho realizado. Entretanto, mesmo abalados, os professores se mantiveram comprometidos e em defesa dos cursos EaD da UAB de modo a garantir a continuidade da formação aos alunos.

### 4.1.2 Relação com a tecnologia

A relação com a tecnologia se mostrou um dos maiores desafios vivenciados pelos professores de música, seja pelas dificuldades em função de não possuírem muita fluência tecnológica, seja pelas limitações dos próprios artefatos tecnológicos disponíveis na EaD em diferentes períodos desde o seu início nas IES. Nas entrevistas, os professores narraram um pouco sobre seus pensamentos e suas mobilizações acerca da tecnologia no contexto da EaD, os quais são expressos nos códigos focais organizados no diagrama (Figura 14) e abordados a seguir.

Figura 14 - Relação da Docência Virtual com a Tecnologia




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Pegar para si as tecnologias*

> *[...] eu sou **do tempo do mimeógrafo**. Era tão bom aquele mimeógrafo. Oportunizava que a gente não tivesse que estar escrevendo a mão 30 vezes um exercício, uma prova ou um trabalho para o aluno. Nós utilizávamos o mimeografo, depois vieram as copiadoras. Hoje a gente utiliza essas mídias que estão a nossa disposição. (DANY, EN II, p. 3).*

Ao contar que é do "tempo do mimeógrafo", Dany mostrou que foi acompanhando os avanços tecnológicos e que entendeu a importância disso em sua atuação como professor.

> [...] a Educação tem que avançar também e se somar a todas essas tecnologias. **Pegar para si as tecnologias**. Eu sou **do tempo do mimeógrafo** ainda (risos). Então, eu acho que isso aí, o professor tem que acompanhar essas coisas novas que a tecnologia oferece, mas, ao mesmo tempo: por que acompanhar e por que estar presente sempre? Para **dominar e não ser dominado**. (DANY, EN I, p. 7).

Quando expressa que a Educação precisa "pegar para si as tecnologias" e complementa com "para dominar e não ser dominado", Dany denota uma visão crítica da relação com as tecnologias, permitindo entender que apenas o uso de artefatos tecnológicos não é suficiente no processo de ensino e aprendizagem, os professores têm que se apropriarem deles, dominá-los, para transformá-los de acordo com a sua intencionalidade pedagógica. Sem isso, as tecnologias podem ficar limitadas em suas

potencialidades educativas, assim como significar um fardo para os professores, como algo que eles não compreendem, mas precisam utilizar, muitas vezes gerando um sentimento de incapacidade. Sobre isso, a partir de suas vivências, Santos (EN II, p. 4) comenta que: “Eu acho que a limitação vem do não saber usar. Então, eu vejo que muitos professores e, quando eu comecei, eu inclusive e os alunos, eles têm que aprender a lidar com a tecnologia”.

Além disso, ao enfatizar que o professor “tem que acompanhar essas coisas novas que a tecnologia oferece”, Dany se reporta a um movimento necessário, em especial se pensarmos como as tecnologias estão cada vez mais impregnadas em nosso cotidiano e, principalmente, das crianças e dos jovens; e que, segundo Leme (2017), documentos legais como a LDB, o Plano Nacional de Educação, a BNCC, etc., sugerem o emprego de tecnologias, em particular as TIC, na Educação buscando possibilitar sua integração com base em princípios didático-pedagógicos que potencializem situações de ensino e de aprendizagem. Em consonância com esse cenário, destaca-se outra narrativa de Dany (EN II, p. 2-3):

> Não vejo como hoje nós retrocedermos nesse propósito, por quê? Na sala de aula, como qualquer **espaço pedagógico**, que a gente criar ou venha ser criado para a nossa atuação, eu acho que nós temos que usar de todos e qualquer meio que esteja ao nosso alcance para poder fazer a educação.

Nadejda também reflete sobre a relação da tecnologia com a Educação. Para ela, “a tecnologia é uma ferramenta que veio nos auxiliar a outras formas de estar no mundo hoje. A tecnologia veio para outro referencial de Educação; outro referencial do professor, de professores, de aprendizagem” (NADEJDA, EN I, p. 13).

> A tecnologia já está presente nas nossas vidas, o que deve ser feito é transformá-la em algo novo para a educação, uma *nova forma*, pois em alguns casos, da forma que ela está sendo utilizada somente tem reproduzido o *velho modelo* do ensino presencial de forma mal feita. (OLIVEIRA, H., 2012, p. 194, grifos do autor).

Sobre a sua relação com a tecnologia, Luisa comenta: “Acho que eu não sou **analfabeta em tecnologia** (risos), mas também acho que a gente precisa estar constantemente se atualizando” (EN II, p. 6); e complementa que: “É muito mais fácil a gente ficar onde a gente está, mas ao mesmo tempo se a gente não for atrás, a gente acaba ficando desatualizado” (EN II, p. 6). Quando explica que se “não for atrás”, “acaba ficando desatualizado”, imprime um tom negativo, o qual mostra também a sua consciência da importância que a tecnologia assumiu na atualidade e,

em particular, em sua vida. “Eu gosto muito da tecnologia. Eu gosto de trabalhar em casa com o computador, com a tecnologia, buscando tecnologias diferentes para trazer para a sala de aula, para os alunos” (LUISA, EN II, p. 6).

Desse modo, a ideia contida na expressão “**pegar para si as tecnologias**” (DANY, EN I, p. 7) potencializa uma relação mais próxima com os artefatos tecnológicos contribuindo para a construção da docência virtual.

*b) Abrir para poder experimentar*

> *Esse é o princípio, abrir para poder experimentar essas coisas e mudar. (DANY, EN I, p. 8).*

Os professores de música destacam a importância de estarem abertos às tecnologias, buscando ficarem próximos delas.

> Você me pergunta assim: "como é que faz tal coisa no computador"? Não sei. Vamos lá. Vamos experimentar, vamos fuçar até que sai. Então, eu acho que é por aí a EaD e todos esses novos canais de comunicação. Eu acho que são muito importantes mesmo. (DANY, EN I, p. 8).

Ao estar próximo das tecnologias, essa abertura possibilita estar próximo dos alunos também.

> Estar aberta a ouvir meninos de 18, 19 e 20 anos. “Professora, faz assim”. Desde a formação de um grupo de turma até eles trazerem contribuições. Já teve e passou por Blog, Facebook, passando por WhatsApp, passando por outras coisas que eu nem sei que existem que eles próprios trazem. “Vamos experimentar! Como é que seria isso assim, isso aquilo outro”? Sei lá. Formas de comunicação na construção do conhecimento a partir das próprias tecnologias. Eu acho que é isso que a EaD tem a dizer para gente, uma forma menos engessada de pensar o ensino e a aprendizagem, mas aí tem que estar aberta para essas outras formas da vida, do cotidiano de uso também. (NADEJDA, EN I, p. 16).

Os professores refletem que a disposição de experimentar e estar aberto às tecnologias são características fundamentais ao professor que atuará com a docência virtual, a qual demanda a necessidade de constante aprendizagem tecnológica. Além disso, Nadejda (EN I, p. 13) reflete que:

> A gente não tem a relação com a tecnologia para saber, exatamente, o que ela pode nos oferecer em termos de pensar uma outra educação. Uma educação com mais liberdade, de mais tempo, onde as pessoas possam exercer uma atividade educativa de modo mais multidimensional. Fazer pesquisas, abrir janelas. Sabe? Buscar naquele território mesmo.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da construção de uma relação pautada na experimentação e na abertura para o novo de modo a potencializar a construção de caminhos diferentes em direção a uma “outra educação”.

*c) Dialogando com a máquina*

> *[...] na EaD eu aprendi que existe uma outra maneira de se relacionar. As pessoas que estão fora da EaD, pensam que é uma coisa muito fria; que a coisa é na frente do computador. Não, o computador é um meio, é uma maneira de você atingir o lado de lá. (SÔNIA, EN I, p. 20).*

Para alguns professores, o computador foi entendido como o meio de estar próximo ao aluno na EaD, ou seja, o mediador não humano (MALLMANN, 2008) que permite estar em contato com o aluno; enquanto para outros representou uma barreira.

> [...] você acaba **dialogando com a máquina**. Você não sabe, não conhece as pessoas que estão por trás. Isso é uma limitação muito grande; e é uma dificuldade muito grande por que a gente se forma para trabalhar com pessoas e, de repente, muda um pouco. (LUISA, EN I, p. 17).

Independente da relação que o professor estabelece com a “máquina”, para haver diálogo com os alunos é preciso saber dialogar com ela, ou seja, são necessários conhecimentos tecnológicos que possibilitem dialogar “com” e “por meio” desse artefato tecnológico. Essa relação envolve “refletir não somente sobre planejamento e avaliação, mas também sobre a comunicação mediada como base desses processos” (CECCHIN et. al., 2017, p. 188). Sobre isso, Nadejda (EN I, p. 14) reflete:

> O respeito às pessoas e a quem elas são e ao território. A gente não conhece quem está do outro lado e, às vezes, nem procura saber quem é que está do outro lado. Sabe? Quem são essas pessoas? Que **experiência**s que elas têm? De que modo, às vezes, até elas podem contribuir na solução que a gente tem como problemas conjuntos? Então, está faltando diálogo; está faltando conhecer essas pessoas; está faltando a gente se atirar mais nesse mundo da internet. (NADEJDA, EN I, p. 14).

Com isso, Nadejda demonstra compreender que a barreira não está na máquina em si, mas em não aproveitar todas as suas possibilidades, explorando mais as tecnologias e o “mundo da internet”.

> Entende-se que a Internet tem, portanto, ampla possibilidade de emprego para a Educação e que talvez ainda não esteja sendo utilizada com seu

> potencial na íntegra, pois é complexa, sofre expansão em grande volume, além de transformação rápida e constante, o que dificulta a sua adaptação para propósitos educacionais não dinâmicos. (LEME, 2017, p. 80).

Contudo, aproximar-se do aluno no mundo virtual não é o mesmo que no mundo concreto e para Luisa isso acabou sendo um fator que dificultou o desenvolvimento da disciplina. “Então, particularmente, ainda não sei como ministrar uma disciplina 100% a distância, sem conhecer quem está do outro lado da tela, apenas vendo a fotinho dos meus alunos. Isso é um empecilho muito grande, ao menos para mim” (LUISA, EN II, p. 2). Esse distanciamento espaço-temporal, sentido por Luisa, foi tão intenso que também afetou as suas relações com a docência virtual como um todo. Em função desse distanciamento, Luisa começou a questionar o potencial formativo da EaD, tendo em vista o peso que as relações “ao vivo” têm para ela no processo educativo.

*d) Avaliando e refletindo sobre o Moodle*

> *Eu acho que está faltando de parar de pensar o ambiente virtual como uso e como individualidade e pensar em relação e como coletivo. (NADEJDA, EN II, p. 6).*

No início da oferta de cursos da UAB, algumas IES não tinham estrutura como um núcleo ou departamento específico para tratar de assuntos ligados à EaD, assim como os computadores e o acesso à internet não eram tão rápidos, muito menos nos polos presenciais. Sobre isso, Dany conta que: “Naquela época, nós sofríamos muito com a própria internet” (EN I, p. 9). Assim, muitas eram as limitações, como destaca Nadejda (EN I, p. 14):

> É um problema o transplante do presencial para o a distância; segundo, a gente não conhece [as possibilidades das tecnologias]; terceiro, não tem ainda a ferramenta, principalmente, o aluno, disponível 24 horas. Às vezes, é muito difícil aqui no território em cidades do interior. É extremamente difícil. Até chegar lá, não está funcionando; é só um computador às vezes.

Muitos desses aspectos foram melhorando com o tempo, embora alguns ainda estejam presentes até hoje. Em meio a esse cenário, o AVEA gerou muita controvérsia entre os professores participantes da pesquisa. Em todas as IES, o AVEA utilizado foi o Moodle.

> O Moodle é uma plataforma de código aberto, livre e gratuito para a aprendizagem a distância (virtual ou *online*). É um sistema de gerência de ensino (Course Management System – CMS ou Learning Management System – LMS). A palavra Moodle é um acronismo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos). (DIAS; LEITE, 2015, p. 95).

Logo que os cursos da UAB iniciaram, o Moodle apresentava limitações expressivas e uma interface que os professores consideravam difícil. Dany relata como era o AVEA na época em que atuou na EaD: “O Moodle era assim árido. O Moodle era uma coisa fechada. Uma coisa assim: tem que ser daquele jeito e só pode ser daquele jeito, só aquele ícone que funciona” (DANY, EN I, p. 9).

Luisa narra que buscava, levando em conta o “**sujeito atrás da telinha**”, criar “um ambiente que acolhesse, que fosse bonito, que fosse agradável, que fosse prazeroso” (LUISA, EN I, p. 6). No entanto, ao tentar fazer isso, teve problemas com o Moodle: “uma vez por semana, uma vez a cada 15 dias, eu tinha que ir lá recarregar todos os vídeos, todos os áudios, porque caía fora tudo, a página quebrava. Não sei bem o que acontecia, mas tinha que refazer toda a página” (LUISA, EN I, p. 6). Assim, relata sua frustração e descontentamento com o AVEA.

> O Moodle, assim, nota zero no meu tempo. Uso das tecnologias... Como eu falei, eu acompanhava direto as oito semanas. Talvez do meio em diante eu não entrasse todos os dias, mas era quase diário. Mas foi extremamente frustrante, porque eu queria criar no ambiente uma coisa bonita e prazerosa, só que tinham as limitações das próprias máquinas que os alunos usavam e que desconfiguravam, etc. Então, assim, eu não sei o quanto do que eu fiz de fato chegou aos alunos. (LUISA, EN I, p. 10).

Nadejda, que teve contato com várias versões do Moodle, narra: “Eu odeio o Moodle. Eu tenho um ódio profundo pelo Moodle. Eu acho que é uma ferramenta que já se limitou, já se engessou. Eu estou falando isso como uma leiga das possibilidades tecnológicas” (NADEJDA, EN I, p. 14). Ao se expressar através de um sentimento tão intenso como ódio, Nadejda faz um desabado e explicita suas frustrações com o AVEA, tanto em função das limitações do ambiente no que diz respeito ao que buscou implementar nas aulas, quanto sobre as suas próprias dificuldades advindas da pouca fluência tecnológica que possui.

Pensando na questão da dureza do AVEA, segundo os professores, essa acabou por limitar as possibilidades de configuração das aulas e das propostas pedagógicas desejadas. Desse modo, muitos acabaram usando as mesmas ferramentas, seja por falta de conhecimentos de como usarem outras, seja por não

atenderem às suas necessidades. A interface do ambiente ainda exige a necessidade de conhecimentos de informática e de procedimentos específicos na configuração das atividades e da disciplina como um todo. De maneira vulgar, pode-se dizer que muitos são os botões e passos a serem executados para criar uma atividade ou adicionar um recurso, o que demanda certa familiaridade e frequência na utilização deles. Para os professores entrevistados, que atuam apenas com uma disciplina no curso de Pedagogia a Distância, eles não trabalham todos os semestres no ambiente, o que criou longos espaços temporais entre uma atuação e outra, e favoreceu o esquecimento dos procedimentos básicos de como configurar, criar e adicionar atividades e recursos e a decorrente perda da fluência no ambiente, tendo em vista que alguns demandam mais conhecimentos que outros.

Santos, que não teve problemas com o Moodle, considerando-o “fácil de trabalhar, assim como o sistema todo” (EN I, p. 13), entende que um dos problemas do AVEA está relacionado ao fato de que “quem faz o Moodle é um cara que não é dessa geração” (EN II, p. 6). Sobre isso, em sua tese, Leme (2017, p. 31-32) observa que:

> [...] a geração que concebe soluções que serão empregadas para o ensino das novas gerações não nasceu em um ambiente com abundância de tecnologias portáteis, interativas e multitarefa, além da Internet com toda sua variedade de conteúdo. Há, portanto, uma nova geração crescendo, trazendo consigo uma cultura tecnológica que constitui uma conjuntura distinta e não conhecida profundamente até então, com novas expectativas, demandas e peculiaridades de aprendizagem.

Nesse contexto, Santos (EN II, p. 6-7) destaca que

> O Moodle ainda é bem estruturadinho e as coisas na internet permitem os *hiperlinks* e uma doideira tão maior que não consegue nem entender como é que tem isso. Então, por exemplo, quando a gente planejava a disciplina, a disciplina ficava linear ainda. Eu nunca consegui fazer uma disciplina a distância que fosse em rede e toda a internet é em rede. Então, é meio maluco mesmo se você parar para pensar. Na verdade, a gente ainda tenta jogar o ensino presencial dentro da lógica do a distância, sabe? Quando você poderia quebrar tudo, você poderia fazer uma coisa muito, mas muito maluca, muito em rede, muito não hierarquizada nos conhecimentos, eu trabalho para isso. Você poderia fazer com que cada aluno trabalhasse uma coisa diferente ao mesmo tempo e os tutores, ao invés de seguirem o aluno, seguiriam o conhecimento que está sendo trabalhado. Entende? Os tutores ficavam amarrados aos alunos nas minhas disciplinas. Vinha todo mundo andando juntinho assim. Você poderia desafixar tutores e conhecimentos e o aluno que passa por aquilo ali, aquele tutor fica responsável, mas isso gera um problema logístico tão gigantesco, pensando assim lá na coordenação, sabe? E o professor também, com 350 alunos, for acompanhar tudo isso é muito maluco. Então, eu acho que sim, mas eu não sei se é um problema do Moodle.

Contudo, alguns professores como Sofia, identificam algumas melhorias no AVEA. “Agora, já foram mostrando objetos virtuais de aprendizagem, outras formas de interação, questionários mais dinâmicos, coisas que nunca tinham sido usadas antes. Eu gosto muito do Moodle” (SOFIA, EN I, p. 11). Para ela,

> O Moodle está visualizado de uma maneira muito mais orgânica nesse sentido, sabe? Mais didático. E para a comunicação, você manda mensagem para todos ali de uma maneira muito fácil. Então, assim, eu gosto muito do Moodle e tenho fluência. Muita fluência. Só que a cada dois anos, eles vão mudando a configuração do Moodle e a gente tem que aprender algumas coisas. (SOFIA, EN I, p. 12)

Sobre essas melhorias, Santos observa que denotam uma corrida contra o tempo.

> Então, você vê que a gente vai correndo atrás, assim, do negócio. Esse negócio que eu falei de coisas em rede, que seria uma coisa mais Wikipédia, ninguém ainda, que eu saiba, conseguiu chegar nesse entendimento. Mas também daria, sabe? Você pode criar um diagrama lá e o aluno vai clicando e vivendo a experiência. Não sei se é tão difícil. Difícil é a gente pensar isso. Configurar o Moodle eu não imagino que seja um problema tão grande. (SANTOS, EN II, p. 8-9).

Para Nadejda, o maior problema consiste no fato de pensarem o Moodle de modo muito objetivo, frio e restrito, focalizando apenas seu uso como sala de aula virtual. Nesse processo, ela percebe que tem se desconsiderado o seu potencial enquanto espaço da coletividade, no qual vidas se entrelaçam.

> Se não tivesse integração, esse diálogo entre as pessoas, entre todo mundo, para pensar essa vivência, essa **vida no ambiente**; não é mais o uso, não é o uso do ambiente virtual, é uma vida que acontece lá. São vidas que compartilham tempos, espaços e modos de pensar e se relacionar. Eu acho que está faltando de parar de pensar o ambiente virtual como uso e como individualidade e pensar em relação e como coletivo. Só quem vai conseguir fazer isso é o próprio coletivo em relação, porque senão perde a graça. (NADEJDA, EN II, p. 5-6).

Essa visão de Nadejda se aproxima com a ideia de espaço pedagógico, mencionada por Dany, tendo em vista que a sala de aula, virtual ou não, pensada enquanto espaço pedagógico extrapola os limites dados a ela, proporcionando diferentes encontros e diálogos entre os envolvidos. Nesse sentido, observo um descompasso entre as necessidades identificadas pelos professores e a forma como o Moodle vem sendo atualizado pelos profissionais que o programam. Para tanto, faz-se necessário diálogo entre ambos profissionais, buscando afinar e potencializar as intencionalidades pedagógicas, bem como promover que esse outro olhar para o

Moodle, mais humano, gere uma aproximação maior dos professores com a docência virtual e, consequentemente, com os alunos.

*e) Fuçando no Moodle*

> *Mas eu acho que se você senta e começa a **fuçar no Moodle**, descobre várias coisas. (LAURA, EN I, p. 15).*

Alguns professores relataram que não chegaram a fazer cursos de capacitação sobre o Moodle. Esses, e mesmo aqueles que fizeram, comentam que uma das estratégias mais usadas para conhecer melhor o ambiente e seus recursos consistiu em "fuçar" nele, ou seja, mexer, explorar e experimentar diferentes ferramentas do Moodle.

Laura conta que começou a aprender sobre o Moodle com uma amiga que tinha experiência na EaD.

> E daí ela sabia mexer bem no Moodle. Ela me deu umas dicas, mas disse: você tem que sentar aí e ficar tentando mexer, por que vai dar certo. Daí foi isso que eu fiz. Eu, volta e meia, ficava tentando adicionar um arquivo, até que eu vi que não era tão complicado. Mas claro, depois a gente vai aprimorando. (LAURA, EN I, p. 11).

No entanto, Laura reconhece as contribuições dos cursos para a ampliação das possibilidades do Moodle.

> [...] às vezes, a gente fica fazendo a mesma coisa porque a gente não sabe que tem uma opção que te permite um outro tipo de trabalho. [...]. Às vezes você fica fazendo só fórum e trabalho escrito, fórum e trabalho escrito... E a gente viu que tem outros tipos de atividades que eles podem fazer que não é só o fórum, que não é só o trabalho. A gente fez um diário que ficou bem legal. (LAURA, EN I, p. 15).

Santos destaca a importância dos cursos aliada à prática, tendo em vista que os cursos não dão conta de tudo.

> Eles tinham cursos de formação e esses cursos foram bem importantes. Mas a prática, ao longo da coisa, também vai te ensinando, te dando ideias que os cursos não dão. Acho que, nesse sentido, não teve nenhum aprendizado assim só na prática, ninguém me jogou lá no Moodle, mas também não acho que o curso resolveu todos os problemas de cara. (SANTOS, EN I, p. 7)

Sobre os cursos, Luisa (EN I, p. 6) comenta que "foi um processo bem interessante, bem legal, mas, assim, muito técnico, de aprender como abrir a janela,

como fechar a janela, como inserir coisas. E eu acabava esquecendo (risos)". Contudo, faz uma crítica aos cursos desse tipo.

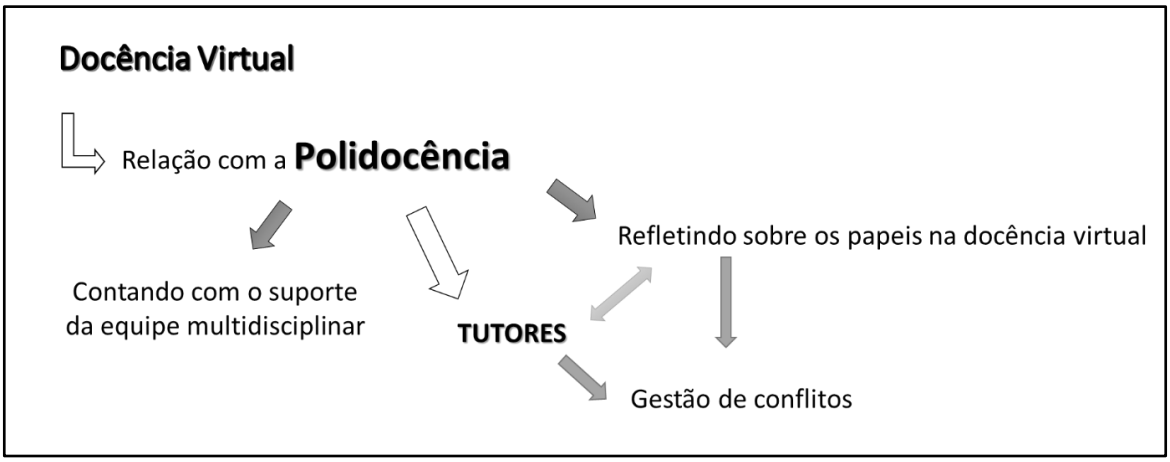
> Eu fiz um curso do Moodle. Eu lembro que foi um curso de um mês, de uma semana, de 15 dias. Não lembro exatamente, mas eu fiz. Foi bem interessante. Só que era assim: eram professores de todas as áreas; a gente acabava não se conhecendo por que era muito rápido. Chegava, sentava em um computador e o professor em frente. Então, eu acho que os cursos de EaD, para a preparação dos professores para trabalhar na EaD, eles têm que ser modificados inclusive; serem pensados nessa questão de o quê que um pode contribuir com o outro para que a gente, de certa forma, se conheça um pouquinho mais e possa compartilhar experiências, dúvidas, limitações e também possibilidades. (LUISA, EN I, p. 6).

Com isso, Luisa destaca que são cursos bem diretivos e que não oferecem muito diálogo. Nesse contexto, perde-se um importante momento para aproximar professores que atuam em cursos EaD, de modo que possam conversar sobre suas práticas e compartilhar conhecimentos.

### 4.1.3 Relação com a polidocência

Atuar como professor na EaD implica a vivência da polidocência, através do desenvolvimento de um trabalho coletivo e colaborativo junto aos tutores e à equipe multidisciplinar. Assim, os professores de música tiveram que aprender a trabalhar, principalmente, em conjunto com tutores a distância e, nesse processo, cada um teve que rever seu papel e construir formas de trabalho diferenciadas. Esse eixo engloba os códigos focais organizados na Figura 15 e discutidos posteriormente.

Figura 15 - Relação da Docência Virtual com a Polidocência




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Refletindo sobre os papeis na docência virtual*

> *Como a gente tem um sistema de tutoria, na verdade, é uma atuação muito estranha. Parece que você é um gerente. (SANTOS, EN I, p. 8).*

Para cinco professores, trabalhar com uma equipe de tutores foi considerado uma novidade. “Porque tem o professor e tem o tutor. Isso não existe nas aulas presenciais. Ter um tutor que vai lá, cutuca e chama. O tutor entra em contato. É bem legal trabalhar em EaD. Eu gosto. Dá trabalho, mas eu gosto. Gosto dessa relação” (SÔNIA, EN II, p. 3).

Sobre isso, Santos comenta que teve que assumir o papel de gerente. “Você gerencia a equipe e o professor mesmo é o tutor. Então, eu assumi isso. Eu falei para os tutores: os professores são vocês. Vocês vão ter muita autonomia e vocês vêm para mim quando sentirem necessidade” (SANTOS, EN I, p. 8).

Nesse contexto, Santos percebe que os tutores assumem a função de professor, pois são eles que acompanham as aulas; enquanto isso, ele assume um papel parecido ao de gestor, como se fosse o coordenador pedagógico da disciplina.

> Assim, é uma identidade profissional diferente de gerenciar uma equipe como se você fosse o coordenador pedagógico mesmo daquela disciplina. Os professores são os tutores. Vamos ver como é que que eles estão atuando; tentar fazer o link; tentar manter as individualidades ao mesmo tempo. É uma outra questão. (SANTOS, EN I, p. 18).

Sônia sentiu o mesmo a esse respeito, destacando que: “A tutora atende às aulas. É bem diferente. Ela toma conta das aulas” (SÔNIA, EN I, p. 12). Ela narra que

> Tudo foi bem legal, todo o conteúdo a ser desenvolvido foi feito em equipe. Seleção do repertório e das atividades tudo feito em equipe. Depois, quando começou o curso, a gente só começou então a postar os planos. Foi um trabalho muito interessante, muito bom. (SÔNIA, EN I, p. 3).

Essa percepção do professor como gerenciador do processo, coordenando a equipe e a disciplina, e do tutor virtual como professor também foi apontada na pesquisa de Correa e Mill (2016). Nessa pesquisa, os docentes participantes perceberam

> [...] o professor da EaD como gerenciador do processo. Ele até chega a interagir com os alunos, mas essa função é do tutor virtual, que, por suas características, é o ator do processo que mais se assemelha a um professor presencial. O professor deve se preocupar com o conteúdo e com o gerenciamento da equipe de tutores. (CORREA; MILL, 2016, p. 95).

Para Dany, Laura, Luisa e Sofia, seus papeis continuaram sendo entendidos como de professores. No caso de Dany, os tutores representavam uma maneira de multiplicar o diálogo com todos os alunos.

> Foi muito bom, porque cada um colocava a sua área, fazia valer os conhecimentos de cada área. Isso era bem interessante mesmo. Eu acho que o tutor é assim. Foi muito bom porque facilita o **diálogo**. Você multiplica esse **diálogo** com todos os alunos que estão na turma da EaD (DANY, EN I, p. 10).

Laura percebeu o papel das tutoras como uma equipe de apoio ao trabalho do professor. Sofia entendeu que tanto ela quanto as tutoras são mediadoras da construção dos saberes dos alunos. Já Luisa não soube definir o papel das tutoras. Sobre isso, comenta: “eu sou muito **possessiva**, então, eu não sei te dizer muito qual era a função dos tutores, etc., porque eu avançava nessa função (risos)" (LUISA, EN I, p. 9). Em seu relato, ela manifesta uma postura semelhante ao perfil identificado por Cecchin et al. (2017) em uma pesquisa que realizou junto à comunidade de um curso de Pedagogia a Distância, o qual diz respeito aos docentes que assumem para si a disciplina.

Nadejda não chega a comentar sobre os papeis em específico e relata uma visão mais ampla do processo educativo. Para ela, o professor é “um organizador social do ambiente e que a **educação é troca de experiências colaborativas**; e quanto mais enraizada na vida, mais sentido ela terá” (NADEJDA, EN I, p. 17). Assim, a professora traz outra perspectiva, na qual entende que tanto professor quanto tutor são organizadores do ambiente com vistas a potencializar que os alunos participem como co-autores do processo através da partilha de experiências.

*b) Ajudando com o Moodle*

> *Eu fiquei só trabalhando sozinha e as tutoras que eu tive, todas me ajudaram bastante na questão de aprender a mexer em algumas coisas. (LAURA, EN I, p. 14).*

A maior parte dos professores destacaram os conhecimentos que os tutores têm acerca da EaD e como eles os ajudaram com o Moodle. Nadejda (EN I, p. 6) conta que: “Mesmo fazendo curso, mesmo tendo conseguido montar a disciplina, depois eu tive que sempre ter um assessoramento, mas os tutores me ajudaram muito, que eles tinham mais experiência e eram gente mais jovem também”.

Laura também teve ajuda das tutoras logo que começou a atuar com a docência virtual.

> Eu fiquei, ali, fuçando na plataforma e descobrindo umas coisas. Eu pensei: como é que eu vou conseguir fazer tudo isso? Aí quando eu me reuni com o **grupo** das minhas tutoras, que eu acho que no começo eram três ou duas (eu não lembro bem, acho que eram três), foi um sentimento bem legal, porque elas conheciam bastante da plataforma. (LAURA, EN II, p. 3)

Sobre essa vivência, Laura destacou a importância da constituição de um grupo. “Essa ideia de **grupo**, de não me sentir sozinha, sabe? Então, eu podia sempre contar com elas [as tutoras]. [...]. Então, aquela questão de você ser responsável por aquela disciplina, mas conversando com elas” (LAURA, EN II, p. 3). Ao encontro de Oliveira (2011, p. 181), entendo “que grupos se constituem por pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si. Além desse objetivo coletivo, cada indivíduo possui suas significações particulares, fato que alimenta a dinâmica grupal”.

> Então, a gente tinha uma ideia de **grupo** e funcionava. Isso eu senti na EaD. Sempre as tutoras pareciam assim - não sei se a palavra é “responsáveis” - às vezes, antes de eu pedir alguma coisa, elas já tinham feito. Então, eu sentia que elas estavam dentro do clima da disciplina. Não sei se, talvez, o todo da disciplina era interessante também. (LAURA, EN II, p. 3)

Essa sintonia sentida por Laura junto às tutoras tem relação com a construção de um dispositivo grupal, no qual professora e tutoras se inscreveram “no lugar formativo como alguém que se coloca, experimenta-se, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro” (OLIVEIRA, 2011, p. 181).

Luisa recorda que as tutoras a ajudaram principalmente nos momentos em que esquecia como algo era feito no Moodle. “Então, as tutoras me ajudaram bastante, porque, de vez em quando, eu esquecia quais eram os caminhos, mas foi bom” (LUISA, EN I, p. 6).

No caso de Sofia foi o contrário, ela conta que precisou ajudar as tutoras com o Moodle.

> Eu percebi que não funcionou bem a tutoria. Acho que ainda a capacitação com as tecnologias está bem complicada. Por mais que a Universidade nos ofereça diversos cursos, eu quando entrei, por exemplo, fiz curso de tudo o que eles ofereciam. Eu não ia ficar “por fora”. Na EaD, você precisa ter. Aí,

> eu fui fazendo. A gente usava Moodle de qualificação de aprendizagem na EaD. Fui atrás de tudo. Mas eu vejo que esse pessoal não está indo. Então, a tutora chegava e eu dizia: "Tem que abrir o questionário e planejar para tais e tais datas. Como é que faz isso, professora"? A tutora EaD não sabe abrir um questionário no Moodle? Vamos fazer uma questão em formato participativo. Então, no fim, aquela coisa como trabalho em grupo de escola. Ninguém faz o que tem para fazer e tu acaba assumindo tudo sozinha. (SOFIA, EN I, p. 8-9).

Com exceção de Sofia, os demais professores relataram um bom relacionamento com os tutores e que o apoio e a ajuda deles, principalmente, com o Moodle foi fundamental para o desenvolvimento da disciplina. A partir da vivência de Laura com as tutoras, destaca-se a importância da constituição de um dispositivo grupal para a implicação dos envolvidos no processo formativo dos alunos e seus próprios na disciplina.

*c) Gestão de conflitos*

> *E quando algum tutor brigava com um aluno e o aluno vinha falar comigo, eu ouvia os dois lados. O quê que aconteceu, aluno? O quê que aconteceu, tutor? E fazia ali uma **gestão de conflitos**. (SANTOS, EN I, p. 14).*

Os professores contaram que suas relações com os tutores eram tranquilas e que, no geral, costumavam se reunir para conversar sobre questões relacionadas à disciplina como um todo. “A gente procurava fazer reuniões regulares. Eu acho que isso ajudava também, não ficar muito distante” (LAURA, EN I, p. 3).

Eles relataram que poucas foram as vezes que precisaram intervir na mediação dos tutores com os alunos. Sobre isso, Nadejda (EN I, p. 12-13) comenta que:

> Essas pessoas [os tutores] vão ter a possibilidade de temporalmente poder atuar mais diretamente com os alunos. Então, normalmente, era reunião com o tutor. E eu estava sempre olhando a página, vendo. Às vezes, eu me colocava ali, mas não ficava na centralidade e deixava que cada um exercesse o seu papel, a não ser que eu fosse solicitada ou que eu visse que havia uma necessidade. Por exemplo, está se discutindo algum conceito, o tutor entra e interpreta aquele conceito de maneira errônea, e aí eu pego: “Olha! Isso pode ser entendido melhor dessa forma”. Ou depois ia conversar com o tutor, ou, às vezes, se dava e tinha tempo, ia conversar: “Não é bem assim”. [...]. E fazia uns comentários mais referentes às questões teóricas mais pesadas. Mas de resto, acho que era tranquilo com os tutores, porque eu botava todo mundo para estudar também.

Contudo, em alguns momentos precisaram contatar os tutores também para resolver problemas que surgiam entre eles e os alunos. Santos conta que os alunos

mantinham contato mais com o tutor e que só o procuravam quando acontecia uma situação conflituosa.

> Eu tive sim, mas nunca para tirar dúvida; sempre para resolver pepino. Então, se o cara brigava com o tutor, ele vinha conversar comigo. Nunca foi assim: professor, não entendi tal coisa. Mesmo por que eu tinha essa política de dar muita autonomia e poder para o tutor, então, eu nunca respondia uma pergunta antes do tutor responder. Aí se o tutor viesse falar comigo: eu gostaria que você esclarecesse um ponto que eu não sei... Aí eu respondia. E quando algum tutor brigava com um aluno e o aluno vinha falar comigo, eu ouvia os dois lados. O quê que aconteceu, aluno? O quê que aconteceu, tutor? E fazia uma gestão ali de conflitos. Então, mas a maioria dos casos eram esses. (SANTOS, EN I, p. 13-14).

Laura conta que os alunos costumavam manter contato direto com a tutora e só a procuravam quando tinham que resolver algum problema.

> No geral, todos esses anos em que eu trabalhei, sempre foi bem tranquilo. Eles têm um certo tipo de respeito quando te escrevem ali: Prezada professora... Alguns não (risos). Eu sempre... Na verdade, poucos me escreveram. Eu acho que eles escrevem mais para as tutoras. Acho que, às vezes, quando tem um que está com um problema, bem desesperado, ou alguma coisa, eles escrevem direto para o professor. Daí eu tentava ajudar esses alunos. (LAURA, EN I, p. 16).

Assim, dentro das atribuições da docência virtual, alguns professores destacaram a gestão de conflitos como mais uma das funções que tiveram que assumir, a qual envolveu, em especial, o gerenciamento das relações entre tutores e alunos.

*d) Contando com o suporte da equipe multidisciplinar*

> *O princípio que carrego comigo é que eu não dou conta sozinha de nada, de nenhuma coisa na vida, muito menos do espaço educativo se eu não me abrir para as **possibilidades de renovação**. (NADEJDA, EN II, p. 5).*

Todos os professores, exceto Dany, contaram que tiveram o suporte da equipe multidisciplinar em algum momento de sua docência virtual. Nas IES, como relatado pelos professores, essa equipe atua em um núcleo, unidade ou departamento responsável por tratar questões da EaD, do uso do Moodle e das TDIC.

> Essa equipe é composta por profissionais oriundos de diversas áreas como pedagogia, tecnologia, design, línguas, gestores, especialistas em EaD. A multidisciplinaridade característica da equipe diz respeito à interferência de profissionais de diversas áreas nos materiais efetivamente desenvolvidos ampliando-se para além da abordagem das temáticas propriamente ditas. (MALLMANN, 2008, p. 29).

Nadejda conta um pouco sobre como funciona na IES em que atua: “É como se fosse um departamento aqui na universidade e que trabalha o ano inteiro em todas as disciplinas, dão cursos, dão suporte. É um pessoal muito legal, muito responsável e muito comprometido também” (NADEJDA, EN I, p. 11). Ela relata que solicitava suporte sobre o uso do Moodle nos casos em que a própria tutora não podia lhe ajudar.

> As ferramentas dentro da plataforma de postagens, às vezes tinha: “Como é que posta isso”? Aí, eu tinha que pedir ajuda para os universitários. Às vezes, nem eu sabia. Aí a própria tutora tinha uma dificuldade. Mas tem uma equipe muito grande, de suporte, muito grande, que te ajuda na resolução desses problemas. (NADEJDA, EN I, p. 16).

Sônia também relata algumas informações sobre o suporte.

> Temos todo o suporte. Sala especial e todo o suporte. Eles têm salas para isso, computadores para isso. Tem uma secretaria também, para quem podemos solicitar reprodução de materiais, etc. E no outro curso, que foi mais luxuoso [na primeira edição] (risos), tinha a equipe de técnicos para todas as atividades EaD. Foi em equipe que fiquei sabendo das particularidades da EaD, que eu fiquei sabendo que a gente tem uma ideia, mas um profissional desenha, o outro faz a figurinha se mexer, um outro profissional dá o colorido, outro profissional trabalha com a parte do áudio. Para cada fase da criação dos materiais há um profissional específico. Eu não sabia que era assim. A gente pensa que diz o que quer e que o técnico vai realizar a pessoa vai fazer. Que esperança, não é assim. (SÔNIA, EN I, p. 17).

Laura conta que precisou entrar em contato algumas vezes com a equipe para resolver problemas com o Moodle.

> Eu liguei algumas vezes para lá, porque, no início quando eu entrei, eles não tinham importado a plataforma do Moodle do ano anterior. Então, a disciplina estava em branco e eu fiquei desesperada. Cadê as coisas? Daí eles tiveram que importar e depois deu uns probleminhas, volta e meia, que um dia eu fui trabalhar em um tópico e ele estava todo em linguagem HTML e eu não conseguia editar, estava tudo cheio daqueles códigos. Mas eu liguei para lá e a moça foi super gentil comigo. Ela me atendeu, pediu meu nome, pegou minha senha e entrou lá. Daí ela falou: "Oh, liga daqui um pouquinho que a gente vai resolver". E isso foi em questão de cinco minutos assim que eles resolveram, então, eu nunca precisei ir lá, mas eu acredito que é uma equipe bem boa que tem ali. (LAURA, EN I, p. 17).

Luisa também destaca que a equipe sempre a atendeu embora não tenham conseguido ajuda-la totalmente. “Prontamente eles auxiliavam. Só que, na época, em 2011-2012, quando eu preparei esse material, essa equipe não estava pronta para me oferecer uma plataforma que suportasse vídeos, áudios, imagens, para fazer, de fato, um ambiente bonito” (LUISA, EN I, p. 10).

Sofia conta que a equipe da IES em que atua é muito forte e requisitada, no entanto, por atuarem muitos bolsistas, o pessoal acaba mudando com frequência, o que traz algumas dificuldades. “Ela [a equipe] é bem forte e tudo. Porém, todas as vezes que eu tentei, ao longo da minha vida, marcar alguma coisa, foi sempre muito difícil de agendar. Muito concorrida. E também a gente percebe uma dificuldade enorme na continuidade das equipes” (SOFIA, EN I, p. 10).

Assim como os demais, Santos ressalta a qualidade da equipe multidisciplinar da IES. “A equipe de apoio do curso é muito boa, tanto em termos de audiovisual, gravação de vídeo e coisas, como no material impresso, revisão, as figuras eram pensadas, tinha uma diagramação padrão que eles jogavam assim. Bastante apoio” (SANTOS, EN I, p. 11). Além disso, relata:

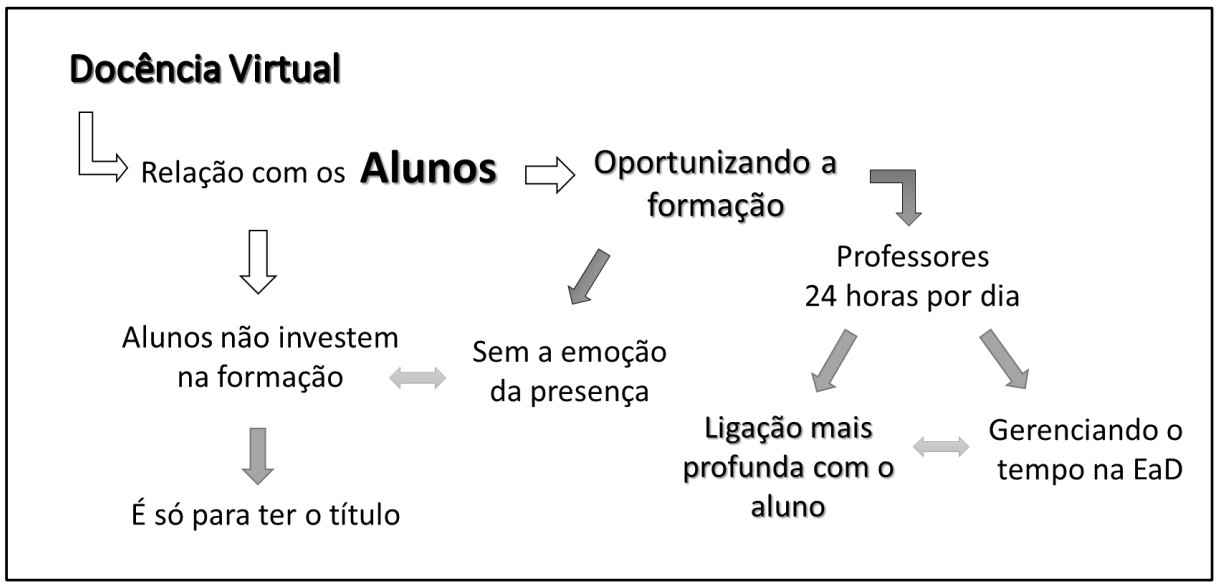
> Como o curso era novo até e estava sendo estruturado com calma e bastante respaldo, tinha bastante reunião, bastante conversa e tinha uma figura que era bastante interessante que é a designer. A designer do curso tinha conversas com todos os professores para desenhar o Moodle de acordo com o que o professor queria. Essa pessoa era a chave, porque ela sabia tudo o que estava acontecendo. E eram duas, se eu não me engano, e cada uma ficava responsável por um semestre, alguma coisa assim. Então, tinha uma pessoa que criava o ambiente de acordo com as demandas do professor e tinha contato com todos os professores. Então, essa pessoa era muito bacana, porque na hora que eu falava um negócio, ela falava: o professor fulano fez isso para trabalhar tal coisa. Ela acabava por ser a ponte. [...]. Você não tem um designer, um coordenador, quase como um coordenador pedagógico esse designer, mas na verdade ele era um designer instrucional, um designer educacional. Ele desenhava o Moodle. Sabia direitinho as ferramentas. Às vezes, ensinava um pouco do Moodle para a gente. Quando a gente falava que queria uma atividade que fosse assim e assado, ela sabia que ferramenta do Moodle poderia servir para isso. Então, essa figura era bem interessante e essa designer que trabalhou comigo foi uma pessoa bem interessante também. Ela tinha, se eu não me engano, formação em educação com especialização em ensino a distância. (SANTOS, EN I, p. 11-12).

Pela narrativa de Santos, percebo que a atuação da equipe multidisciplinar da IES em que atua foi bem mais próxima que as demais equipes junto aos professores, as quais só atendiam às demandas. Contudo, em todos os casos relatados, os professores destacaram a competência e bom atendimento da equipe, mesmo no caso de Sofia que contou ter dificuldades de agendamento. Desse modo, fica evidente a importância da equipe para o desenvolvimento da disciplina, assim como o seu potencial no acompanhamento do trabalho do professor através da figura do designer educacional ou instrucional, o qual pode assumir um papel estratégico de ligação e diálogo entre os docentes e as disciplinas.

### 4.1.4 Relação com os alunos

As relações com os alunos foram tecidas de diferentes formas pelos professores e muitos fatores influenciaram nesse processo. A falta da presença física foi um problema sentido por todos, contudo, para alguns foi algo que os aproximou ainda mais dos alunos; para outros aumentou as dificuldades na docência virtual. Esses aspectos e outros são apresentados no diagrama abaixo (Figura 16) e discutidos na sequência.

Figura 16 - Relação da Docência Virtual com os Alunos




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Oportunizando a formação*

> *"Professor, se não fosse pela EaD, eu nunca poderia completar a minha formação". Então, é isso a EaD. (DANY, EN I, p. 7).*

Embora na atualidade o público da EaD seja bastante diverso, os professores comentam que ainda há muitos alunos que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis, em contextos nos quais, muitas vezes, não há opção de cursos presenciais, e quando há não podem cursar devido ao trabalho, aos filhos, etc.

> A característica do público que a gente trabalha aqui são comunidades, primeiro, que não tem o curso presencial por dificuldade do local mesmo. Não tem um campus universitário ali. O campus é longe. São pessoas de renda, em geral, de condição econômica mais desfavorável. (NADEJDA, EN I, p. 5).

Para esses alunos, a EaD é uma das poucas opções que eles têm de poder realizar um curso de graduação e dar continuidade a sua formação.

> Tinham alunos, no interior, no caso da Pedagogia aqui no interior, que nunca teriam chance de estudar na universidade, chance de vir para cá, enfim, por questão logística, de ingresso, por serem chefes de família e terem carga horária pesada. E a Pedagogia a Distância promove isso de uma maneira muito generosa, muito solidária. Esse é um verdadeiro resgate do investimento da sociedade. (SOFIA, EN I, p. 20).

Além disso, alguns desses alunos já atuam na escola, mas ainda não possuem diploma de nível superior. Dany teve a oportunidade de conhecer as histórias de alguns de seus alunos através dos encontros presenciais e conta que ficou bastante comovido com elas.

> Eu tive algumas experiências em EaD que me marcaram muito até hoje, por exemplo, chegar até uma aluna, uma senhora de idade, que é professora em duas escolas, e dizer para mim que se não fosse a EaD, ela nunca teria a oportunidade de seguir avançando em sua formação. Isso me fez entender o que é muito importante do EaD, quer dizer, a oportunidade de um aluno, uma professora, um aluno a distância, de continuar a sua formação. Isso, para mim, é essencial. Se tem alguma outra coisa mais importante, eu não sei. Para mim, esse é o ponto mais alto de todo o ensino a distância. [...]. Ela disse bem assim para mim: "Professor, é o momento que eu tenho para mim, para a minha formação e para a minha pessoa". Eu acho que com isso está tudo dito. As palavras dela, para mim, foram muito importantes porque eu entendi o que era a EaD e qual a importância que tinha na formação dessas pessoas. (DANY, EN II, p. 1-2).

Além dessa história, Dany conheceu outra que o marcou profundamente, vinda de um aluno com deficiência física.

> Era a mãe dele que o levava até o polo para que ele pudesse trabalhar. Então, veja só, toda essa problemática, toda essa situação precária, dele como cadeirante, como sair da sua cidade, ser transferido para um outro local ainda tinha outras coisas, mas ele fazia, por quê? Porque também era a única oportunidade que ele tinha para poder continuar a sua formação. (DANY, EN II, p. 2).

Essas histórias, ao mostrar para os professores o significado e a diferença que a EaD pode fazer na vida das pessoas, fortaleceu os laços deles com os alunos e aumentou a responsabilidade que sentem enquanto formadores.

*b) Ligação mais profunda com o aluno*

> *Você está em uma relação muito estreita. A EaD dá uma relação **coração com coração** com as alunas. (SÔNIA, EN I, p. 9).*

Para alguns professores, criou-se um laço muito forte com os alunos, o qual produziu uma relação estreita e de empatia. No caso de Dany, essa relação foi sendo construída tanto em momentos em que estavam a distância quanto nos encontros presenciais.

> [...] na minha experiência com a EaD, eu tive contato com, naqueles momentos que são presenciais ou o que não é presencial, que é a distância mesmo, mas quando se dá com uma certa - como é que eu vou te dizer - uma ligação mais profunda com o nosso aluno. (DANY, EN II, p. 1).

Sobre essa relação, Sônia (EN II, p. 3) destaca que é muito próxima. “A relação do professor com as alunas é muito próxima, mesmo você tendo tutor. As alunas postando coisas no Moodle, eu estava sempre por lá. Eu tinha tutora que interagia com elas. Eu passava por lá e passeava: ‘oi, estou por aqui. Vim ver vocês’". Ela conta que

> Quando você está no presencial, você até vê quando uma menina chega na aula com a carinha de cansada, ou chega sempre atrasada, você pergunta o que há e se ela não pode chegar no horário. Mas não é tão flagrante quando você posta uma atividade na plataforma, umas coisas na EaD, daí você vai ver e a menina não entrou no sistema. Depois você vai ver a menina não entrou de novo. Aí entra e pergunta: Está tudo bem? Entendeu a atividade? Aí você entra em contato com tutora e a tutora encoraja a aluna. Você fica sabendo que o filho dela está doente; fica sabendo que tem um problema na escola. Você está muito mais por dentro da vida das alunas do que na aula presencial, por incrível que pareça. Então, o que eu aprendi com a EaD é como a EaD pode ser uma coisa próxima. (SÔNIA, EN I, p. 20).

Laura narra que vivenciou situações semelhantes às relatadas por Sônia.

> Porque no presencial você conversa com o aluno, conhece mais o aluno, mas à distância, mesmo que não conheça, você cria algum tipo de **empatia** com os alunos. Você cria uma **empatia** com alguns alunos que vêm conversar contigo e você vê que são alunos bons e que querem fazer. E tem uns que você dá um prazo a mais e eles fazem um trabalho legal. Então, quer dizer que eles estavam falando a verdade, que eles precisavam de um pouco de ajuda mesmo. Isso eu achei legal, porque mesmo que não esteja com o aluno ali, você meio que está próximo do aluno, sabe? Conversando, mesmo naquelas mensagens, nas trocas de mensagens, quer ajudar. Às vezes, parece que mesmo você estando à distância, está às vezes mais perto de alguns do que se fosse no presencial. O aluno, às vezes, escreve uma mensagem imensa lá, contando da vida dele, por que não conseguiu fazer... Então, às vezes, tem coisas que mesmo sendo no computador, à distância, funciona como se estivesse perto. Então, esse sentimento de união. Parece que forma um grupo, que você fica responsável mais por aqueles alunos. Isso eu senti mais no EaD e é um sentimento bem bonito. Eu acho que isso aí se criou, eu não sei se é por que é à distância ou por que você sente que pode ajudar um pouco essas pessoas que querem estudar, mas moram em uma

> cidade pequena e que não têm como estudar se não for por ali. Foi esse sentimento que tive. (LAURA, EN I, p. 21).

Desse modo, o fato de não terem contato físico, bem como a preocupação com os alunos, foi o que levou os professores Dany, Sônia e Laura a aumentarem a proximidade com eles.

*c) Sem a emoção da presença*

> *Eu não penso, não consigo conceber um processo formativo sem a presença, sem o toque, sem o olhar, sem o cheiro, sem a **emoção da presença**, da palavra, sem sentir quem é a pessoa que está do outro lado. (LUISA, EN II, p. 7).*

Outros professores relataram sentir dificuldade de estabelecer uma relação de proximidade com os alunos a distância. Para Sofia (EN II, p. 2), essa dificuldade tem ligação com a "**cultura do olho no olho**".

> Por mais que a gente se esforce e pense em vídeos, recursos interativos no ambiente e produção de materiais virtuais interessantes, ainda há uma cultura do "olho no olho" entre boa parte dos estudantes, o presencial é que vale para essas pessoas. Mas, de fato, tem uma coisa do prazer, da coletividade que não tem como você substituir de maneira, pelo menos integral, em sua essência, não tem como reproduzir na EaD. Eu tentei minimizar essa falta de contato direto com atividades síncronas, mas os recursos eram muito limitados na época e isso não fazia parte da metodologia do curso. (SOFIA, EN II, p. 2).

Nesse contexto, a distância, em alguns casos, acabou por construir uma barreira entre os professores e os alunos. Nas narrativas dos professores, a professora Luisa foi a que mais se sentiu afetada pela distância. Para ela,

> [...] a presença física, o olhar, o toque são elementos muito fortes e importantes ao processo formativo. A presença, o contato. Talvez, isso daqui um tempo não vá mais existir, mas, para mim, isso é imprescindível quando se pensa em pessoas em processos de transmissão e de apropriação de conhecimentos. Aquela fotografia que existe na plataforma pode ser fake, pode ser qualquer coisa. A gente não tem ideia de quem são as pessoas que estão do outro lado; e o público da EaD é completamente diferente do público do presencial. Então, se no presencial a gente tem dificuldades, na EaD essas dificuldades se multiplicam, porque a gente não sabe quem são, o que fazem, por que querem, como é que cantam, como é que atuam, quais suas limitações, etc. (LUISA, EN II, p. 7).

Refletindo sobre isso, Dany considera importante que se encontre meios para que: "[...] uma vez ao menos você chegar perto dele [do aluno] e aquela imagem **virar corpo presente**" (DANY, EN I, p. 7).

Sobre a sua relação com os alunos na EaD, Santos percebe que foi menos próxima do que gostaria. “Se você parar para pensar a relação professor-aluno, na minha visão, ela deveria se manter até mais do que em relação ao presencial e isso não acontecia” (SANTOS, EN I, p. 8). Ao expressar que a relação na EaD deveria ser maior que no presencial, Santos problematiza que, ao não promover mais proximidade com os alunos nessa modalidade, o risco do distanciamento aumentar no processo de ensino e aprendizagem acaba sendo reforçado em função de que já existe um distanciamento físico.

Desse modo, para alguns professores, que vem de vivências de prática musical frequentes em cursos presenciais, nas quais as atividades são realizadas coletivamente com os alunos, em momentos que se compartilham sensações e sentimentos através do canto, de brincadeiras e jogos musicais, a falta desses momentos e da emoção sentida neles foi grande no curso de Pedagogia da UAB. Nesse sentido, a ausência de encontros presenciais, relatada na maioria dos cursos, dificultou a constituição de um vínculo afetivo entre alguns professores e alunos, o qual é fundamental tendo em vista que as experiências educativas são socioafetivas (DOMINICÉ, 2010), e que acabou por fragilizar em parte o processo deles de construção da docência virtual.

*d) Professores 24 horas por dia*

> *A EaD é uma loucura. É pior que Whatsapp aquilo lá. Você tem que ficar de plantão 24 horas por dentro de uma interação que demanda muito mais do que o presencial. (NADEJDA, EN I, p. 11).*

Ao refletir sobre a docência, Dany comenta que

> Eu acho que a coisa que se desprende de tudo isso aí é que nós somos **professores 24 horas por dia** sempre. Eu posso estar jantando em um restaurante e me encontrar com um aluno. Eu sou ainda professor. Aquele cumprimento que ele dá "oi", para muitas vezes: "oi, professor! Como está o senhor?". Eu acho que isso aí é uma ligação que se estabelece, um tipo de contrato que se estabelece entre professor e aluno, que não se quebra nunca. (DANY, EN II, p. 4).

Para o professor Dany, a docência é algo que se incorpora à pessoa do professor e à forma como os outros se relacionam com a pessoa, ou seja, quando você se torna um professor será professor para sempre para os seus alunos e ex-alunos, 24 horas por dia. No caso específico da EaD, ser professor 24 horas também

remete à forma de trabalho exercida na docência virtual, a qual pode acontecer em qualquer horário e duração, demandando, para os professores, estar sempre conectado.

> [...] além de tudo que eu te falei, porque demanda estar o **tempo todo ligada**. Eu acho que esse estar o **tempo todo ligada**, porque eu fico preocupada com os alunos que estão ali, de responder, precisa ter condições psíquicas de estar fazendo qualquer trabalho que demande estar o **tempo todo ligada**. (NADEJDA, EN II, p. 6).

Sônia também demonstra essa preocupação e conta sobre a dedicação que dispendeu para acompanhar as alunas na realização das atividades.

> No ano passado, disse: meu Deus, como eu estou aprendendo com essas alunas. E eu perguntei para elas, para elas colocarem as coisas no Moodle. Aí, tem uma coisa, Zelmielen, você trabalha com a EaD, você sabe. Você coloca uma tarefa no Moodle. Se tem 100 alunos não importa, se tem 60, não importa ou se tem 10, você tem que estar de olho. Você vai lá, ela postou. (SÔNIA, EN I, p. 9).

Desse modo, o trabalho na EaD exige bastante do professor e muitos acabam se sobrecarregando, como relata Santos (EN I, p. 8): “Então, me sobrecarregou muito na verdade, porque eu entrava todo o santo dia. Feriado, domingo e sábado tinha que entrar porque eu sabia que ia ter alguma coisa, principalmente, com turmas enormes que nem eu tinha”.

*e) Gerenciando o tempo na EaD*

> *O professor aprende a gerenciar o tempo pensando no outro que está do outro lado da telinha. (SÔNIA, EN I, p. 22).*

O gerenciamento do tempo na EaD foi algo que cada professor organizou de modo particular, contudo, para fazer isso, pensaram em seus alunos.

Santos conta que para conseguir organizar as suas aulas pensando em horas teve que criar estratégias específicas relacionadas à disponibilidade de seus alunos.

> Tinha uma loucura também que assim, você não podia pensar em dias, tinha que pensar em horas; e aí eu não podia pensar em horas, por exemplo, quatro horas por dia, embora os alunos façam o curso e ele tenha esse entendimento, [pois] o perfil do aluno é de um cara que trabalha. Então, eu sabia que isso não ia rolar. É mentira. Ele não vai ficar quatro horas por dia no Moodle. Eu pensava em menos. Esse cara vai entrar de uma hora, duas horas por dia no máximo. Então, eu pensava em umas atividades que ele vai ter de uma ou duas horas por dia. Então, é um planejamento *fake*, entendeu? Eu falava que estava tudo planejado para quatro horas por dia, mas na minha

> cabeça não estava. Aquela atividade exigia só duas, porque eu sabia que não ia acontecer. Foi o jeito que eu achei de burlar o sistema para dar certo. (SANTOS, EN I, p. 10).

Sônia também evidenciou esse problema na organização do tempo da disciplina, tendo em vista que as alunas não dispõem de muito tempo para realizar as atividades. “Só que a gente enfrenta esse problema de as gurias não terem tempo de entrar, de também querer fazer as coisas correndo por que não tem tempo, mas isso o presencial também tem” (SÔNIA, EN I, p. 21). Nesse sentido, conta que aprendeu a gerenciar o tempo pensando na quantidade de horas que a aluna levaria para fazer a atividade.

> A gente aprende a trabalhar tendo em vista o tempo que a aluna vai precisar dedicar à execução da atividade proposta. Você imagina quantas horas as meninas vão levar para fazer aquela sua atividade. Entende? Você aprende a fazer a atividade imaginando o outro lá do outro lado. Isso é muito educativo. Você faz uma atividade e fica imaginando como é que ela vai fazer isso lá. É um cálculo de aproveitamento do tempo meu e delas. É bem legal trabalhar pensando nisso, na gestão da coisa mesmo. As alunas não podem ficar horas ali lendo, porque elas ficam cansadas. E você tem que pensar muito bem qual é a competência que está querendo desenvolver. Isso é válido, não é válido. Porque se ela não pode contar com a minha presença todo o tempo para dar uma injeção de ânimo, eu tenho que fazer alguma coisa para que a própria atividade seja animada de fazer e gostosa de fazer. Que é o ideal. Que deveria ser o ideal até no presencial. (SÔNIA, EN I, p. 21-22).

Ao pensar no tempo, Sônia mostra a preocupação que tem com as alunas, buscando não as sobrecarregar e que, ao mesmo tempo, possam ter o melhor aproveitamento das atividades. Por isso, conta que procurava escolher muito bem o material a ser postado no Moodle, assim como cada uma das atividades que solicitou na disciplina. Sobre os textos, teve o cuidado de não colocar artigos muito longos, selecionando os melhores textos breves disponíveis na literatura da área.

Assim, Santos e Sônia precisaram se colocar no lugar dos alunos e aprenderam muito ao terem o trabalho de selecionar e propor atividades que fossem possíveis de serem realizadas por eles. No processo de pensar o tempo na EaD, Santos relata ter percebido também que

> A EaD permite o **alargamento do espaço da disciplina**. Ela não acontece em quatro horas durante uma semana. Ela acontece durante a semana inteira se o aluno quiser. É claro que isso depende do aluno, ele pode entrar no sistema de forma bem pontual, mas se ele quiser pode passar a semana pensando no assunto (entre aspas), lidando aos poucos com isso. (SANTOS, EN I, p. 6).

Com isso, entende que uma disciplina a distância pode ter como efeito potencial o alargamento de seu tempo, em função de que ela não acontece em um tempo determinado e delimitado como no caso da aula presencial tradicional. Um aspecto que pode contribuir para o alargamento espaço-temporal da disciplina está relacionado aos materiais didáticos, tendo em vista que a "mediação pedagógica se multiplica nos materiais didáticos ampliando tempo-espaço para além da sala de aula convencional [presencial ou virtual]" (MALLMANN, 2008, p. 281).

Desse modo, Santos considera que o alargamento espaço-temporal da disciplina é algo muito positivo na EaD, tendo em vista que se as atividades forem prazerosas, como Sônia conta que procuravam ser as suas propostas, o aluno poderia aproveitá-las por um tempo maior.

Sobre o tempo para a realização das atividades, Nadejda conta que não estipulava prazos fixos.

> Uma coisa que eu não fiz e que eu não faço é **fechar a portinha** de horário para entrega de trabalho. Não faço. Para esse povo que é da roça, agricultor, que caminha não sei quanto para chegar ao polo para acessar a internet. Às vezes tem que dar comida para o filho para chegar. Para que eu vou **fechar a portinha** para ele ser reprovado? (NADEJDA, EN I, p. 11).

Pensando nas dificuldades que o aluno da EaD tem, ela reflete sobre esse aspecto da rigidez do fechamento das atividades.

> E a maior dificuldade que a gente tem é dizer assim: "Gente, precisa ser assim. Abre essa tranqueira. Para que ficar fazendo, fechando porta, abrindo porta? Não é para abrir? Não é para as pessoas terem disponibilidade de poderem entrar na hora que quiserem, como quiserem? Então, vamos fazer isso dessa forma. (NADEJDA, EN I, p. 20).

Os professores contam que os cursos montam todo um calendário de atividades e avaliações de modo a organizar o processo de ensino-aprendizagem e não sobrecarregar os professores e os alunos. Contudo, Dany (EN I, p. 22) destaca que: "nesse sentido, eu acho que a EaD é muito mais rígida ainda. Cobra muito do aluno. A responsabilidade do aluno e, portanto, do professor também". Embora essa organização seja vista como necessária e importante, Nadejda percebe que também acaba sendo excludente, tendo em vista que, por atender um público diferenciado, a EaD precisava ser mais flexível. Como destaca Pimentel (2013, p. 280): "Não se pode implementar a modalidade de EaD calcada na rigidez, sob pena de se repetir velhos erros e se consolidarem velhos preconceitos".

Por esse motivo, Nadejda optou por não “fechar a portinha” e conta que, ao fazer isso: “Foi a primeira vez que aprovaram todos os alunos que chegaram a ingressar na EaD quando eu estava dando [aula]” (NADEJDA, EN I, p. 11).

Desse modo, há diferentes formas de gerenciar o tempo nas disciplinas, devido à flexibilidade espaço-temporal, mesmo com certas restrições, presente na EaD.

> Essa flexibilidade espaço-temporal e a distância física entre os participantes tornam mais complexos o planejamento, a explicitação da intencionalidade pedagógica, da concepção de currículo e de avaliação, o papel das tecnologias, o cronograma de temas de estudos com as respectivas atividades a serem realizadas pelos alunos, os critérios e procedimentos avaliativos. (ALMEIDA, M., 2013, p. 94).

Na narrativa de alguns professores, algumas orientações gerais dos cursos, a partir da adoção de calendários que buscaram organizar as atividades de modo a otimizar os processos, acabaram por imprimir certa rigidez às disciplinas. No entanto, como relatado por Nadejda, os professores, se sentirem necessidade, também podem construir modos particulares de organização das atividades em suas aulas, permitindo configurações diversas.

*f) Alunos não investem em sua formação*

> *Eu ficava muito angustiada porque os alunos não respondiam, não participavam dos fóruns, não entregavam os trabalhos. (LUISA, EN I, p. 11).*

Os professores relataram ter vivenciado alguns problemas com os alunos em sua relação com os conteúdos, tendo em vista o desempenho deles nas atividades e a falta de acesso e leitura dos materiais disponibilizados no Moodle. Luisa (EN I, p. 11) conta que

> Foi um choque ver que os alunos não investem na sua formação, foi um choque ver que eles não leem, que todo o meu cuidado na preparação do **material didático** não foi aproveitado. Então, foi um momento de muitas aprendizagens, mas também de bastante frustração. Muitas frustrações em termos de avaliação. [...]. Sempre tem aqueles que gostam mais, que se envolvem, que são os que participam dos fóruns, que encaminham as atividades logo que é aberto para eles inserirem, mas com a grande maioria dos alunos é um descaso muito grande com a sua formação.

Isso foi algo que a preocupou tanto que comenta: “Das coisas que eu destaco, uma das que mais me marcaram foi o índice de reprovação e de evasão ao longo da

disciplina. Foi assustador. A vontade era de não trabalhar nunca mais na EaD" (LUISA, EN II, p. 8).

Laura, buscando entender o que estava acontecendo com os alunos e pensando em alternativas para esse problema, reflete que

> Eu acho que, às vezes, falta você dar um pouco mais de trabalho para aprender as coisas que são postadas e ler os materiais que a gente prepara, por que eles não leem os materiais que a gente prepara. E a gente cuidou para não colocar trilhões de textos, porque a gente sabe que eles não leem, mas fazer umas coisas mais interativas. (LAURA, EN I, p. 19).

Dany (EN I, p. 16) entende que: "Às vezes até por displicência própria do aluno. E esse aluno, lógico, que EaD ou presencial, vai ser displicente sempre. Esse aluno é um aluno problema não por ser aluno a distância".

Para Nadejda, esse problema está relacionado às restrições e exigências da EaD. "Eu acho que a maior questão que sempre houve foi de evasão, mas eu vejo que está muito ligada a essas restrições exacerbadas de tempo, de horário, sem considerar a realidade do aluno" (NADEJDA, EN I, p. 12).

Outro problema evidenciado pelas professoras Laura, Sofia e Sônia diz respeito ao plágio dos alunos na realização de trabalhos. Laura conta que, ao ler os trabalhos dos alunos, encontrava vários trechos "copiados da internet. Isso é resultado de quê? Falta de interesse. Também falta de conhecimento da matéria. 'Então, vou procurar uma coisa já meio pronta'" (LAURA, EN II, p. 4).

Sobre o problema do plágio, Sofia (EN I, p. 21) relata que:

> [...] vivenciei isso tanto como autora na minha vida, pesquisadora, como professora, que é a questão do "Ctrl+C Ctrl+V", a questão do plágio, da cópia, que acontece no presencial e acontece na EaD. [...]. Seja aquele plágio por lapso, ou seja, esquecimento de colocar a autoria; seja não por má fé, mas por inexperiência – a citação indireta, direta, aquela coisa toda; e seja, enfim, que eu espero sempre que seja uma minoria, mas existe a má fé mesmo que é de copiar e colar. Eu acho que a EaD apenas acentuou os recursos. Quem quer enganar o sistema, tem mais recursos agora; mas ao mesmo também existem softwares que a gente usa para identificar o plágio. As tecnologias vieram aí tanto para uma coisa quanto para outra. Tanto para facilitar para quem vai lograr o sistema, quanto para facilitar para identificar.

Como uma forma de minimizar essa prática, ela tem solicitado, tanto na EaD quanto no presencial, menos trabalhos que envolvam pesquisa teórica. "Sempre é uma reflexão crítica, um posicionamento crítico, uma análise autoral personalizada sobre algum tema. Tanto para proporcionar posicionamento crítico, quanto para evitar copiar e colar" (SOFIA, EN I, p. 22).

Já Sônia percebe essa questão do plágio de modo diferente de Laura e Sofia.

> A internet é uma farra; a internet é uma festa. Então, eu noto, assim, que quem faz trabalho e quem faz pela primeira vez um curso superior em EaD, elas não têm... Depois, para aprender a escrever, a primeira fase é assim. Você tem um texto que gosta, você pega aquele texto e adora aquele texto, e usa aquele texto, sabe? E não tem essa cobrança moral e ética de dizer o nome do autor. Eu quero, com isso, também dizer que não é fácil escrever e que as alunas que começam a escrever - como eu tenho paixão pela escrita e me dedico para as minhas orientandas - eu sei de muitas fases que elas têm. (SÔNIA, EN II, p. 7-8).

Sônia entende o plágio como um problema que tem que ser apontado e resolvido ao longo do curso, mas também como algo que faz parte do início da produção da escrita das alunas, ou seja, algo que ocorre pela inexperiência.

> São pessoas com condições econômicas mais desfavoráveis. Então, são pessoas que têm muita sede de aprendizado. Muita sede, apenas, às vezes, com algumas dificuldades mais técnicas na própria escrita. Às vezes não tinham compreensão, não por que elas não possam, mas pelas condições sociais mais desfavoráveis de poder exercitar as suas possibilidades. (NADEJDA, EN I, p. 5).

Desse modo, independente dos motivos que geraram os problemas evidenciados pelos professores, o ponto é que esses problemas acabam por afetar e prejudicar o desenvolvimento das aulas, muitas vezes desmotivando alguns docentes para atuar na EaD.

*g) É só para ter o título*

> *Estava buscando o diploma, então, não tinha todo aquele engajamento. (SANTOS, EN I, p. 12).*

Em suas disciplinas, os professores Santos e Laura identificaram que alguns alunos não se dedicavam na realização das atividades por estarem cursando Pedagogia apenas em função do diploma.

> Mas o que eu percebi é que ali, no ensino a distância, tem muitas pessoas que já atuam. Tem muitas pessoas que já tem uma formação em magistério talvez e elas estão fazendo um curso superior. Tem algumas que eu acho que levam meio que [...] só porque tem que fazer, mas: "eu já sei dar aula". É só para ter esse título. (LAURA, EN I, p. 18).

Sobre isso, Santos (EN I, p. 12) comenta que: “Essa questão deles [os alunos] trabalharem e terem pouco tempo é uma questão a se pensar. Tem também o perfil

nesse sentido. Tinha muita gente que já atuava e estava buscando diploma. Então, ela encarava o curso de uma maneira diferente".

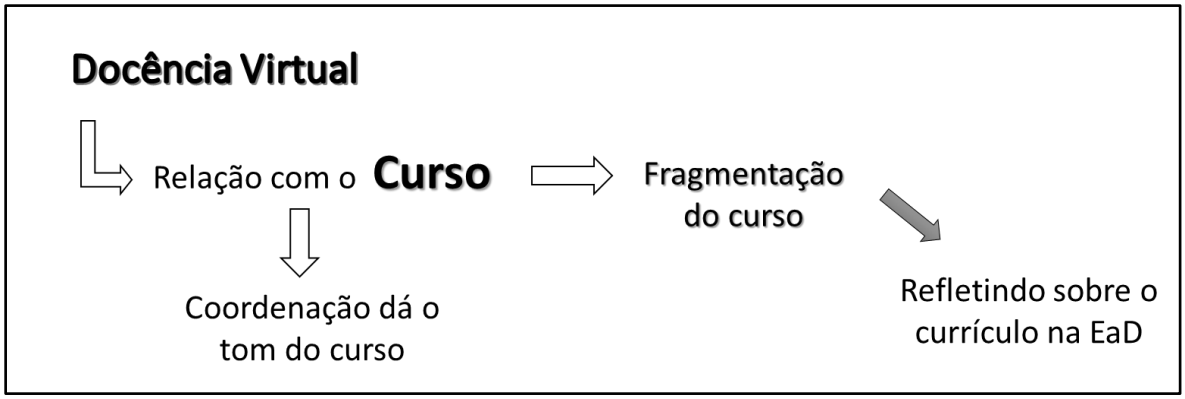
Tendo em vista que um dos objetivos da oferta de cursos de Licenciatura pela UAB é possibilitar a formação em nível superior a professores em serviço que ainda não possuem diplomas de graduação, as narrativas de Laura e Santos se mostram preocupantes e evidenciam os desafios que eles vivenciaram nesses casos.

O fato de o aluno estar atuando como professor na escola não significa que ele já possui todos os conhecimentos profissionais necessários. Conscientes disso, os professores de música se questionaram acerca de como fazer com que os alunos percebam a importância de se dedicarem à disciplina e de entenderem que a formação docente é um processo contínuo. Essa atitude de alguns alunos, entendida como "fechada" por Laura, também refletiu, em certa medida, no descaso deles com a própria formação e em uma compreensão distorcida dos objetivos da UAB.

### 4.1.5 Relação com o curso

Na relação com o curso, os professores destacaram alguns pontos positivos e outros negativos, os quais são discutidos nos códigos focais abordados nesse eixo.

Figura 17 - Relação da Docência Virtual com o Curso




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Coordenação dá o tom do curso*

> *O empenho da coordenação pedagógica é decisivo. [...]. Eu acho que a coordenação define muito. Eu acho que a coordenação do curso dá o tom do curso. (SÔNIA, EN I, p. 17).*

Todos os professores de música relataram um bom relacionamento com a coordenação dos cursos de Pedagogia da UAB. “Uma relação muito boa com a coordenadora. Sempre que eu precisei e precisasse de alguma coisa, eu fui lá e ela facilitava, possibilitava e respondia as dúvidas, etc.” (LUISA, EN I, p. 10).

Sônia destaca que a coordenação faz o elo entre os professores, tutores e polos, dando o “tom do curso”, ou seja, demarcando a identidade do curso e definindo a dinâmica dos envolvidos no processo formativo proposto pelo curso. A partir dessa experiência, Sônia (EN I, p. 16) comenta que: “A coordenação do curso de Pedagogia aqui da universidade é algo muito especial, excepcional”.

Nesse contexto, a implicação do corpo docente e o sucesso do curso também estão relacionados ao engajamento da coordenação para proporcionar e buscar por todos os meios necessários para a realização da proposta do curso. No entanto, embora os professores de música tenham reconhecido o comprometimento da coordenação, na maior parte dos casos, relataram que a gestão não conseguiu evitar a fragmentação nos cursos.

*b) Fragmentação do curso*

> *Se fala tanto em aproximações, em redes, em articulação, e o que a gente vê é uma fragmentação, existente no presencial, mas ainda maior no EaD. (LUISA, EN II, p. 9).*

Embora todos os professores de música tenham ressaltado a importância da coordenação e seu comprometimento, a gestão, na maior parte dos cursos, não conseguiu promover a integração dos docentes e das disciplinas. Em seus relatos, algumas professoras evidenciaram o problema da fragmentação nos cursos em que atuaram. Essa fragmentação está relacionada à ausência ou ao pouco contato com os outros professores do curso, ou seja, à falta de diálogo e de pensar junto a formação dos alunos.

Sobre isso, Laura (EN I, p. 17) conta:

> Eu basicamente não conversei com nenhum professor e eu não tive nenhuma experiência de trabalhar junto com algum colega. [...] nesse primeiro ano teve essa reunião e a gente podia conversar com um professor e outro ali na reunião, mas foi só isso. [...]. Na modalidade à distância eu me senti bem isolada, só com as minhas tutoras. Elas sempre davam apoio, sempre um **grupo** bem legal. Quando eu tinha alguma dúvida, alguma coisa, eu falava com a coordenadora ou com as bolsistas da secretaria do curso. Mas não tive assim a experiência de dividir trabalho com outros professores. Não sei se é assim que acontece geralmente na EaD na universidade ou em outras é

> diferente... Não sei. Mas ali foi essa experiência que eu tive. (LAURA, EN I, p. 17).

Luisa também sentiu esse isolamento e relata que: “[...] a gente se sente sozinho, porque o curso acaba sendo mais fragmentado ainda pela EaD. Eu não sabia nem quem eram os meus colegas de curso. Eu não fiquei sabendo. A fragmentação é imensa” (LUISA, EN I, p. 16). Além disso, a partir de suas vivências, reflete:

> A coordenadora sempre me recebia muito bem, mas eu nem sabia quem trabalhava no curso. Talvez agora as pessoas tenham uma maturidade maior em relação à EaD para pensar em possibilidades de trabalhos mais integrados ou até interdisciplinares. Eu não sei como fazer. Porque se no presencial que você tem as pessoas na sala ao lado é difícil de a gente fazer, imagina na EaD. (LUISA, EN I, p. 16).

Em consonância com o que Laura e Luisa vivenciaram, Sofia também sublinha esse isolamento ao contar que não chegou a ser convidada para participar de reuniões coletivas do curso de Pedagogia a Distância.

No entanto, no curso em que Nadejda atuava, haviam reuniões regulares. Sobre isso, ela conta que:

> É um colegiado da EaD, então, uma vez por mês, a gente tem reuniões. Quando a gente está trabalhando, está ofertando a disciplina, aí tem que fazer parte do colegiado, que se reúne semanalmente ou no máximo de 15 em 15 dias, para tratar das questões, dos problemas que estão tendo, da evasão, da dificuldade nossa e dos alunos. (NADEJDA, EN I, p. 12).

Santos também comenta que o curso no qual trabalhou fazia reuniões para planejar os conteúdos embora não houvesse uma relação de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.

> Faziam reuniões de começo de semestre para pensar nos conteúdos. É claro que algumas coisas funcionavam muito bem e algumas coisas acabavam não funcionando tão bem. Não é que tinha uma interdisciplinaridade grande no curso. O curso era basicamente disciplinar, bem tradicional nesse sentido. Mas tinham esses elementos que faziam um pouco da ponte que o presencial não tem. (SANTOS, EN I, p. 12).

No caso do curso em que Sônia atuou, ela percebeu que houve um trabalho integrador, interdisciplinar.

> A gente está muito acostumada a falar interdisciplinar e a gente diz disciplina, disciplina de Música, mas ela não funciona como disciplina. É interdisciplinar mesmo. Por isso que eu quis dar esse destaque assim. Interdisciplinar no sentido que a gente acaba entrando em contato com as outras colegas. E quando a gente vai nos polos é um bolo de professor que vai, e um bolo que

> volta. A gente tem muita relação com as colegas também. E no presencial a gente não tem relação. (SÔNIA, EN II, p. 4).

Desse modo, Sônia vivenciou uma situação diferente das demais vividas pelos professores entrevistados, tanto pelo fato da interdisciplinaridade quanto em função dos encontros presenciais nos polos, os quais acabaram promovendo mais contato com os outros professores do curso. “Esse tempo que a gente tem de viajar até o polo, estreita muito as relações com os colegas. É muito legal” (SÔNIA, EN II, p. 4). Esses momentos colaboraram para uma aproximação maior com a docência virtual; enquanto que a fragmentação levou ao isolamento docente, provocando questionamentos acerca do projeto formativo do curso.

*c) Refletindo sobre o currículo na EaD*

> *Os currículos precisam espelhar o seu tempo. (LUISA, EN II, p. 4).*

O debate sobre o currículo na EaD tem sido bastante recorrente tendo em vista as diferentes possibilidades das TDIC e do mundo virtual. No entanto, embora alguns currículos dos cinco cursos de Pedagogia da UAB reflitam propostas diferenciadas, como foi discutido anteriormente, os professores, de modo geral, narraram a percepção de que os modelos curriculares dos cursos são bastante convencionais.

> Então, as coisas se alteram muito rápido, mas os currículos ficam engessados. Aquela listagem de temas e conteúdos a serem desenvolvidos não se alteram, mesmo com o mundo à nossa volta se modificando a todo momento. Assim, vejo que o mundo está em movimento e que os professores têm obrigação de trazer essas questões para a sala de aula. Então, acho que existe o currículo papel, que é esse que está desenhado e que está constantemente desatualizado, a cada dia que passa ele se desatualiza um pouquinho. (LUISA, EN II, p. 5).

Luisa foi uma das professoras que mais se manifestou acerca de questões envolvendo o currículo do curso de Pedagogia da UAB. Ela reflete que, além dos currículos “papel” se desatualizarem constantemente, o currículo acaba sendo implementado por pessoas que não participaram de sua construção, como é o seu caso.

> Ainda tem a questão de quem participa da elaboração do currículo e do professor que irá implementar. Nem sempre são a mesma pessoa, o que traz implicações para a percepção do que deve constar no processo formativo e para as práticas pedagógicas. Contudo, quando os professores que implementam a disciplina não têm um conhecimento, uma maturidade maior

> sobre a área no processo de formação e sobre a construção curricular, quando são pessoas diferentes que pensaram o currículo e que vão ministrar a disciplina, penso que o impacto é ainda maior. Neste sentido, o que quero deixar claro é que muitas vezes entram professores para ministrar as disciplinas que não tem uma ligação maior com a construção curricular e com a própria área no curso de Pedagogia, o que traz uma possibilidade de alterações nas ementas ainda maiores. (LUISA, EN II, p. 5).

Sobre isso, a professora acrescenta outra questão.

> Ainda existe uma outra questão, a do currículo vivo, que é o professor em si, digamos, aquilo que ele pensa e constrói em sala de aula, é aquilo que ele vai de fato implementar. Talvez ele siga e, via de regra, segue esse documento que já existe na disciplina do curso - ementas, mas ele flexibiliza muito. (LUISA, EN II, p. 5).

Pensando nessas questões, as quais se relacionam com o ritmo e a velocidade das mudanças que vivemos nos dias atuais, Luisa reflete sobre o potencial dos "currículos líquidos".

> Eu fiquei pensando também nessa questão da liquidez, da fluidez, que a gente vive e que o Bauman traz. A fluidez da existência contemporânea, os movimentos que marcam nosso dia a dia. Como a gente vai pensar nos currículos sem refletir sobre essa questão da fluidez do contemporâneo? Aí fiquei pensando: será que aquilo que a gente vive hoje são "currículos líquidos"? [....]. Mas a gente não pode esquecer que essa fluidez está presente, ela deve estar presente, nos currículos e são reflexos dos movimentos dados pela própria cultura, pelo dia a dia, pelas políticas, pelos problemas que a gente enfrenta. Então, a gente tem a necessidade de currículos, sim, mais fluidos, mais conectados, de currículos em redes que possibilitem diferentes caminhos. Agora, como isso vai acontecer no presencial e também na EaD? Não sei. Nem no presencial a gente consegue pensar em currículos mais fluidos, em currículos em rede. (LUISA, EN II, p. 5-6).

Santos também refletiu sobre a dificuldade de pensar em currículos em rede, no entanto, apontou como algo necessário nos cursos EaD, principalmente tendo em vista as possibilidades do uso das tecnologias e do mundo virtual.

* * * * *

A docência virtual se caracteriza, principalmente, pela mediação dos processos de ensino e aprendizagem ser realizada através de meios virtuais, sem que professores e alunos precisem compartilhar do mesmo espaço e tempo (MILL, 2012). Nesta pesquisa, mostrou-se como uma das dobras da docência no ensino superior, a

qual demandou a reconstrução de modos de ser docente e afetou significativamente a vida dos professores.

O início do trabalho na EaD, para a maior parte dos professores, foi marcado pela inexperiência docente com essa modalidade de ensino, a resistência por não a conhecer em profundidade e o receio com a sua proposta formativa. Para outros, o processo foi tranquilo por já terem trabalhado com a EaD, não sendo sentidas diferenças expressivas entre ser professor no ensino presencial e na EaD, tendo em vista que, em sua essência, ambos envolvem conhecimentos/saberes docentes e musicais.

A partir disso, os professores iniciaram o seu percurso na EaD, entendendo-a como parte da atividade docente nas IES. Desse modo, mesmo não possuindo referenciais ou modelos docentes em EaD, foram construindo seus conhecimentos na prática e através de pesquisas e cursos que foram realizando.

Após esse primeiro contato, a partir da vivência de experiências marcantes com a EaD, alguns professores modificaram em profundidade seus pensamentos sobre essa modalidade e passaram a defendê-la contra críticas superficiais feitas por professores que não haviam vivenciado esse contexto e contra a possibilidade de cancelamento dos cursos da UAB nas IES públicas. Para descrever essas experiências, alguns professores utilizaram a palavra “outra” (outra experiência, outra aula, outra forma de se relacionar, etc.), a qual sugere carregar significados e sentidos que servem tanto para expressar em que essas experiências se diferenciam das presenciais quanto para singularizá-las em sua natureza. Como “outra” experiência, ela instaurou algo novo na vida dos professores, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente.

A docência virtual possibilitou a reconstrução dos modos de ser docente dos professores ao refletirem sobre os novos papeis que tiveram que assumir na EaD, tanto no que diz respeito à polidocência, quanto ao uso de artefatos tecnológicos. Na polidocência, os professores precisaram aprender a trabalhar coletivamente, coordenando a disciplina e a equipe de tutores a distância. Na relação com os tutores, destaca-se, a partir da vivência de uma professora, o potencial da constituição de um dispositivo grupal. Na relação com a equipe multidisciplinar, contaram sobre a importância de seu suporte para a disciplina e evidenciaram algumas potencialidades do apoio de integrantes dessa equipe como figuras centrais que possibilitam, além do

auxílio com o uso das tecnologias na EaD, o diálogo entre o ensino que é desenvolvido nas disciplinas do curso.

Os professores, enquanto imigrantes digitais[72], assumiram, dentro de seus limites, uma postura de aprendentes permanentes do universo que engloba os artefatos tecnológicos e a cibercultura, “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 16). Como aprendentes, entenderam a importância de experimentarem, explorarem e de se apropriarem das tecnologias, de modo a potencializar o ensino e o diálogo com os alunos. No caso específico do Moodle, AVEA que gerou divergências de opinião entre os professores, relataram a importância de “fuçar” e de buscar pensar esse ambiente a partir das relações coletivas que podem ser potencializadas nele.

A relação com os alunos foi o ponto central da docência na EaD, constituindo-se, ao mesmo tempo, no elemento de maior força e de fragilidade no processo de construção da docência virtual dos professores de música. O distanciamento físico foi algo que gerou angústia docente e que provocou tanto movimentos de aproximação quanto de afastamento. A maior parte dos professores de música, por não conhecerem pessoalmente os alunos, buscaram formas de se aproximar deles através dos meios virtuais e desenvolveram um sentimento de empatia tendo em vista as dificuldades e as particularidades vividas pela maior parte dos alunos que faz um curso a distância, para os quais a EaD é entendida como uma das poucas formas de darem continuidade à sua formação.

Para alguns professores, as modificações dos pensamentos sobre a EaD foram em menor projeção e as dúvidas acerca dessa modalidade se multiplicaram no sentido de que ela exige outro tipo de aluno e professor e, que por esse motivo, não seria para “todo mundo”. Além disso, para alguns professores, a distância física acabou restringindo a construção de uma relação mais próxima com os alunos. Outro fator que prejudicou essa relação foi a identificação, por parte dos professores, de alunos que não demonstraram dedicação na disciplina, evidenciando pouco investimento em sua formação.

Na relação com o curso, os professores perceberam algumas limitações em seu processo formativo docente na EaD. Essas limitações se referem à fragmentação

[72] Imigrantes digitais ou virtuais é o termo utilizado para se referir às pessoas que estão em processo de adaptação ao mundo digital e virtual e, no caso desta pesquisa, em especial às TDIC na Educação.

sentida por alguns professores, a qual impossibilitou o diálogo entre os professores do curso e o pouco envolvimento na proposta pedagógica como um todo; e aos currículos dos cursos, os quais não refletem as inúmeras possibilidades que o mundo virtual e a EaD abrem, tais como o desenvolvimento de currículos fluídos e em rede.

Assim, a vivência na EaD promoveu o posicionamento crítico dos professores tanto sobre as suas potencialidades quanto acerca de suas limitações. Nesse contexto, destacam-se as possibilidades vislumbradas a partir da produção de materiais didáticos no ensino de Música, do alargamento espaço-temporal da disciplina, da ressignificação dos processos de avaliação, entre outras. Essas potencialidades da EaD a fizeram reverberar no ensino presencial, levando ao transbordamento de aspectos da docência virtual na prática docente dos professores nos cursos presenciais.

Já as limitações evidenciaram o longo caminho a ser percorrido para a construção de uma cultura EaD sólida, a qual permita que essa modalidade seja cada vez mais inclusiva e, de fato, para “todo mundo”. Nesse sentido, a consolidação de uma cultura EaD forte pode potencializar que professores, alunos e demais envolvidos conheçam e entendam mais sobre essa modalidade, assim como possibilitar espaços e momentos de formação em EaD mais amplos aos professores, tendo em vista que a formação tecnológica constitui apenas uma parte do processo, e que esse processo não ocorre individualmente. Pensar a EaD envolve o desenvolvimento de ações coletivas e colaborativas, nas quais o distanciamento espaço-temporal não seja definido por aquilo que distancia, mas por aquilo que aproxima, a partir da construção das infinitas redes que os meios virtuais possibilitam.

A partir da relação da dobra “Docência virtual” com os eixos “EaD, tecnologia, polidocência, alunos e curso”, destacaram-se aspectos e fatores mais amplos que envolvem essa modalidade de ensino, os quais movimentaram e afetaram a formação e a atuação dos professores de música. Essa dobra, mais abrangente, formou outras dobras, sendo uma delas, e a próxima dobra, a “docência virtual em Música”.

## 4.2 DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA

> *Está dada essa possibilidade de fazer EaD com educação musical a distância, mas a gente tem que ter também muita **responsabilidade** e muito cuidado. (DANY, EN I, p. 22).*

Ensinar Música para adultos sem experiências formais com essa área do conhecimento é um desafio para qualquer professor de música, os quais se ampliam no contexto da EaD. Há muitos fatores envolvidos nesse processo e que demandam ações diferenciadas. Sobre isso, Sofia teceu algumas reflexões.

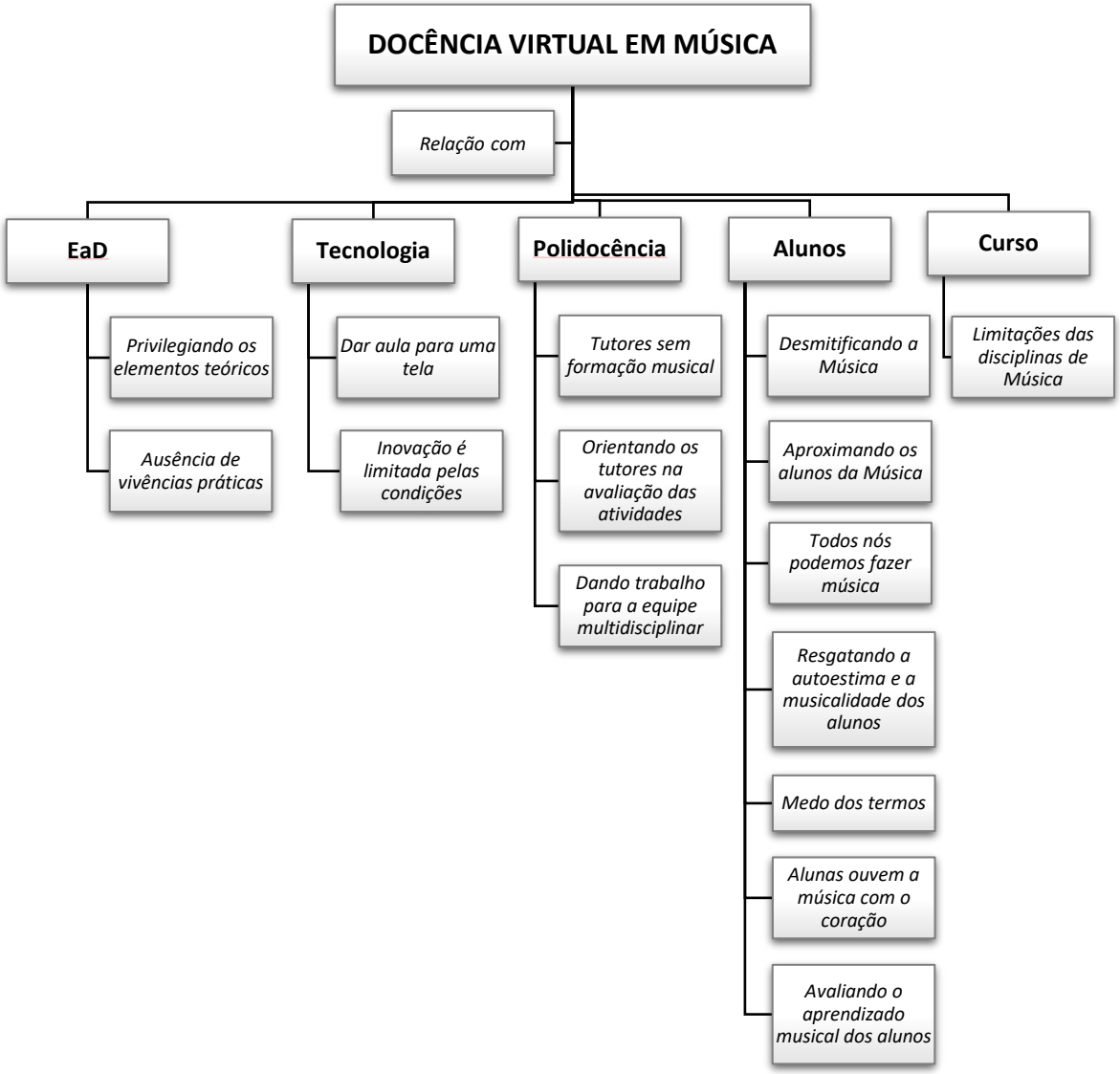
> Eu que, por exemplo, comecei a estudar música com cinco anos de idade, chega uma hora que você começa a dar aula e pensa em conceitos como "agudo-grave" e vários parâmetros assim como se fosse uma coisa muito natural, muito óbvia. Quando você vai trabalhar com adultos iniciantes, se deparas com uma realidade completamente diferente, de pessoas que, muitas vezes, escutam música, amam música, cantam muitas vezes afinados, mas que nunca tiveram acesso ao estudo formal de música. Porque são gerações que seguem sem música sequer na escola básica, quanto mais acesso regular a essa linguagem. (SOFIA, EN II, p. 2).

Para os professores entrevistados, ensinar Música a distância foi uma experiência nova e bastante desafiadora, que os levou a rever alguns conceitos e pensar em formas de ensino diversas do presencial.

> [...] pensar que a educação musical é possível sim a distância; que é necessária, sim; que ela possibilitaria ou dá possibilidades a muitas pessoas que de outra forma não teriam acesso à educação musical, ao mesmo tempo em que nós a cada dia temos que procurar ter materiais mais sofisticados, mais aprofundados que possam render mais **conhecimento** mesmo. (DANY, EN I, p. 23).

Nesse processo, enfocando a docência virtual em Música em específico nessa dobra, muitos questionamentos foram surgindo em meio à atuação dos professores no que diz respeito às possibilidades e limitações da EaD, do uso das tecnologias, do trabalho com os tutores e a equipe multidisciplinar, e da disciplina no âmbito da organização do curso.

Figura 18 – Relação da Docência Virtual em Música com os eixos e seus códigos focais

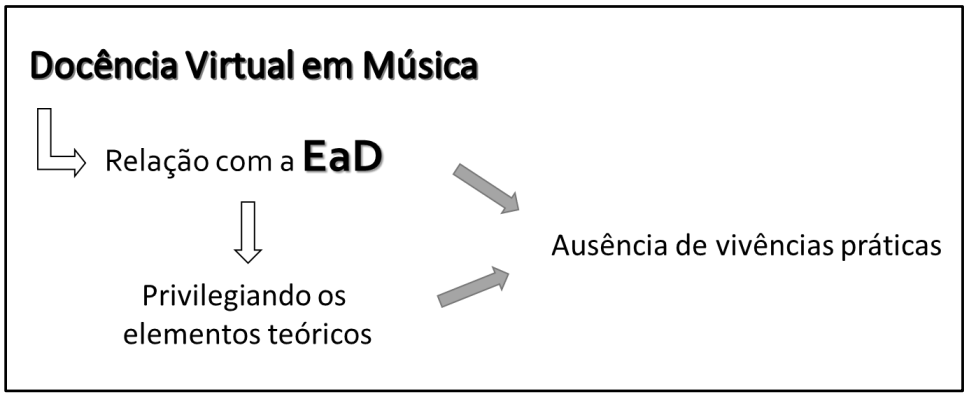



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 4.2.1 Relação com a EaD

Na relação com o ensino de Música a distância, os professores relataram alguns aspectos que restringiram o potencial da docência virtual em Música, tais como o privilégio de elementos teóricos e a ausência de vivências práticas.

Figura 19 – Relação da Docência Virtual em Música com a EaD




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Privilegiando os elementos teóricos*

*Não encher só de textos e coisa... (LAURA, EN I, p. 13).*

Ao pensar nos conhecimentos e conteúdos da área de Música a serem desenvolvidos na disciplina, os professores perceberam que haveria mais possibilidade para os de cunho teórico.

> Também fico pensando muito na questão de que a EaD, aliás toda a formação, ela tem um componente teórico e um componente prático que são elementos que devem convergir ou que são faces do mesmo objeto, digamos assim. Mas penso que na EaD se privilegiam os elementos teóricos, porque quando a gente pensa em disciplinas, em áreas do conhecimento, que são tão práticas como as Artes e a Música em específico, a gente tem que pensar em uma EaD que, infelizmente, proporciona nenhum, ou quase nenhum, contato presencial. (LUISA, EN II, p. 2).

Outro aspecto identificado diz respeito à predominância da produção textual nos cursos EaD.

> O texto escrito ainda prevalece nas atividades de orientação de estudos, na proposição de tarefas pelos professores e sua realização pelos alunos, e na troca de informações gerais e pedagógicas. A linguagem escrita predomina também no momento em que o professor faz comentários avaliativos e

> informa o resultado da avaliação, ou quando este responde às dúvidas dos alunos - que, por sua vez, também foram formuladas de forma escrita. (ARAÚJO; PEIXOTO, 2016, p. 410).

Sofia entende que na área de Música não basta falar e escrever sobre os conhecimentos, é preciso também vivenciá-los.

> A produção textual vai ter em inúmeras disciplinas teóricas, mas quando a gente fala de Música... é como se eu fosse dar aula de pintura e ficasse falando: o pincel tem que ser usado assim e assim; e tem que ser com pelo de búfalo. Não dá para você só falar sobre um conteúdo sem deixar a pessoa pintar o quadro, ainda mais em Música, no meu ponto de vista. (SOFIA, EN I, p. 14).

Além disso, a ênfase da linguagem escrita deixa a desejar na Música, tendo em vista que descrever com palavras uma vivência musical, por exemplo, que se liga a uma linguagem artística, acaba por reduzi-la. Nesse sentido, os professores de música perceberam as limitações da EaD para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais práticos.

*b) Ausência de vivências práticas*

> *Assim, de modo geral, não há contato com os alunos, onde há como realizar experiências práticas, vivências presenciais, de modo que o curso acaba deixando a desejar. (LUISA, EN II, p. 2).*

Com conhecimentos específicos que exigem a vivência e prática musical, pensar o ensino de Música a distância provocou muitos questionamentos.

> Então, por melhor que a disciplina esteja organizada e o currículo seja organizado, a gente vai esbarrar nessa questão da experiência. Como possibilitar experiências a partir da EaD? Como possibilitar experiências com músicas se eu só trabalho a distância? O máximo que eu vou fazer é inserir alguns *chats*, que não possibilitam a experiência musical, ou vou fazer, quem sabe, um encontro em uma disciplina. (LUISA, EN II, p. 2-3).

Refletindo sobre isso, Dany destaca a importância de tornar os cursos EaD cada vez mais práticos.

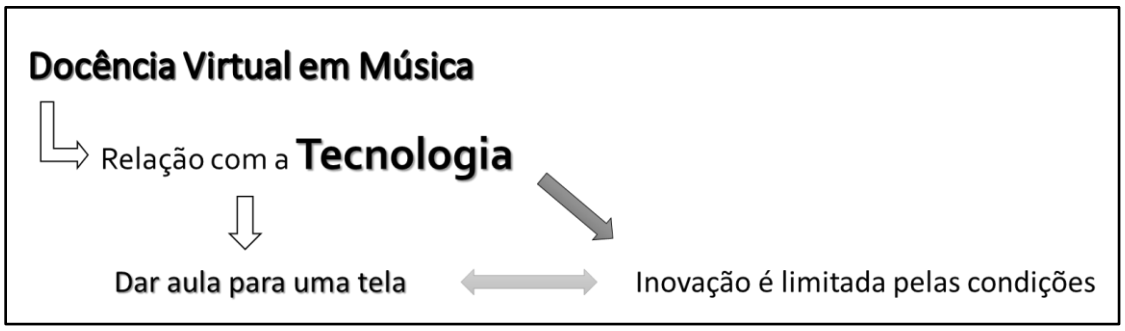
> Eu acho que essa é a principal questão de continuar com a EaD, cada vez melhor, claro, com novas estruturas, possibilidades, ambientes, experiências. Fazer o [curso] mais prático possível. Ter essa prática de fazer as coisas. Ao mesmo tempo, multiplicar cada vez mais possibilidades. (DANY, EN I, p. 22).

Nesse contexto, a ausência de vivências práticas na EaD foi algo que os professores identificaram como sendo o que mais deixou a desejar, comprometendo o seu trabalho na docência virtual com o desenvolvimento dos conhecimentos musicais e na aproximação entre professores e alunos.

### 4.2.2 Relação com a tecnologia

Na relação com a tecnologia, reforçam-se os aspectos apontados pelos professores na relação com a EaD como um todo, tendo em vista que as TDIC ainda trazem limitações para o ensino de Música a distância, em especial, no AVEA. Desse modo, nesse eixo, os códigos focais refletem os pensamentos e as mobilizações dos professores na promoção da formação musical através das tecnologias disponíveis.

Figura 20 – Relação da Docência Virtual em Música com a Tecnologia




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Dar aula para uma tela*

> *[...] porque não é só dizer ou chegar em uma aula e tocar junto, você tem que **dar aula para uma tela**. (DANY, EN I, p. 6).*

Dany, ao usar a expressão “dar aula para uma tela”, descreve uma das principais atividades da docência virtual, a qual é caracterizada pela utilização de um mediador não humano – o computador (ou notebook, tablet, dispositivo móvel, etc.). Essa expressão foi usada por Dany como forma de diferenciar a EaD do ensino presencial e mostrar que não é uma tarefa fácil trabalhar com o ensino de Música a distância.

Por esse motivo, Santos acabou optando por deixar a disciplina mais teórica. “Em termos tecnológicos, como a minha disciplina tinha esse caráter teórico/prático,

mesmo os conteúdos de música que poderiam ir para a prática, tipo tocar flauta doce, eu não fui. Eu sei que isso me traria desafios muito grandes" (SANTOS, EN I, p. 7).

Desse modo, para organizar os conhecimentos musicais no Moodle, eles tiveram que pensar em várias estratégias. Sobre isso, Dany (EN I, p. 8) comenta que: "A gente tinha/tem que postar muita coisa no Moodle". Ele contou que usou o material didático como base, mas "acrescentamos mais. Aí era tudo no Moodle" (DANY, EN I, p. 10). "Nós montávamos aulas, colocávamos aulas, gravávamos aulas para os alunos e colocávamos no Moodle as videoaulas" (Ibid., p. 21).

Nadejda também usou o material didático que havia preparado para a disciplina e, sobre isso, comenta que

> Na primeira vez que eu fiz, eu tive que fazer um – como é que chama – um manual. Não, manual não é o nome, tem um termo específico, de toda a disciplina. Foi a única vez que eu fiz. Depois, anualmente, só tinha que reorganizar a disciplina na plataforma dois meses antes de iniciar a disciplina. Ver se eu queria mudar alguma coisa. Acho que é praxe de todo mundo. (NADEJDA, EN I, p. 12).

Sobre a organização das aulas, Sônia (EN I, p. 12-13) relata que:

> As aulas eram postadas. Tem Power Point padrão. Uma aula presencial para desencadear a unidade de trabalho. E as coisas ficavam postadas no Moodle. E com a vantagem que tem agora com o YouTube. Na primeira vez não tinha esse acesso tão fácil ao YouTube. E a experiência do ano passado foi legal, porque muito filme e muita coisa boa a gente disponibilizou. Até partituras e coisas assim. A partitura analógica para as alunas terem acesso a isso.

Diferentemente que Sônia, no curso em que Laura atuou não houve encontros presenciais, então, ela comenta que também usou vídeos prontos do YouTube[73] no Moodle, da mesma forma que fazia a professora anterior da disciplina.

> O diferente é que você não tem como colocar aquela vivência prática, mas o que eu procurava fazer e que eu vi que a professora anterior fazia também era colocar muitos vídeos e áudios que é o que a gente consegue fazer para eles terem um pouco de interatividade... ou indicar sites que eles podem ir e que eles podem fazer algum tipo de jogo ou alguma vivência mais prática de algum conteúdo que você está trabalhando. Então, eu acho que, assim, colocar vídeos com coisas práticas, músicas... (LAURA, EN I, p. 13).

Essa foi a estratégia que Laura encontrou para que os alunos tivessem exemplos de atividades musicais, buscando não utilizar apenas textos, mas algo que os alunos pudessem visualizar e ouvir de modo que os fizesse entender um pouco

[73] Site destinado ao compartilhamento de vídeos na internet.

como seriam essas vivências com a Música. No entanto, comenta que sentiu falta de fazer videoaulas.

> O que ficou faltando que eu gostaria de ter feito, se tivesse dado tempo, se eu continuasse trabalhando ainda, era algum tipo de videoaula. Mas videoaula prática, dependendo do conteúdo que estava trabalhando. Apesar dos comentários das alunas serem bem positivos das questões da disciplina, dos conteúdos, da forma que foram trabalhados, eu acho que uma videoaula poderia estar preenchendo esse lado prático. E o ideal também seria que pudesse ter na prova final, alguma questão que a gente pudesse colocar áudio ou alguma questão de áudio com música. (LAURA, EN I, p. 13).

Por outro lado, Nadejda sentiu falta de trabalhar com aspectos mais práticos no Moodle, os quais pudessem ser feitos coletivamente pelos alunos.

> A única coisa que eu senti mais falta foi que essas **experiência<u>s</u>**, que eram particulares, pudessem ser vivenciadas em uma plataforma grupalmente. Senti falta, sabe? Senti falta desse **<u>espaço da coletividade</u>** trocando **experiência<u>s</u>** musicais ao mesmo tempo e não sei como fazer. Talvez teria que pesquisar mais e pedir socorro aos especialistas. Senti muito falta disso porque eu trabalho o tempo todo com esse trabalho colaborativo, com **experiência<u>s</u>** colaborativas, do indivíduo colaborativo. (NADEJDA, EN I, p. 17-18).

Desse modo, os professores narraram sobre as formas encontradas para “dar aula” de Música “para uma tela”, ao passo que perceberam as limitações do AVEA e as suas próprias. Do AVEA, perceberam que ainda não há ferramentas e recursos que possam ser diretamente relacionadas ao ensino de Música a distância; e dos professores, por demandar muito tempo e conhecimentos tecnológicos específicos para implementá-los.

*b) Inovação é limitada pelas condições*

> *Tem uma hora que você fala: eu vou dar uma prova escrita. Dane-se. Não dá. Sem condições. O sistema não permite muita loucura. Apesar do sistema permitir muita loucura, no fundo, ele não permite. Entendeu? (SANTOS, EN I, p. 16).*

Ao tentarem promover aulas diferentes no Moodle, os professores esbarraram em alguns entraves, principalmente, relacionados à infraestrutura dos polos e à logística dos cursos EaD como um todo. Foi o que aconteceu com Santos.

> A primeira [experiência marcante] foi aquela que eu lhe falei daquela prova, que os alunos viram um vídeo de um RAP[74] e eles tinham que refazer aquilo.

[74] RAP (*Rhyme and Poetry*) consiste em um discurso rítmico envolvendo rima e poesia.

> Eu achei isso marcante negativamente por que o pessoal da universidade ficava sempre dizendo para a gente tentar coisas inovadoras, usar realmente os recursos do AVA para não reproduzir só o ensino tradicional e eu pensei dessa forma. Então, eles [os alunos] viam o vídeo e faziam uma performance, gravavam e a avaliação era feita a partir do vídeo deles. E eu te falei, isso gerou muito problema. Deu muito problema e mostrou que, na verdade, ás vezes, a **inovação é limitada pelas condições**. Mesmo que você ou o professor queira fazer o negócio, a coordenação queira, na verdade, tem uma série de fatores envolvidos. Não é uma questão só da formatação do professor ou da atuação dele. (SANTOS, EN II, p. 1-2).

Nessa atividade, Santos planejou uma avaliação presencial prática, que envolveu alguns problemas operacionais desde o envio, aos polos, do vídeo que os alunos apreciariam para a realização da atividade avaliativa até a atuação dos tutores presenciais em sua implementação, os quais, além de não possuírem formação musical, tiveram dificuldades com a filmagem e a entrega dos trabalhos dos alunos.

> Então, isso era uma loucura, porque o vídeo não chegava na hora. O polo não tinha o DVD para tocar o vídeo. Eu tinha que mandar o vídeo em CD e o link. Eu não posso pegar qualquer vídeo da internet, porque tem direitos autorais. E aí tem a questão de filmar o aluno; como é que fica o uso da imagem do aluno. Daí os tutores corrigiam o vídeo. Os tutores têm que ter um envelope lá, as provas têm que serem guardadas, mas como é que você guarda um vídeo? O vídeo era em grupo e, às vezes, vinha um cara de uma cidade X e um cara de uma cidade Y e daí você não sabia quem era aquele cara que estava no vídeo, porque são 300. Entende? (SANTOS, EN I, p. 15-16).

Laura relatou que chegou a pensar em fazer atividades envolvendo apreciação musical, as quais pudessem fazer parte das avaliações da disciplina. No entanto, acabou desistindo em função de algumas atividades do Moodle não terem, na época, a opção de adição de áudio e por nem todos os polos contarem com fones de ouvido para os alunos utilizarem nas provas.

Para conseguir implementar atividades diversificadas, Nadejda comenta que solicitou, aos alunos, pesquisar diferentes sonoridades. Ao fazer isso, ela percebeu que não só o professor tinha dificuldades com as tecnologias, mas também os alunos.

> Então, por exemplo, além das **experiência**s vivenciais da pessoa sentir, mexer com o som, a gente pedia para procurar outros tipos de **sonoridade**s, jogos, **experiência**s no próprio espaço da internet. Eu acho até que eu não uso tão bem não. Eu acho que uso mal, porque eu não conheço as possibilidades da internet. Mas eu acho que a dificuldade é do outro lado também, porque muitos alunos da EaD são de mais idade e também não sabem usar internet e nem tem internet disponível o tempo inteiro. Então, a gente não conhece a ferramenta que a gente tem nas mãos. A gente não conhece. (NADEJDA, EN I, p. 13-14).

Nesse sentido, as dificuldades tecnológicas podem ser sentidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Mesmo entendendo que a maioria dos alunos possa ser “mais letrada digitalmente, ela também não pode ser considerada *nativa virtual*. Por isso, também está passando por uma mudança de mentalidade do que seja educação como um todo” (MILL, 2013, p. 54, grifos do autor).

Sofia tem estudado bastante sobre esse assunto e destaca pesquisas envolvendo o ensino de Música a distância, as quais entende que podem contribuir para a proposição de atividades musicais aos alunos da Pedagogia.

> E acho, que uma coisa que eu gostaria de falar, que é uma coisa também que me desafio a pensar e cada vez mais colocar em prática, que o Daniel Gohn fala sobre isso – que ele tem um livro muito legal lá que fala sobre a educação musical na EaD - que é o que de fato a gente consegue usar de ferramentas adaptadas à prática musical na EaD. Então, aquilo que eu falei daquela angústia de como é que eu posso fazer para o meu aluno da Pedagogia realmente cantar, realmente fazer música. E um dos recursos que eu tenho visto são os aplicativos gratuitos para cantar, para tocar flauta, que você baixa no celular e vai praticar aquilo ali. Eu acho que esse seria o próximo passo, porque ainda não foi implementado [...], mas se me convidarem para uma próxima edição, eu vou sim colocar em prática isso; aplicativos que permitam fazer música na prática através do dispositivo móvel, porque daí tem a questão da ubiquidade e da mobilidade que facilitam muito. (SOFIA, EN I, p. 22).

Dany, a partir de suas vivências com os alunos do curso presencial, reflete acerca das tecnologias disponíveis na atualidade.

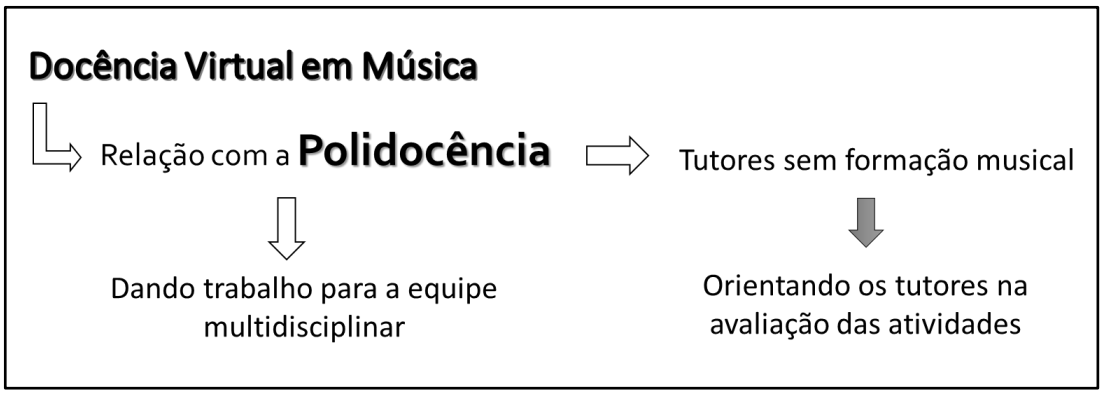
> Esses dias, eu estava em uma sala de aula, e uma aluna lá mostrou, para mim, o seu tablet, tinha um teclado, e aí ela consegue fazer os exercícios de harmonia, tudo naquele tablet. Achei sensacional. Na minha época não tinha isso (risos). A gente tinha que fazer tudo na raça mesmo. Então, aproveitar essas questões que a tecnologia nos possibilita. Eu acho que o papel mais importante seria esse, o recado final. (DANY, EN I, p. 23).

Na narrativa dos professores, eles relataram sobre o seu envolvimento ao buscar promover atividades diferenciadas e entender também as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Isso denota, alguns movimentos que geram afastamentos, ao esbarrarem nas limitações do sistema, do AVEA e de seus conhecimentos docentes, ao mesmo tempo que também traz aproximações, através da mobilização para superarem essas limitações, que vão produzindo a docência virtual em Música a partir da relação com as tecnologias.

### 4.2.3 Relação com a polidocência

Na relação com os tutores a distância, os professores de música tiveram alguns desafios tendo em vista que a maioria não possuía conhecimentos formais em Música. Assim, eles narraram como gerenciaram essa questão junto aos tutores e no envolvimento com a equipe multidisciplinar.

Figura 21 – Relação da Docência Virtual em Música com a Polidocência




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Tutores sem formação musical*

> *O edital é aberto, ela [a tutora] tem que ter experiência disso, disso e disso, mas elas não são especialistas em nada. Elas têm experiência, mas não exigem que tenha experiência na disciplina. (SÔNIA, EN II, p. 11).*

Os professores relataram que a maioria dos tutores com os quais trabalharam não possuía formação musical ou conhecimentos formais em Música. Sônia destaca que os editais não costumam exigir essa formação tendo em vista que os tutores não atuarão apenas com as disciplinas da área de Música. Os tutores a distância circulam em diferentes disciplinas e, portanto, na maior parte dos editais, é exigido que eles tenham formação em Pedagogia. Isso trouxe algumas dificuldades para os professores, como foi o caso de Sofia.

> Na Pedagogia não tinha ninguém que tinha formação em Música. Essa foi a primeira dificuldade. Não pelo conteúdo em si, porque tudo que a gente trabalha, a gente fala que a nossa concepção base é que a **musicalidade** é uma característica humana acessível a todos. Então, não é por que você não tenha tido um curso, formado-se em Música, que não poderia, por exemplo, entender o material; mas dificulta toda aquela parte da pesquisa, da elaboração, a parte conteudista, digamos assim. (SOFIA, EN I, p. 9).

Luisa conta que não teve problemas tendo em vista que: “As tutoras foram minhas alunas na Pedagogia [presencial] e eram pessoas que se destacavam na área de Música, que gostavam, comprometidas, envolvidas e que iam atrás, pesquisavam” (LUISA, EN I, p. 11).

No curso que Nadejda atuou, ela relata que teve a oportunidade de selecionar os tutores.

> Quando eu faço a seleção, hoje em dia, eu tento colocar alunos que já trabalharam na minha disciplina presencial comigo. Se isso não acontece, às vezes, se achar um muito bom como tutor, é uma pessoa comprometida, responsável, dedicada. Que eu acho que são atributos do tutor que, para auxiliar o próprio coordenador da disciplina/professor organizador, se ele não tem isso, eu faço essa formação. Eu faço essa formação paralela do tutor enquanto ele dá a disciplina, para eles que chegam: “Como é que eu vou trabalhar música na educação”? Eles são selecionados. “Eu nunca trabalhei com música”. Eu começo a desconstrução do que é trabalhar com música como professor. Que não é uma coisa fechada; que não é somente uma leitura de partitura; não é técnica de instrumento. Que é uma coisa mais ampla dentro da **musicalidade**; de jogos; de descoberta do mundo sonoro; de criação musical a partir do que se tem; trabalho com o corpo, de **sonoridade**s do corpo; descoberta dos ambientes sonoros, das paisagens sonoras lá no Schafer; coisas assim. (NADEJDA, EN I, p. 9).

Laura comenta que também precisou realizar uma formação musical paralela das tutoras a distância com os quais trabalhou. “Daí a gente começou a se reunir e eu passei para elas mais experiência dos conteúdos musicais e de todos os tópicos em Música que a gente ia trabalhar” (LAURA, EN II, p. 3). Nesse processo ela percebeu o envolvimento das tutoras com as atividades da disciplina.

> Então, eu sentia que elas estavam dentro do clima da disciplina. Não sei se, talvez, o todo da disciplina era interessante também. Eu me lembro que, volta e meia, umas meninas falavam: "gostei muito de ler aquele texto que a gente vai trabalhar, porque quando eu estudei, eu não tinha trabalhado isso". Então, teve um ano que eu tive uma tutora que ela falou que aprendeu um monte com a disciplina junto com as alunas. Isso para mim foi bem interessante. (LAURA, EN II, p. 3).

O trabalho de Laura junto às tutoras corrobora com o pensamento de que há “a responsabilidade do docente em formar os professores-tutores com quem está trabalhando, qualificando sua atuação” (CECCHIN et al., 2017, p. 190). Dany e Santos relatam ter tido a oportunidade de trabalhar com tutores de formações diversas. Sobre isso, Santos (EN I, p. 9) comenta que

> Eu consegui uma coisa diversa assim. A maioria era licenciado e tinha a atuação necessária ou um ano de educação ou dois ou especialização, mas alguns não eram. Alguns vinham das Artes, das Artes Visuais, vinham de

> outras linguagens artísticas. [...]. Então, nesse aspecto foi bem interessante sim, mas já cheguei a ter tutor sem formação musical, só com formação em Artes Visuais, por exemplo. Daí ele corria atrás dos próprios conteúdos e tirava dúvidas comigo do conteúdo, o que eu achei bacana.

Com relação aos tutores, Sônia (EN I, p. 14) destaca que: “Tinham experiência em tutoria e alguma afeição pela Música, senão não teriam aceitado. [...]. Nesse sentido, eles eram muito experientes e conheciam bem as alunas”. Como forma de possibilitar o envolvimento da tutoria com os conhecimentos musicais, Sônia (EN II, p. 11) conta que:

> Eu não dei aula, mas eles acompanhavam as aulas. Eu dei oficinas. Nós todos demos oficinas. [...]. As aulas, todas, a gente chamava as tutoras e dizia o que ia acontecer e fazia junto com elas, mas não sei se elas tinham uma **segurança**, assim, a mesma que eu tinha. Acho que não, que eu, acho que não tinham, mas completamente por fora, acho que não. Teve um conteúdo que as gurias trabalharam bem. Sabe qual é? Que a gente pensa que vai ser difícil e que não vai ser. Musicar poesias. Poesias curtas assim.

Nesse contexto, os professores contaram que conseguiram desenvolver um trabalho com Música na disciplina mesmo os tutores não tendo formação nessa área. Além disso, alguns conseguiram contribuir com a formação musical dos tutores.

*b) Orientando os tutores na avaliação das atividades*

> *Sabe o que é mais fácil? Eu ler tudo e dar a nota (risos). Mas, enfim, trabalhar em equipe é assim. (SÔNIA, EN II, p. 7).*

Como os tutores não tinham formação musical, Sônia conta que teve que explicar e criar critérios para que os tutores realizassem a avaliação das atividades no Moodle.

> No início da disciplina fizemos uma reunião para expor o programa e as atividades a serem desenvolvidas pelas alunas, datas das postagens e qual deveria ser o tipo de acompanhamento a ser realizado pelos tutores. Para cada atividade havia uma orientação com três níveis de avaliação, conforme o tipo de aproveitamento. Os tutores eram orientados a pontuar as atividades postadas no Moodle. Além dessas atividades de avaliação, os tutores supervisionavam os acessos à plataforma e encorajava as alunas a postar seus trabalhos. (SÔNIA, EN I, p. 15).

Sônia comenta que a parte mais difícil do trabalho com os tutores foram as avaliações.

> Mas não é fácil, sabe o quê? Elas [tutoras] entenderem os critérios de avaliação. Dá para a gente se estressar assim. Eu não sou de me estressar. Eu me reúno com elas e quando eu vejo que elas não estão entendendo, chamo elas e converso sobre os critérios de avaliação. Mas os critérios de avaliação são assim pão-pão, queijo-queijo. A gente tem que fazer as coisas. Eu até tinha separado, aqui, os critérios de avaliação que eu elaborei para esse último, mas a gente não fez isso imediatamente, sabe? A gente deixou a disciplina andar um pouco. Quando chegou na hora de avaliar, deu problema. Deu problema porque esses critérios, elas tinham que ouvir, por exemplo, ver um filme e responder algumas questões. E como é que avaliam aquelas questões? Sabe? Nos primeiros tempos de aula, nos primeiros dias da disciplina, elas foram respondendo e as tutoras cobravam: "você ainda não respondeu". Mas quando chegou o tempo, quando chegou junho, que tinha que avaliar e dar as notas, elas começaram a perguntar: "e agora, como é que eu vou avaliar as respostas delas"? (SÔNIA, EN II, p. 5).

Embora tenha sido difícil, Sônia relata que a elaboração dos critérios acabou por estreitar a relação com os tutores.

> Então, isso foi legal e a elaboração dos critérios é o que melhorou a relação com os tutores, porque se não tem critérios os tutores enlouquecem, porque eles não são da Música e se não tem critérios claros, você já viu, aí não dá. Então, depois que nós fizemos os critérios bem direitinhos assim, aí funcionou. Mas o que deu de mal-estar em nós e nos tutores foi em função dos critérios, porque eles não sabiam pontuar. É gozado, assim, quando a gente está em equipe, eu já sei o que funciona e o que não funciona. Eu queria dar os critérios do Fórum, mas ficou assim. Daí quando apertou, eu digo: então, está. Eu vou dizer como é que eu faço os meus fóruns. Daí o pessoal gostou. Os critérios têm mais fundamento quando as tutoras tentam avaliar e veem que não dá daquele jeito que elas estão pensando. Aí o critério vem como uma solução. (SÔNIA, EN II, p. 6).

Além disso, Sônia acrescenta que também supervisionava o trabalho dos tutores e os depoimentos e dúvidas das alunas. Assim, no período das avaliações, teve “mais contato com as tutoras para reforçar o planejamento das atividades e dizer o que aceitar e o que cobrar, como avaliar as atividades” (SÔNIA, EN I, p. 15).

Sofia conta que teve problemas com a equipe da tutoria nas avaliações. “Quando foi terminado, o que a gente supôs é que as tutoras iam ler, conhecer o material e estudar o material para conseguir se familiarizar com ele, autoaprender, para daí ter mais fluência com os estudantes. Só que isso não aconteceu” (SOFIA, EN I, p. 9). Nesse processo, Sofia percebeu divergências entre o que esperava das tutoras e o que elas esperavam da disciplina de Música.

> Eu percebi que as tutoras tinham um pensamento “bem” engavetadinho assim: Mas a gente precisa fazer produção textual... Está tudo bem. Daí tinha que fazer perguntas para refletirem um monte no Moodle. E a gente está preocupado em fundamentar a prática musical. Como fazer cantarem fora de uma aula através de algum vídeo ou alguma coisa que viram no Moodle;

> como fazer irem atrás de música para aprender e de coisas para fazer como ouvir e não só escrever. (SOFIA, EN I, p. 13-14).

Assim, na docência virtual em Música, os professores precisaram aprender a trabalhar em equipe no processo de mediação pedagógica no Moodle; além de mostrar, para os tutores, as particularidades da área da Música no planejamento e na avaliação das atividades realizadas pelos alunos da Pedagogia a Distância.

*c) Dando trabalho para a equipe multidisciplinar*

> *Eu tentei fazer algumas coisas meio doidas. (SANTOS, EN I, p. 11).*

Santos foi um dos poucos professores que relatou ter procurado a equipe multidisciplinar para questões que não se restringiam ao Moodle. Ele a procurou também para fazer vídeos e o livro da disciplina; e conta que tentou fazer “coisas meio doidas”, “dando trabalho” à equipe.

> Eu fazia um vídeo, que tinha que ter uma parada no meio, de congelar a imagem, e os caras [da equipe multidisciplinar] adoravam, porque a maioria dos professores... Eles que me falaram isso, por isso, eu estou te falando. A maioria dos professores vai lá e grava uma palestra. Blá, blá, blá. Fala, fala e fala, e os caras achavam um porre. Eu chegava lá com algumas coisas lá. Eu vou tocar violão e vou ter que parar, falar no meio, daí o aluno vem. Fazia algumas coisas que exigiam mais tecnicamente deles. E os livros também. Eu bolei umas figuras assim que deu uma certa dor de cabeça para eles de como vai fazer essa figura. Aí, eles se sentiam até mais motivados. Eles falavam que a maioria das coisas das outras disciplinas e dos outros cursos era bem padrão(zão). (SANTOS, EN I, p. 11).

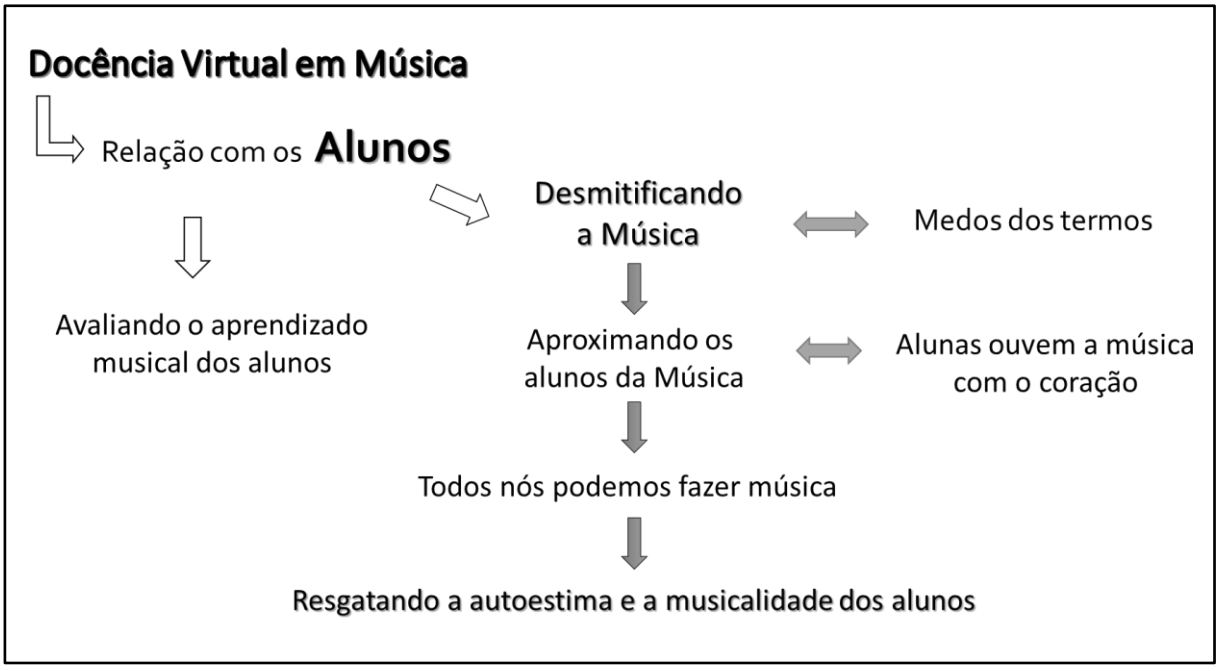
O “dar trabalho” é expresso em função de que Santos propôs situações novas e diferenciadas, com as quais a equipe multidisciplinar não estava acostumada. Essas se traduziram em momentos de aprendizagem tanto para Santos quanto para a equipe ao potencializar a reconstrução do significado de uma aula de Música a distância, bem como mostrar que é possível fugir da simples exposição de conteúdos e fazer uma videoaula interessante para os alunos, assim como livros diferentes. Desse modo, ao dar trabalho para a equipe multidisciplinar, Santos promoveu o trabalho coletivo e colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento de sua disciplina.

### 4.2.4 Relação com os alunos

Na maior parte dos relatos dos professores, eles narraram que os alunos começaram a disciplina sem acreditar que pudessem aprender e fazer música. Assim como já constatado em outras pesquisas (FIGUEIREDO, 2003; 2004; SCHROEDER, 2004; ZORZAL, 2012), o mito da Música, relacionado ao dom e ao talento, ainda impregna os pensamentos muitas pessoas.

Desse modo, os professores contaram que precisaram desconstruir esse mito em suas disciplinas e aproximar os alunos dessa área do conhecimento, mostrando que todos somos musicais e temos condições de aprender e de fazer música. Nesse processo, destacaram alguns desafios, abordados nos códigos focais desse eixo.

Figura 22 – Relação da Docência Virtual em Música com os Alunos




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Desmitificando a Música*

> *Desmitificar essa coisa do saber musical; serem os mais acessíveis possíveis os conhecimentos musicais a cada um dos alunos, com as suas próprias palavras. (DANY, EN I, p. 15).*

Em nossa sociedade ainda persiste o senso comum de que há pessoas que nasceram com um dom ou talento musical.

> Numa visão que poderíamos qualificar de “senso comum”, os músicos (e os artistas de modo geral) têm sido freqüentemente tratados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como “dom” ou “talento” – que os diferencia da maioria das pessoas comuns. Essa visão um tanto quanto estereotipada, contudo, não é exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical (os chamados “leigos” em música). Ao contrário, é no próprio campo que as idéias mitificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo o momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical). (SCHROEDER, 2004, p. 109).

Entre pesquisadores da área de Música, esse tema é bastante debatido e, segundo Zorzal (2012), não há consenso. Esse autor analisou diferentes estudos sobre o talento musical e, embora alguns traços musicais possam ser tidos como genéticos, identifica que não há garantias que eles, por si só, possam estar relacionados aos altos níveis de performance ou que sejam determinantes no desenvolvimento musical.

> Por fim, a ideia de um talento musical democraticamente presente em todos pode ser uma forte aliada na defesa de uma Educação Musical mais ampla e efetiva. Se é certo que ainda não há consenso nem garantias sólidas que permitam que algum professor de música possa considerar um aluno mais talentoso que outro, principalmente durante as etapas iniciais do desenvolvimento musical, podemos imaginar que todos que receberem uma Educação Musical séria, desde a mais tenra idade, terão as mesmas oportunidades de desenvolvimento musical. Dessa forma, para os educadores musicais é mais sensato defender a ideia de que a inteligência musical está presente em todos. (ZORZAL, 2012, p. 206).

Os professores de música entrevistados também apresentaram pensamentos em consonância com a análise de Zorzal (2012) e buscaram desmitificar a ideia dos alunos acerca do dom e do talento musical.

> [...] desmitificar um pouco essa coisa de que para ser e fazer música tem que ter talento musical, tem que ter um dom musical. O famoso dom musical que eu sempre atirei com todas as pedras que eu consegui juntar. Eu não acredito que tenham dons musicais. Acho que se **todos nós podemos fazer música**, devemos fazer música. (DANY, EN I, p. 14).

Laura conta que esse também foi um de seus objetivos na disciplina.

> Esse objetivo era que os alunos conseguissem desconstruir a ideia daquele mito ou pensamento que muitos deles trazem quando se matriculam na disciplina que é: "eu não sei se vou conseguir trabalhar com música, porque eu não toco um instrumento ou porque eu não canto muito bem. Eu não sei fazer nada de Música, então, eu não posso ensinar. Música é só para poucos”. (LAURA, EN II, p. 4).

Sofia e Luisa relataram que desmitificar essa ideia foi uma das primeiras ações que realizaram. “Então, eu direi que o primeiro aspecto é descontruir essa ideia de que ‘eu não tenho dom para a Música’, descontruir essa ideia de dom e de inacessibilidade e aí, a partir disso, mostrar que todos somos seres musicais” (SOFIA, EN I, p. 15). Para tanto, Luisa também escolheu um texto para discutir com seus alunos.

> [...] o primeiro tópico foi “Discutindo sobre Música e Educação Musical”. Eu acho que essa questão de saber o que é música e de desconstruir muitos conceitos que os alunos trazem é importantíssima. Esse texto [Dó, ré, mi, fá e muito mais] é [...] um texto antigo, mas ele é um texto muito bom sobretudo para pensar, para ouvir muitas coisas e desconstruir os conceitos que a gente tem. (LUISA, EN I, p. 7).

Nadejda comenta que buscou desconstruir a ideia de Música trazida pelos alunos através de atividades de apreciação musical.

> Em termos da atividade, da educação musical, todas as propostas fossem elas de assistir um vídeo e comentar... por exemplo, tem um vídeo lá, uma coisa muito simples, que é o coral da chuva – é um coral fazendo aqueles sons – e eu pedia para que eles ouvissem de olhos fechados para tentar desconstruir o conceito de Música. O que que eles pensavam que era Música. Eu pedi para eles ouvirem aquilo. O quê que era aquilo? E depois eles tentarem ou organizar algum tipo de **sonoridade**, mostrando que eles também podem se apropriar da criação musical. (NADEJDA, EN I, p. 15-16).

Além da desconstrução dessa ideia, os professores também buscaram maneiras de aproximar os alunos da Música.

*b) Aproximando os alunos da Música*

> *[...] a música não é uma coisa estranha; ao contrário, a música está a cada momento e a cada momento da nossa vida. (DANY, EN I, p. 14).*

Em algumas atividades, os professores conversaram com os alunos sobre as músicas que eles ouvem, sobre o ambiente musical da sua região, e propuseram diferentes atividades. Sobre essas conversas, Dany (EN I, p. 17) conta que: “Nós conversamos muito sobre o **ambiente musical** de cada região. Também era do meu interesse saber onde é que estava o meu aluno, com que tipo de **ambiente musical** ele convivia, o que se escutava na escola”.

Ao comentar que também tinha interesse em saber sobre o ambiente musical dos alunos, o professor mostra que, além de buscar que essa conversa possibilitasse a aproximação dos alunos com a Música, procurava se aproximar deles, ou seja, conhecer um pouco mais sobre os alunos e seus universos musicais.

Nesse processo, Dany (EN I, p. 14) tentou pensar sobre "o que seria mais necessário para um aluno em sua sala de aula. Então, um pouco de história da música. Sempre nós estávamos dizendo: 'olha! A música sempre tem em tudo o que é lugar'". Com isso, buscava mostrar ao aluno que a Música não é algo estranho e que sempre esteve presente em nossas vidas; e solicitava atividades nas quais eles precisavam criar músicas a partir dos sons do ambiente.

> Eu tenho ainda muita gravação daquela época que eles gravavam CDs e mandavam para nós. Eles faziam música em grupo geralmente, porque sozinho é muito complicado. E como eram as músicas que eles faziam? Eles faziam trilha. Eu lembro que um exercício que eu fazia muito e eles gostavam de fazer, a trilha sonora da sua vida, do seu lugar, da sua casa. Então, tinha o som da batedeira, o cachorro acoando, o passarinho, sei lá, e com isso eles faziam o seu **ambiente musical** e faziam música, assim, com esses sons do dia a dia. Som da água, som do vento, som disso e aquilo. Aí eles iam construindo. (DANY, EN I, p. 17).

Nadejda também conta que solicitou atividades nesse sentido, intencionando que os alunos explorassem as sonoridades ao seu redor.

> Por exemplo, quando eu vou trabalhar **sonoridades**, que qualquer material é ferramenta pedagógica. Um pedaço de madeira, um ferro. Um violão, uma flauta, antes de serem o que são, categoricamente falando, são um pedaço de madeira que tem um som. Aí eu peço para eles explorarem **sonoridades** diferentes; os tipos de **sonoridades** dos materiais que eles têm em casa. Depois, a gente passa por um outro estágio de poder organizar isso enquanto música até chegar em um momento que eles vão elaborando, a partir das próprias **experiências**, atividades educativas com as crianças a partir dessas **experiências**. (NADEJDA, EN I, p. 8).

Assim como Dany, Sônia relata que procurava conhecer um pouco mais sobre o mundo musical de suas alunas.

> [...] eu sempre pergunto para as minhas alunas: a música que você gosta? Como é a música que você gosta? Por que gosta dela? Como foi a tua infância? Eu tenho sempre feito isso. Tenho muito material recolhido e, sendo o Moodle, então, é uma beleza essa EaD. (SÔNIA, EN I, p. 7).

A professora conta que, ao fazer isso, ficava "presa com as alunas, assim, pelo gosto que elas têm pela música, por causa do que elas dizem da Música" (SÔNIA, EN I, p. 9). Desse modo, essas atividades também potencializaram a criação de uma

relação forte com os alunos, fazendo com que, no processo de aproximá-los da Música, professor e alunos também ficassem mais próximos.

*c) Todos nós podemos fazer música*

> *Primeiro, **todos nós podemos fazer música** e acabou. (DANY, EN I, p. 15).*

Dany e Sofia refletem sobre a Música enquanto linguagem e tecem analogias entre o aprendizado musical e o de idiomas.

> A música é uma linguagem e, portanto, se eu posso aprender a falar em alemão, eu posso aprender música; se eu posso fazer aulas de japonês, eu posso fazer aulas de música também. Como linguagem que é, lógico que é necessária assim para a educação das pessoas. Então, é isso que nós sempre apontamos. (DANY, EN I, p. 14-15).

> Dá para fazer uma analogia de como você vai aprender um idioma. O que hoje em dia é a metodologia? Eles lhe dizem para ver filmes daquele idioma; ler livros naquele idioma; ficar atento sobre tudo; tentar conversar naquele idioma; promover imersão. E eu diria que é a mesma coisa com a Música, se você for só ali naquela unidade uma hora por semana é impossível você se desenvolver musicalmente. Tem que estar apreciando vídeos; se está ouvindo a música predileta, tenta acompanhar o ritmo, tenta acompanhar o pulso, como é que é o contorno melódico, subiu ou desceu; essas coisas. (SOFIA, EN I, p. 16).

Desse modo, Dany (EN I, p. 16) acredita que todos podem aprender e fazer música.

> Se você gostar de tocar instrumentos de percussão, de cordas, de teclado, mas faça música. Se não pode nenhum instrumento, canta. Se você tem uma voz, se você tem um aparelho fonador em condições, pode cantar. Simples. Se der, canta, do seu jeito, da sua forma. Emitiu o som, pode fazer, sem problemas.

Sobre isso, Nadejda ressalta a importância do professor confiar na possibilidade do aluno.

> Se eu parto do pressuposto que o trabalho em educação musical na perspectiva histórico-cultural é experimentação, é **confiar na possibilidade do outro**, é ter fé no outro. Então, eu saio daquela posição hierárquica, superior, de construir conhecimento, de eles terem que aprender o que eu tenho a dizer e enxergo a pessoa como um ser de possibilidade, que é capaz de experenciar, trocar. Está resolvida a situação. (NADEJDA, EN I, p. 17).

Nesse sentido, os professores partem do pressuposto que todos podem e devem fazer música, demonstrando acreditar nas possibilidades musicais dos alunos.

*d) Resgatando a autoestima e a musicalidade dos alunos*

> *[...] são pedagogos que achavam que não tinham **experiência** musical, aquela visão mais restrita de Música. (NADEJDA, EN II, p. 1).*

Os professores relataram que a maior parte de seus alunos não se sentia musical e capaz de fazer música. Nadejda (EN I, p. 7) conta que eles falavam: "'Eu não tenho. Eu nunca tive **experiência** musical. Nunca fui em uma escola de música e não sei tocar um instrumento'. Aquela concepção fechada de **experiência** musical". Sobre isso, a professora reflete que

> Quando a gente pensa em **musicalidade**, geralmente, a gente pensa que a não tem uma **musicalidade**, que a gente não tem **experiência**s musicais, que a gente não é musical. Mas todo mundo tem, porque tem **experiência**s de vida e relações com a música de maneiras diferentes e é esse olhar que a gente tem para as pessoas quando a gente educa. (NADEJDA, EN I, p. 7).

Sofia também vivenciou esse problema com os seus alunos e comenta que "trabalhou muito, inicialmente, a parte das narrativas; o quê que significa a **musicalidade** de cada um" (Ibid., EN I, p. 13). A partir disso, ela buscou desenvolver um trabalho de resgate da autoestima e da musicalidade dos alunos.

> A ideia é resgatar a **musicalidade** do professor que está fazendo ali, porque se ele se acha desafinado, se ele se acha antimusical, se ele se acha distante, não tem como ele ter motivação de cantar com os alunos e de resgatar a **musicalidade** dos seus alunos. (SOFIA, EN I, p. 13).

Nesse processo, destaca algumas dificuldades.

> Como a gente fala de Música na Pedagogia, ainda mais quando é uma disciplina obrigatória – todos têm que fazer, não foi uma busca daquela pessoa – a gente está falando de **resgate de autoestima** para muitos. Eu diria que a grande maioria cresceu escutando da família ou, às vezes, na própria escola de colegas, que é desafinado, que tem a voz de "taquara rachada", que não consegue cantar no ritmo. Essas coisas assim que mais travam a pessoa no campo da **musicalidade**. (SOFIA, EN I, p. 15).

Sobre isso, Dany também comentou que alguns alunos apresentaram bloqueios para fazer as atividades musicais, devido ao fato de que ouviram na escola que eram desafinados ou que não tinham ritmo e, por isso, não podiam tocar. "Aquelas coisas que dizem certos 'chamados professores' e arrasam com o aluno" (DANY, EN I, p. 16).

Como forma de trabalhar a musicalidade dos alunos, Nadejda relata que promoveu discussões acerca da experiência musical.

> Quais foram as suas **experiências**, ao longo da vida, com as **sonoridades**, em outros espaços? Fez alguma coisa quando era pequeno? Na adolescência? "Eu canto no chuveiro". Isso é uma **experiência** musical. Quando criança, que tipo de **experiência** musical? Aí, quando eles vão ampliando o conceito de **experiência** para relacionar com instrumentos, **sonoridades**, vai ampliando esse conceito. Aí vai aparecendo. Eu peço que eles saiam filmando, por exemplo. Momentos de quando eram crianças, jovens, aquilo que eles acham que pode ser uma **experiência** musical, que tragam para o fórum. Aí eu indico a leitura do que é **experiência** musical e a gente discute. Então, assim, tentar permanecer em uma via que não seja somente um trabalho intelectivo, mas seja um trabalho sensorial também e algo que possa estar, tanto no presencial quanto no a distância, porque, às vezes, a gente tentar fazer a distância um trabalho somente de diálogo, de reflexão e, no campo da Música, eu acho que se a gente não tomar o cuidado, pode ficar somente no campo intelectivo também. Precisa ser vivencial. (NADEJDA, EN I, p. 7-8).

Desse modo, a musicalidade enquanto "capacidade de geração de sentido através do fazer musical expressivo" (CUERVO; PEDRINI, 2010, p. 52), nas narrativas dos professores, é entendida, como inerente ao ser humano e que "não existe lugar, nem grupo social, nem tempo da humanidade, que não houvesse manifestação de **musicalidade**" (SOFIA, EN I, p. 19). Por esse motivo, os professores de música se preocuparam em desenvolver um trabalho no qual os alunos tomassem consciência de que são musicais e que se sentissem capazes de fazer música.

*e) Medo dos termos*

> *Compasso, pulso e ritmo são conceitos que dão muita **confiança** para as alunas, sabe? (SÔNIA, EN II, p. 11).*

Outro desafio encontrado ao trabalhar com o desenvolvimento musical dos alunos da Pedagogia, que foi identificado por Sônia, diz respeito ao medo que eles sentiam dos termos musicais. Esse medo também está relacionado ao mito do saber musical, sendo produzido por ele e, ao mesmo tempo, reforçando-o.

> De modo geral, as alunas têm receio de empregar termos técnicos como "tom", "está no compasso", "está na melodia" - de **medo dos termos**. É o mesmo que a gente na área da Biologia – membrana, citoplasma, sei lá o quê. E a gente não sabe nem os nomes. Elas sabem música; elas sabem que a música terminou, elas sabem o que é pausa, o que é marcar um acento, só que elas não se comprometem. Elas não se comprometem, muito menos em corrigir. Eu noto assim, não só em EaD, mas se as pessoas não sabem que isso aqui [a profa. Sônia começa a percutir, na mesa, o acento, o pulso e o ritmo de uma canção], que esse conhecimento é necessário, Zelmielen. Esse conhecimento é necessário por que ele gera **confiança**. Então, essa aula tem que ser presencial, com demonstração e prática. Tem que ser feita, tem que

> ser dita: é isso mesmo, vamos lá. Nós vamos acelerar. Agora nós vamos passar para cá, passar para lá. (SÔNIA, EN I, p. 18-19).

Sônia reflete que o medo dos termos traz limitações ao processo de aprendizagem musical dos alunos, deixando-os inseguros ao abordar conhecimentos específicos da área de Música. Sobre isso, ela destaca a importância desses conhecimentos serem trabalhados em encontros presenciais de modo a dar confiança aos alunos.

> Tem conceitos da educação musical que precisam ser ao vivo. A não ser que uma grande força de vontade leve essas alunas a procurar o conhecimento no YouTube e, por iniciativa delas, elas escutem vídeos e queiram escutar os vídeos, seguir e aprender que aquilo que ela está fazendo é compasso, que aquilo que está batendo dá noção de tempo. Quando chega na noção de agudo-grave, a coisa se complica, porque não tem uma referência na qual elas possam se segurar assim, a não ser que elas tivessem uma tecla: faz uma nota igual a essa, sabe? A coisa é mais difícil. Então, se eu estou pensando em aula de música para que as alunas consigam reproduzir uma nota no tom que ouviram, é diferente. Se ela canta afinado acompanhando o rádio ou no tom dela. Já está tudo muito bem. Ela não tem que cantar no meu tom, porque a pessoa que aprende a cantar ouvindo rádio, ela aprende a cantar no tom do rádio. Daí quando ela não alcança, ela diz: “eu não alcanço, eu sou desafinada”. Não é isso. Ela precisa saber que ela não é desafinada. Ela precisa saber que a música não está no tom dela. É alguém da música que vai lá e canta com ela e diz: “não, para aí. Essa música nesse tom não está boa para ti. Vou pegar outro tom”. E pega o violão e tenta um outro tom. Para ela ver o que é tom; que essa música ela não consegue cantar e a culpa não é dela, é da música. (SÔNIA, EN I, p. 19).

De modo próximo, Dany também sentiu a necessidade de formalizar alguns conhecimentos musicais junto aos alunos. Por esse motivo, buscou proporcionar formas nas quais os alunos tivessem um registro musical daquilo que foi aprendido na disciplina.

> A gente tentava dizer para o pessoal que podia sim fazer e que podia escrever música, porque nós achávamos sempre que precisava fazer esse registro. Precisava dizer que: "na sala de aula nós fizemos tal coisa". Se não tem registro de áudio, se não tem alguma coisa, algum tipo de notação musical, isso aí fica perdido. Então, o que sempre tentamos fazer foi, ao menos abrir, a possibilidade de procura e de pesquisa dessas formas de notação musical. (DANY, EN I, p. 14).

Para Sônia, a melhor forma foi através da realização das oficinas nos polos presenciais.

> Mas o que motivava mesmo elas a fazerem as coisas era a nossa presença lá no polo, sabe? [...]. E a gente era a injeção de ânimo nelas. E elas, então, desenvolviam as atividades, todas muito práticas assim. Não houve, dessa vez, muito estudo teórico não. Da outra vez, houve mais. Mas como eu lhe

> disse, foi uma aula mais para não ficarem sem nada de música na verdade. Daí elas viram que música não é só as bolinhas, sabe? Música é você interpretar aquelas linhas, aqueles riscos, aqueles pontinhos e aqueles desenhos. E algumas fizeram isso mesmo com os seus alunos. Outras fizeram atividades mesmo de cantar e fazer brincadeiras cantadas com coreografias, e comentar sobre isso. (SÔNIA, EN I, p. 13).

Assim, os professores refletem que a superação desses medos levaria à construção de conhecimentos que geram confiança aos alunos em sua relação com a Música.

*f) Alunas ouvem a música com o coração*

> *Elas ouvem a música de coração, de peito aberto. Eu escuto e escuto as notas. (SÔNIA, EN I, p. 7-8).*

Em suas aulas, Sônia percebeu a forte ligação afetiva que suas alunas têm com a Música, devido à sua dimensão subjetiva e, principalmente, tendo em vista que as músicas se fazem presentes em momentos marcantes na vida das pessoas, envolvendo sentimentos diversos. A partir disso, Sônia entendeu que as alunas ouvem as músicas de modo diferente.

> Você sabe que, até o último ano, eu fui aprendendo a aproveitar. Zelmielen, eu acho que a minha grande aprendizagem foi como trabalhar com a criatividade que elas têm, com a **musicalidade** que elas têm como pessoa. Elas têm música, elas ouvem mais música do que eu. Eu não consigo trabalhar ouvindo música e elas conseguem. Elas entram no carro e ligam o rádio. Elas estão sempre ouvindo música. Aí, eu vi assim que a maneira como elas ouvem música é diferente da minha. Sabe? (SÔNIA, EN I, p. 7).

Ao perceber que as alunas ouvem diferente da sua maneira, ela entendeu que não poderia impor a sua forma de ouvir.

> Aí você quer que elas cantem afinando e elas cantam no tom que elas querem. Aí eu digo: vamos cantar! E não dá para corrigir porque magoa. É um aprendizado. É um aprendizado trabalhar com as pessoas que não têm formação para cantar. E para trabalhar com as alunas de Pedagogia tem que saber isso. [...]. Não é a formação que a gente tem. (SÔNIA, EN I, p. 8).

Com isso, Sônia aprendeu que para ampliar os conhecimentos musicais das alunas, deveria partir da relação afetiva que elas têm com a Música e incentivar o desenvolvimento delas através do fazer musical.

*g) Avaliando o aprendizado musical dos alunos*

> *Dava para ver que alguns iam flutuando na disciplina e tentavam estudar para a prova, e não conseguiam passar. Daí o que eu pensei que, como professora, eu podia ter feito melhor, para ter ajudado eles nessa parte. (LAURA, EN II, p. 5).*

No processo de avaliação, alguns professores relataram grande preocupação com o desempenho dos alunos e incertezas quanto ao aprendizado musical deles.

> Então, pelo todo dos trabalhos, às vezes a gente conseguia ver: mas isso aqui que ela colocou no trabalho, ela não está fazendo uma história sonorizada; ela está só cantando uma música. Não é uma história. Então, tudo isso que a gente vinha conversando. (LAURA, EN II, p. 4).

Laura comenta que só nas avaliações percebia que havia alunos que não estavam entendendo os conteúdos da disciplina. Sofia também relata ter identificado as dificuldades dos alunos com os conteúdos musicais.

> Quando entrou em fundamentos da Música, só com a unidade de estudo, como elas tinham pouca fluência, pouco tempo de contato com os materiais, porque tinham muitas aulas e muitos trabalhos, eu percebi que tinham conteúdos que, por mais que a gente se esforçasse em transmitir de maneira didática, construir isso de maneira didática, para quem nunca estudou formalmente Música e para quem não estava interagindo com aqueles materiais, eu vi que tinham coisas que eram mais desafiadoras: “mas qual é a diferença entre ritmo e andamento, por exemplo"? Tinham umas coisas assim: Como assim? Qual é a diferença entre melodia e duração? A gente colocou vídeos que mostravam de todas as maneiras possíveis, mas a pessoa nem tinha visto o vídeo e estava angustiada de como é que ela ia saber tal conteúdo. Então, eu vi isso, assim, por uma sobrecarga de trabalho, falta de tempo, de dedicação por parte discente a um conteúdo tão específico. (SOFIA, EN I, p. 16).

Para Santos, (EN I, p. 15): “As avaliações, eu acho que são os maiores desafios que eu enfrentei, porque não adianta você bolar toda uma **metodologia ativa** e dar uma prova que exige de o aluno **vomitar conhecimento de volta**”. A problematização de Santos corrobora com o que vem sendo discutido sobre a avaliação na EaD.

> [...] a avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais pode basear-se na adaptação acrítica dos procedimentos da educação presencial e, muitas vezes, podendo empregar as TIC para otimizar o controle e o disciplinamento ou para potencializar mudanças que vão além do “*como*” e focam “por quê”, “o quê” e “*para quem*” avaliar. (ALMEIDA, M., 2013, p. 95, grifos da autora).

Nadejda também reflete sobre isso, entendendo que as tecnologias transformaram as nossas relações com o conhecimento e o mundo, o que não

justificaria mais a realização de provas para a verificação de conteúdos memorizados (ALMEIDA, M., 2013). “[...] nós criamos o HD externo para ampliarmos a nossa memória e nós continuamos fazendo prova de conteúdos, sendo que nós andamos com o nosso HD externo por todo [o lugar]” (NADEJDA, EN I, p. 20).

Quanto aos alunos que tinham um bom aproveitamento nas avaliações, Laura (EN I, p. 19) percebe que “já são pessoas que são mais abertas a pensar; e a adquirir conhecimento; e aprender coisas novas; e estão interessadas em entrar em outro campo, nesse campo da Música”. Ela conta que ao final de cada semestre, solicitava que os alunos também fizessem uma avaliação da disciplina, buscando ter um *feedback* que a ajudasse a pensar no próximo semestre.

> [...] durante todos os anos que eu trabalhei na disciplina de Música, sem exceção de nenhum ano, sempre no final da disciplina eu fazia uma avaliação. Os alunos sempre davam uma avaliação positiva, assim: "a disciplina foi boa. Foi ótima! Aprendi muita coisa e tal". Mas sempre carreguei, na minha cabeça, eu pensei muito na palavra para eu tentar te dizer exatamente o que eu queria falar. Aí eu cheguei na palavra "**incerteza**", porque eu pensei: dúvida. Porque ficou na minha cabeça uma **incerteza** se a disciplina de Música, naquele semestre que eu trabalhei com aqueles alunos, se eu consegui chegar, atingir um ponto com eles que era o ponto que eu imagino que é o meu objetivo com disciplina. Eu não sei se é o objetivo da disciplina mesmo, mas, como professora, eu posso lhe dizer que era um dos meus objetivos. (LAURA, EN II, p. 4).

Essa incerteza mostra a mobilização de Laura na busca por atingir o objetivo proposto na disciplina e o seu processo formativo como professora na EaD. Além disso, essa incerteza faz parte da docência. Sobre isso, Biesta (2013, p. 44) também acrescenta o elemento “risco” no processo de ensino e aprendizagem.

> [...] mesmo que alguém se engaje em formas muito bem organizadas de aprendizagem, há sempre um *risco*. Não só existe o risco de que você não aprende o que queria aprender (e nesse caso você sempre pode processar o provedor). Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo. (Ibid., p. 44-45, grifo do autor).

Assim, todos os professores que olham e não sabem o que esperar do aluno, estão imersos em situações de incerteza e riscos, tanto na EaD quanto no ensino presencial. Muitas vezes, esses professores têm que confiar que alguma coisa do que foi trabalhada na disciplina ficará com o aluno, entendendo que o ensino, como discutido anteriormente a partir de seu significado enquanto signo, é capaz de marcar

e deixar algo aos alunos. Através disso, alguns alunos podem sentir motivação e necessidade de procurar por mais conhecimentos.

> Um modo de expressar tal fato é dizer que um dos elementos constituintes da relação educacional é a *confiança*. Por que risco e confiança estão ligados? Basicamente porque a confiança gira em torno daquelas situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer. (BIESTA, 2013, p. 45, grifo do autor).

Nadejda relata ter aceitado a incerteza na docência e a vê de modo particular.

> Tenho certeza de nada não. Eu só tenho dúvidas e vou trabalhando com elas e fazendo a coisa. A minha base é humana. A partir da pessoa, a partir da **experiência**, a partir do que elas têm a dizer e não do que eu tenho a ensinar, porque ninguém ensina nada a ninguém, a gente aprende um com o outro. (NADEJDA, EN I, p. 21).

Assim, a professora conta que confia no potencial de seus alunos e, por esse motivo, decidiu não fazer avaliações com nota em sua disciplina.

> Você sabe que estranharam muito que, pela primeira vez, nas minhas turmas ninguém foi reprovado. A primeira vez que uma turma foi inteira. E o pessoal animadíssimo, levando música e querendo vir para a universidade, querendo fazer mestrado, querendo. (NADEJDA, EN I, p. 19).

No entanto, a avaliação é um assunto delicado e complexo, e cada professor pensa sobre ela de modo diferente. Desse modo, a avaliação do aproveitamento dos alunos, na EaD, envolveu questões ligadas às concepções particulares de ensino e de Educação, as quais foram afetando de distintas formas a docência virtual dos professores de música na relação com os alunos e na avaliação do próprio planejamento docente, tendo em vista que: “Avaliar é estabelecer um diálogo entre o que foi planejado e o que constitui, de fato, a prática de ensinar” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 184).

### 4.2.5 Relação com o curso

Para os professores de música, um dos pontos mais frágeis do ensino de Música a distância nos cursos de Pedagogia diz respeito à forma que a disciplina foi pensada em meio à matriz curricular do curso.

Figura 23 – Relação da Docência Virtual em Música com o Curso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Limitações das disciplinas de Música*

> *[...] uma carga horária não muito alta para um conteúdo que é complexo. (SOFIA, EN I, p. 16).*

Assim como apontado em pesquisas realizadas em cursos presenciais de Pedagogia (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; CORREA, 2008; FURQUIM, 2009; HENRIQUES, 2011; TRAVERZIM, HENRIQUES, 2015), um dos maiores entraves para a formação musical dos alunos nos cursos de Pedagogia está relacionado à quantidade de disciplinas da área de Música e suas cargas horárias. Isso foi percebido e apontado pelos professores entrevistados.

> [...] uma carga horária não muito alta para um conteúdo que é complexo. Por mais simples que a gente tente defender a abordagem, é um outro universo, que ao mesmo tempo está impregnado em nosso DNA, em nossa cultura, mas também pouquíssimas pessoas têm acesso a algum tipo de estudo nessa área. (SOFIA, EN I, p. 16).

No caso dos cursos de Pedagogia da UAB investigados, como exposto anteriormente, todos só possuem uma disciplina obrigatória, com a carga horária de 60 horas, exceto a da UNIRIO que possui 30 horas. Para os professores, essas cargas horárias foram entendidas como insuficientes para o desenvolvimento da proposta pedagógico-musical.

Nesse sentido, Dany reflete sobre a dificuldade de formar musicalmente os alunos da Pedagogia. “Os cursos são muito breves; são disciplinas de pouca carga horária, mas se ela vai ensinar, digamos assim, ensinar a ser músico em um semestre, é impossível, nem em um ano, nem dois anos, nem três anos” (DANY, EN I, p. 15). Isso também é corroborado por Santos (EN I, p. 4): “Só que assim, o desafio é que eles vão ter contato com essa área, com essa linguagem, só em uma disciplina de 60 horas durante todo o curso, então, não vai dar. Não dá para fazer”.

Laura ressalta o problema de organizar todo o conteúdo em poucas semanas.

“Além do mais, é uma disciplina só; [...] a gente tem que colocar tudo ali naquelas 15 semanas” (LAURA, EN II, p. 8). Nesse processo de organizar, muitos conteúdos e conhecimentos acabam não sendo abordados.

No caso da disciplina em que Luisa atuou como professora, o número de semanas foi reduzido. Ela conta que:

> [...] na verdade, uma coisa que era muito diferente é que eram umas oito semanas, que eram somente oito semanas e na última semana tinha que ter a revisão dos textos. Então, na verdade, era a metade do que eu teria na Pedagogia [presencial]. Era a metade do tempo. (LUISA, EN I, p. 7).

Com isso, Luisa destaca que, se no ensino presencial ela já tinha pouco tempo para trabalhar com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, na modalidade EaD isso se tornou mais difícil ainda. Sônia relata outra situação a qual levou à diminuição do número de aulas da disciplina em sua segunda edição.

> Devido ao corte de verbas pelo MEC, o curso sofreu muitos cortes, a disciplina foi mais curta que a versão desenvolvida anteriormente. Fomos alertadas da situação precária do curso, mas aceitamos mesmo assim. Trabalhamos para garantir que as alunas terminassem o semestre. (SÔNIA, EN I, p. 3).

Esse problema, juntamente com a falta de um currículo mais integrado com as demais disciplinas, foi algo que preocupou os professores de música, tendo em vista que a área de Música, bem como a de Artes inteira, continua não sendo valorizada e ainda é, na maior parte dos casos, incompreendida pelos coordenadores dos cursos no processo formativo dos pedagogos. Nesse contexto, Sofia reflete sobre o tratamento dado à disciplina.

> Eu também questiono o fato de a **Música ser um módulo avulso** sem uma continuidade ou desdobramento interdisciplinar. Não sei o quanto isso realmente é eficaz, mas percebi que, pelo menos, desencadeia uma vontade de seguir estudando e praticando música, e a tomada de consciência de sua falta na formação. (SOFIA, EN II, p. 10).

Dany e Santos contam que participaram da elaboração das ementas das disciplinas do currículo. No entanto, Dany não foi consultado sobre a carga horária e a quantidade de disciplinas necessárias à formação musical e pedagógico-musical. Já Santos relata que, a princípio, eram para ser duas disciplinas para trabalharem todas as linguagens artísticas e ele interviu conseguindo que uma delas focalizasse apenas a área de Música.

> O currículo original previa duas disciplinas de Arte, mas de cunho de educação artística, polivalente. Aí, como eu ia atuar, eu sugeri que se mudassem as ementas de modo que a primeira ficasse só com Música e a segunda com uma outra linguagem a se pensar, que acabou sendo as Artes Visuais; se eu não me engano até o foco acabou sendo fotografia por causa da formação do professor. Aí, eu fiquei responsável pela primeira; e a segunda ficou com uma ementa diferente para as Artes Visuais. (SANTOS, EN I, p. 3-4).

Levando em conta que três currículos vigentes nos cursos de Pedagogia da UAB são posteriores à Lei nº 11.769/2008, essa situação mostra que ainda há muito o que ser percorrido para que a área de Música seja vista com mais seriedade na formação de professores unidocentes. Nesse processo, destaca-se a importância do papel dos professores de música, como o caso de Santos, para a garantia de um espaço para a Música nos PPC da Pedagogia a Distância.

* * * * *

A docência virtual em Música envolve a mediação dos processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em meios virtuais. Nesta pesquisa, mostrou-se como uma dobra da docência virtual na qual os professores sentiram mais dificuldades e tiveram que enfrentar muitos desafios no ensino de Música a distância.

O primeiro e maior desafio envolve o fato de ensinar Música para pessoas que não possuem conhecimentos musicais formalizados e, em adição, desenvolver o processo de ensino a distância, através de "**dar aula para uma tela**" (DANY, EN I, p. 6), em uma única disciplina com uma carga horária pequena. A partir desse desafio, surgiram outros, assim como as dificuldades com as quais os professores tiveram que lidar. Dentre as dificuldades, a percepção da ênfase dada aos conhecimentos teóricos na EaD, a qual se liga tanto ao fato das limitações encontradas no AVEA, quanto à ausência, na maior parte dos casos, de encontros presenciais para o desenvolvimento de conhecimentos musicais práticos junto aos alunos.

Para os professores, uma disciplina da área da Música na qual o componente prático assume um papel fundamental no aprendizado dos conhecimentos teóricos, não pode ser desenvolvida apenas no plano teórico, tendo em vista que: "Para

aprender música é preciso fazer música" (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 186). Nesse ponto, o AVEA se mostrou limitado em suas possibilidades, não permitindo a realização de atividades musicais coletivas. Isso, somado à impossibilidade, vivenciada por alguns professores, de realizar atividades práticas com a música em encontros presenciais, foi um aspecto que acabou restringindo a vivência musical dos alunos na disciplina, gerando incertezas sobre o aprendizado deles.

Os professores que tiveram a possibilidade de realizar oficinas em encontros presenciais ressaltaram a importância que as mesmas tiveram para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais abordados na disciplina e apresentados no Moodle e para dar segurança aos alunos. Além disso, sublinham que esses momentos possibilitam maior aproximação entre professores e alunos, potencializando as relações de ensino e aprendizagem em Música a distância.

Outro caminho encontrado pelos professores, para o desenvolvimento de conhecimentos musicais práticos, foi a inserção de áudios e vídeos, em sua maioria disponíveis no YouTube, no Moodle como forma de mostrar exemplos de músicas e atividades musicais aos alunos. No entanto, os professores percebem as limitações dessas ações, tendo em vista que não garantem que os alunos escutem as músicas ou assistam aos vídeos e, muito menos, que entendam as propostas musicais que estão sendo desenvolvidas nas atividades. Mesmo que isso também possa acontecer no ensino presencial, os professores destacam que, por estarem a distância, essas limitações se agravam em função da falta de interação "ao vivo" e da dependência apenas da comunicação assíncrona.

A inovação, na proposição de atividades musicais inusitadas na EaD, também foi entendida como restringida pelas condições que vão desde as possibilidades do sistema, do preparo dos polos e tutores presenciais, assim como dos próprios alunos no uso das tecnologias e da internet. No entanto, foram evidenciadas algumas inovações possíveis, as quais podem ser feitas a partir do trabalho junto à equipe multidisciplinar com a produção de videoaulas e materiais didáticos. Além disso, os professores comentaram sobre outras possibilidades, as quais não utilizaram ainda, tais como o uso de programas e aplicativos para o aprendizado musical e de instrumentos musicais. Nesse sentido, entendem que, atualmente, existem inúmeras possibilidades disponíveis, as quais demandam mais conhecimentos dos professores, assim como pensar em modos de implementá-las no contexto de uma disciplina com carga horária restrita e para alunos iniciantes na área da Música.

Na disciplina, os professores se defrontaram com situações também correntes no ensino presencial, as quais dizem respeito ao mito do dom e talento musical e ao fato de os alunos não se sentirem musicais, o que acaba sendo reforçado pelo mito. Assim, os professores precisaram desenvolver todo um trabalho de desmitificação do dom musical, de aproximação e de resgate da musicalidade dos alunos para que esses se sentissem capazes de aprender formalmente e de fazer música. Nesse processo, os professores observaram diferentes relações dos alunos com a Música. Uma professora notou a forte relação afetiva de suas alunas com a Música, ao mesmo tempo que percebeu a presença de medo dos termos musicais, a qual está relacionada com o mito do saber musical. Esse medo, assim como o próprio mito, foi identificado como algo que as afastava da construção de conhecimentos musicais formais. Desse modo, a professora percebeu que para superá-los as alunas precisariam entender os termos de modo a desenvolver confiança em sua relação com a Música.

Outro desafio vivenciado pelos professores diz respeito ao trabalho com os tutores que, em sua maioria, não possuíam conhecimentos musicais formais. A falta desses conhecimentos, para alguns professores, trouxe dificuldades iniciais no processo de avaliação das atividades no Moodle, tendo em vista que essa era uma incumbência dos tutores a distância, mas foram superadas pela criação de critérios de avaliação. No entanto, nesse processo, os professores perceberam que os tutores tinham muitos conhecimentos sobre tutoria EaD e o AVEA, além de conhecerem bem os alunos. Isso possibilitou o compartilhamento de conhecimentos entre professores e tutores, sendo que alguns professores, e a disciplina em si, acabaram promovendo uma formação musical paralela para os tutores.

Desse modo, a dobra da docência virtual em Música produziu muitos enfrentamentos e mobilizações dos docentes, os quais precisaram lidar com a angústia e o risco no processo educativo a distância; reconstruir e criar modos de ensinar Música na modalidade EaD. Essa dobra, na narrativa dos professores, foi uma das mais desafiadoras, principalmente, em função de sua ligação com outra dobra, a da docência virtual em Música na Pedagogia.

## 4.3 DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA NA PEDAGOGIA

> *[...] como as alunas vão trabalhar com crianças, querendo ou não, elas estão se formando para serem professoras. (LAURA, EN II, p. 6).*

A docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB é tecida por fios que envolvem a formação musical e pedagógico-musical dos alunos, tendo em vista a prática do professor referência/unidocente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

> [...] trabalhar com pedagogos, primeiro que você tem que ter uma perspectiva não de música, mas de músicas; uma perspectiva de Educação muito mais ampla, que não é dar atividade musical, pensar a atividade musical como uma atividade dentro de uma perspectiva de uma determinada tradição somente, mas música como uma atividade que faz parte do cotidiano do ser humano para que ela seja pensada como Educação no sentido mais amplo e que faz parte da vida das pessoas. Muitas vezes, as pessoas pensam música no sentido da música tradicional de tradição europeia, do signo, da partitura, e esquecem da vivência musical como centro do processo de aprendizagem. E, para mim, isso em uma Educação é o que importa, principalmente, em uma educação infantil e com crianças. (NADEJDA, EN I, p. 4).

Nesse contexto, os professores de música perceberam que a sua atuação enquanto formadores dos alunos da Pedagogia requer modos diferenciados de olhar, pensar e promover essa formação. Nadejda (EN I, p. 4) destaca que “é outra perspectiva”. Santos comenta que é preciso “virar outro professor”.

> Então, **virar outro professor**, entende? Você, na verdade, está dando aula de saberes que não são aqueles que você trabalha normalmente. Então, isso gera angústia, gera desafio. [...]. Não adianta você pensar que é um pedagogo, porque você não é, por mais que você... Eu sou doutor em educação, mas por mais que eu seja um doutor em educação, eu não sou um pedagogo. Eu não tive a formação inicial profunda que eles tiveram, então, tem outras questões. Eles enxergam a coisa de uma forma diferenciada. (SANTOS, EN I, p. 18).

Com isso, Santos demonstrou compreender que há diferenças formativas entre um professor com formação em Música e um que será formado em Pedagogia, e que esse professor de música precisa encontrar meios para dialogar com os alunos da Pedagogia, sabendo que ambos carregam saberes diferenciados.

> [...] o mais legal é perceber que, apesar de serem educadores, pedagogos e educadores musicais, são identidades profissionais diferentes. Você se sente meio estranho no ninho, sabe? Parece que você é diferenciado e não por forçar a barra, sabe? Por ser artista e ir lá de chinelo. Por ser uma educação voltada para a Arte, você vê que o pedagogo tem uma outra maneira de pensar a coisa. Acho que esse foi o maior estranhamento que eu senti. (SANTOS, EN I, p. 18).

Nadejda também sentiu algo parecido e teve que “encontrar caminhos para trabalhar com a Música para essas pessoas” (EN I, p. 4). Nesse processo, conta que se identificou com a docência. “Eu me apaixonei pela docência ali. Por trabalhar música para pessoas que não queriam a música como profissão” (Ibid.).

Sobre isso, Sônia narra que o caminho que encontrou foi: “olhar para aquelas alunas para ver como eu poderia, com essa experiência que eu tenho de professora de música, o quê que elas poderiam fazer. Daquelas coisas que eu sabia fazer, o que elas poderiam fazer” (SÔNIA, EN I, p. 6-7). Refletindo sobre isso, ela sublinha que para trabalhar no curso de Pedagogia, o professor precisa entender de Música e ter uma formação “humanística”.

> Eu acho [que] precisa sim um professor de música, que entenda de Música, para dar **confiança** a elas [as alunas], por que uma coisa é ir de ouvido assim, sabe? Até a pessoa que toca diz assim: “eu toco, mas eu não sei nada de música”. Não sabe dessas coisinhas que são do *métier* da Música. Eu acho que é isso. Eu acho que uma professora com licenciatura, tem que ser uma **licenciatura humanística**. Parece um absurdo, mas é. Alguém que teve aula de música e que não vem com aquela cabeça assim: “desafinou/não desafinou”. Sabe? Com termos técnicos não adianta. A gente tem que falar os termos técnicos, mas não no sentido de provocar uma baixa autoestima da menina. (SÔNIA, EN I, p. 19).

Além disso, Sônia, a partir de sua vivência na Pedagogia, chama atenção para o fato de que a Música é muito importante na vida de suas alunas. “Que coisa fantástica é a música na vida dela. E uma professora de música não pode chegar na Pedagogia e querer abrir a cabeça das alunas para aceitar o seu jeito próprio de ouvir música” (SÔNIA, EN I, p. 8). Nesse sentido, o professor de música que trabalha nesse curso precisa ser sensível e buscar entender seus alunos de modo que eles se aproximem da Música e se sintam capazes de fazer e trabalhar com a música. Sobre isso, Sofia acrescenta:

> Eu acho que em um país que ainda tem gerações, gerações e gerações com pessoas formadas sem terem Música na escola, a Música na Pedagogia vem preencher uma lacuna nevrálgica na formação. Ainda mais agora com essa PEC [Proposta de Emenda Constitucional], a MP [Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio] que veio para tirar a Música da escola, que mal entrou. Então, eu acho que é um papel, assim, fundamental de resgate da **musicalidade** do professor em formação para que ele possa fazer isso com os seus estudantes. Não quer dizer que ele vai ensinar a Música para os seus estudantes, mas que ele vai tornar forte, vai favorecer a **musicalidade** dos alunos, para que possam se expressar em diferentes campos do saber. Então, eu acho fundamental que exista a Música na Pedagogia. (SOFIA, EN I, p. 18).

Assim, a docência dos professores de música entrevistados traz, em seu bojo, uma preocupação voltada ao desenvolvimento da musicalidade de seus alunos como forma de potencializar que eles desenvolvam atividades musicais na escola. Essa preocupação gerou muitos desafios relacionados à modalidade de ensino, ao uso das tecnologias, à polidocência e, em especial, aos alunos; além de reflexões acerca dos objetivos e da organização dos conhecimentos na disciplina de Música do curso de Pedagogia a Distância.

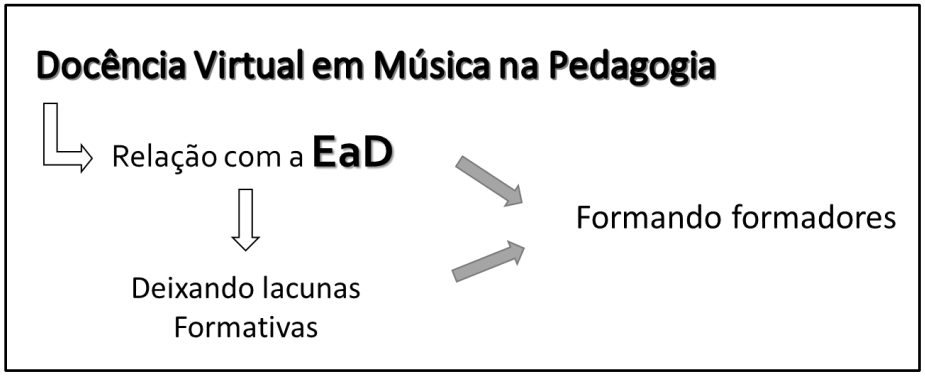
Figura 24 – Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com os eixos e seus códigos focais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 4.3.1 Relação com a EaD

A partir das vivências na EaD, os professores de música foram percebendo, cada vez mais, a importância da UAB no incentivo à oferta de cursos de formação de professores. No entanto, alguns refletem sobre algumas lacunas que os cursos de Pedagogia a Distância podem deixar na formação dos alunos. Esses pontos emergiram das narrativas dos professores através dos códigos focais apresentados no diagrama da Figura 25 e discutidos a seguir.

Figura 25 – Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com a EaD




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Formando formadores*

> *A importância que a gente tem, que nós formadores temos. (DANY, EN II, p. 2).*

Os professores de música destacaram a importância social da EaD, a qual envolve o "processo de democratização do conhecimento [...] fomentando inovações nas práticas pedagógicas" (MILL, 2013, p. 55)", e em particular no caso da formação de professores unidocentes que vão atuar como formadores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto,

> Você sabe, dividir esse **conhecimento** com mais pessoas e multiplicar esse **conhecimento**, sobretudo por que dar aula de música em um curso, estar formando professores e também ajudando na formação de professores, que por sua vez, vão formar alunos de outras escolas. A mesma coisa com a Pedagogia. Então, em qualquer um desses casos, eu acho que está sendo **multiplicador de conhecimentos**. (DANY, EN I, p. 20).

Com relação à formação musical e pedagógico-musical dos alunos na Pedagogia, a EaD potencializa que esses professores também atuem como "multiplicadores" de conhecimentos musicais. Contudo, Luisa (EN II, p. 10-11) reflete:

> Considerando que a base, ou seja, o espaço de atuação do unidocente é o alicerce de todo um processo de escolarização que ainda virá, então temos que ter plena consciência que se essa base não for bem feita, haverá um comprometimento de todo o ciclo de escolarização. Assim, há a necessidade de se ter muita clareza de que em um curso de formação não se faz caridade, mas se formam professores que mais tarde irão formar crianças, e que mais tarde serão adultos e conviverão em comunidade, etc.

Nesse sentido, os professores destacaram a responsabilidade e o compromisso que têm enquanto formadores dos professores referência/unidocentes e na potencialização do desenvolvimento de um trabalho qualificado com Música na escola.

*b) Deixando lacunas formativas*

> *Como possibilitar experiências de ouvir, de cantar, e de tocar? Como possibilitar experiências na área, se a gente não se encontra? (LUISA, EN II, p. 10).*

Todos os professores demonstraram preocupação com a possibilidade de o curso de Pedagogia a Distância deixar lacunas na formação musical e pedagógico-musical dos alunos. "Na área em que atuo e a partir das experiências que eu tenho, penso que uma formação 100% EaD é muito difícil, é muito complicada, pois deixará muitas lacunas na formação de futuros profissionais" (LUISA, EN II, p. 3).

Santos entende que essas lacunas podem ser supridas se os alunos estudarem de forma ativa.

> O modelo é a distância mesmo. O curso de Pedagogia é todo a distância e só as avaliações são feitas presencialmente nos polos. Então, eu vi que o mais legal dessa metodologia totalmente a distância é que isso favorece trabalhar os alunos de forma ativa. Eles têm que ir atrás da construção do seu conhecimento. Esse modelo, apesar de ele permitir que você seja expositivo se você quiser - tradicional no sentido de transmissor de conhecimento - ele também favorece um pouco a metodologia mais ativa, porque você dá a atividade, dá um prazo para eles fazerem e daí eles vão buscando os *feedbacks* dos tutores, buscando as dúvidas. (SANTOS, EN I, p. 6).

No entanto, em suas vivências na EaD, percebeu que algumas atividades musicais não foram entendidas e bem recebidas pelos alunos, as quais podem ter gerado lacunas.

> Eu falava um pouco sobre metodologia de ensino e pegava só o modelo TECLA do Swanwick, aí eu propunha uma atividade, para eles, de composição. Eles tinham que compor algum tipo de música de qualquer forma. Podia ser música de vanguarda; podia ser RAP, podia ser tocando violão, podia ser só cantando. Eles tinham que se gravar, se filmar executando essa composição e postar no ambiente para o tutor corrigir. Isso deu problema também. Eles não conseguiram fazer. Eles se sentiram muito desconfortáveis em fazer uma música e a gente falou muito, eu e os tutores, sobre o que significa uma composição, tentando quebrar a ideia de que compor uma música é compor uma sinfonia; tentando explicar que valia de tudo literalmente, valia bater em uma panela, mas aí eu achei que ficou claro assim a distância, a ausência da música nas escolas, como isso gera a ausência de saberes não só de como fazer uma composição, mas o que significa uma composição. Os pedagogos têm essa lacuna e é muito difícil uma disciplina preencher essa lacuna. (SANTOS, EN II, p. 2).

Laura (EN I, p. 20) se preocupa com isso e comenta que:

> [...] você sente que mais que do que no presencial, vão ter pessoas que vão fechar o Moodle e nunca mais vão abrir, sabe? Que elas não vão usar nada do que você passou ali. Então, eu acho que isso aí é em todo lugar. Sempre vai ter gente que faz e gente que não faz, mas eu sinto, às vezes, que parece que no ensino à distância vai ter mais gente que não vai fazer do que gente que vai fazer. Não sei se é porque faltou essa vivência. Querendo ou não, quem teve aula presencial grava mais as vivências práticas.

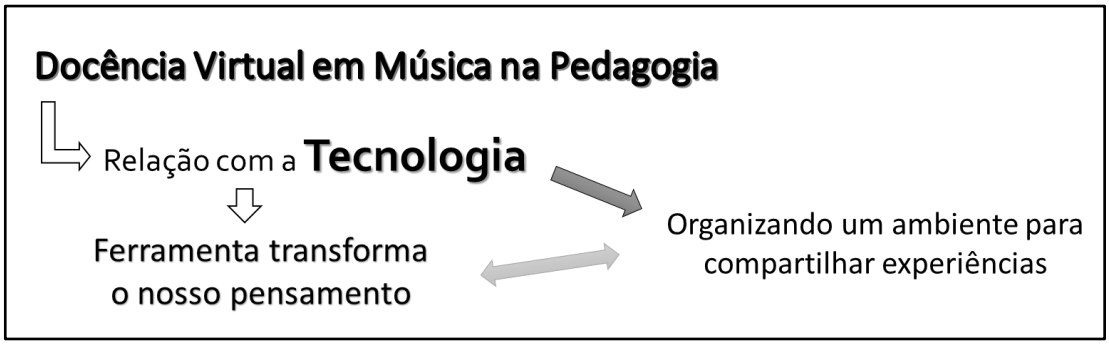
Desse modo, a preocupação com a formação de professores unidocentes a distância foi produzindo tanto afastamentos quanto aproximações dos docentes em sua relação com a EaD ao longo da docência virtual em Música na Pedagogia.

### 4.3.2 Relação com a tecnologia

Há 10 anos, Jusamara Souza (2008, p. 8) ressaltava que as “transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram a vivência simultânea de sons, imagens e textos”. Essas tecnologias, hoje em dia, aperfeiçoaram-se e se diversificaram. No caso da EaD, os artefatos tecnológicos de modo geral e as TDIC, como o Moodle, estão em constante atualização, exercendo cada vez mais um papel fundamental enquanto mediadores não humanos dos processos de ensino e aprendizagem, no entanto, ainda apresentam limitações. Sobre

isso, os professores relataram um pouco acerca de seus pensamentos sobre o AVEA e como refletem sobre suas limitações e possibilidades na formação musical e pedagógico-musical dos alunos da Pedagogia.

Figura 26 – Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com a Tecnologia




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Organizando um ambiente para compartilhar experiências*

> *[...] eu queria fazer um material todo bonito com imagens, com crianças, com músicas, com vídeos... (LUISA, EN I, p. 6).*

Nas entrevistas, algumas professoras comentaram que buscaram configurar o Moodle de modo atrativo e que representasse seus objetivos com a disciplina. Ao fazerem isso, essas professoras deixaram a sua marca nas disciplinas, compartilhando parte de seus conhecimentos e aquilo que consideraram importante para a formação dos alunos.

Nesse sentido, os professores de música se fizeram presentes a distância, para os alunos, não só através da telepresença (na comunicação síncrona e assíncrona nos meios virtuais), mas também na forma como configuraram o AVEA, na escolha de imagens e dos textos, nos enunciados de cada semana de aula, etc. Assim, o ambiente refletiu seus pensamentos e parte do que os constitui enquanto professores formadores em Música.

Nadejda conta que buscou fazer do Moodle um espaço de encontros e de compartilhamento de experiências.

> Criar um ambiente, organizá-lo de modo educativo para as trocas dessas **experiência<u>s</u>**. Eu parto daí e por aí a gente vai trocando as **experiência<u>s</u>** musicais e tentando organizá-las como atividades educativas por meio de jogos musicais, brincadeiras musicais. Aí eu trago repertório de jogos,

> brincadeiras e reflexões que existem. Tenho esse respeito e a gente vai construindo. (NADEJDA, EN I, p. 7).

Nesse processo, Laura (EN II, p. 5) sentiu que havia "uma **barreira entre a vivência e o computador**", a qual precisava superar.

> Então, as pessoas guardam as experiências que elas tiveram, porque aquilo que você vivencia [no corpo] é mais marcante. Mas daí para esses alunos, teria que ter mais empenho, teria que ser uma disciplina marcante para eles no teórico, no computador, para levá-los a sentir que eles conseguem fazer aquilo com os seus alunos. Aí essa experiência que eles têm com os seus alunos é que eles vão gravar na memória deles como uma experiência boa, uma experiência prática. (LAURA, EN I, p. 20).

Nesse contexto, o ambiente virtual, para os professores, representou mais que uma sala de aula, mas um espaço com potencial de constituir lugar no processo formativo dos alunos, entendendo que "lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades" (CUNHA, 2008, p. 184).

*b) Ferramenta transforma o nosso pensamento*

> *Vygotsky, com base em Marx, fala o seguinte: a **ferramenta transforma o nosso pensamento**, tanto que nós voamos. (NADEJDA, EN I, p. 20).*

"A convivência com determinadas tecnologias, no caso as digitais, afeta diretamente a nossa forma de raciocinar e compreender o mundo" (MILL, 2013, p. 47). As crianças e os jovens, cada vez mais cedo, têm ingressado nesse universo multidimensional de infinitas possibilidades que envolve o ciberespaço[75], demonstrando interesse "no uso da tecnologia, em suas mais distintas formas, para a produção e a assimilação do conhecimento" (CERNEV, 2015, p. 18). Sobre isso, Nadejda (EN I, p. 19-20) expressa alguns questionamentos.

> Como uma criança e um jovem, que vêm dessa geração da tecnologia, entra em um espaço da internet? Eles não vêm com um raciocínio linear, porque ele entra e, ao mesmo tempo, ele clica. É multidimensional o raciocínio, ou seja, a ferramenta muda a estrutura do pensamento. Agora me diga: Como um professor de raciocínio linear dialoga com uma criança de **pensamento multidimensional**? Não fecha. Não bate. Eu estou falando das crianças e de alguns jovens. Nós não sabemos, nós não raciocinamos. O nosso raciocínio

[75] Ciberespaço refere-se ao "meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (LÉVY, 1999, p. 17).

> é da idade da pedra. Não tem como fundar uma educação com um raciocínio linear de uma geração e de uma vida multidimensional.

Através de seus questionamentos, Nadejda explicita, ao mesmo tempo, uma preocupação e um desejo. Ao narrar sobre as possibilidades da multidimensionalidade na entrevista, Nadejda sublinha com encantamento a forma multidimensional com a qual as crianças estão interagindo com o mundo atual e como o nosso pensamento linear, muitas vezes, nos impede de vivenciar e compartilhar desse mundo com elas.

Essas novas formas de interação com o mundo têm sido possibilitadas pelas tecnologias (e os artefatos tecnológicos), e são através dessas mesmas tecnologias que a EaD tem sido sedimentada, desse modo, os questionamentos de Nadejda nos provocam a pensar em como podem ser ricas as vivências na EaD se através delas conseguirmos experimentar e entender essas formas multidimensionais de interação com o mundo. Para que isso seja possível, como destacaram anteriormente Nadejda e Santos, o Moodle deve perder a linearidade presente na "cabeça" de quem tanto o programa quanto daquele que o configura. Para usarmos as possibilidades tecnológicas em sua potência, precisamos mudar a forma linear com a qual pensamos e organizamos o ensino. Desse modo, penso que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as tecnologias educacionais nos possibilitem "voar", ou seja, transformar as nossas relações com o mundo de modo a nos aproximar de uma educação que atenda as demandas de seu tempo. Santos (EN II, p. 9) reflete que

> O ensino presencial não consegue se libertar do tradicional. Isso aí volta. A sala de aula ainda é uma lousa, um palco, cadeiras enfileiradas. Eu acho que o Moodle reflete isso. Uma pessoa quando pensa em educação no Moodle, ela tenta fazer uma sala de aula tradicional no Moodle. Então, se a gente não quebrar ali no presencial, não vai também quebrar aqui no EaD. "Quebrar ali" não é quebrar o presencial; "quebrar ali" é quebrar a lógica da educação tradicional como um todo. E a gente está longe de fazer isso. As escolas que não tem paredes são pouquíssimas, perto das que tem salas estruturadas. Então, eu acho que, na verdade, esse é o problema. Não é saber mexer com o Moodle. O problema é a concepção de educação que ainda é muito tradicional. Imagino que o dia em que isso mudar, a EaD muda junto.

Ao encontro do relato de Santos, algumas pesquisas, como a de Cernev (2015, p. 186), também têm apontado para o fato de que "as instituições de ensino permanecem em grande parte baseadas no clássico modelo de produção do conhecimento: linear e tradicional. Urge, assim, a necessidade de criar novas formas de articulação do ser, do saber e do fazer docente".

Nesse contexto, é importante destacar que a linearidade em si não é algo ruim ou que devemos evitar. Ela faz parte do nosso cotidiano e nos comunicamos através dela nos mais diferentes meios. Nossa língua (ocidental) é sedimentada em cima da linearidade; escrevemos e lemos seguindo a orientação da esquerda para a direita. Contudo, ela não pode ser a única ou hegemônica forma de comunicação. A arte mostra diversas formas de interação que rompem com essa linearidade. Há muito tempo a poesia brinca/joga com a ordem e orientação das palavras. A música também tem feito isso, desde partituras que podem ser lidas/executadas/escutadas em diferentes sentidos/ordens. Da mesma forma, a leitura de uma pintura, de uma imagem, de uma escultura não se dá apenas em partes ou pelo todo, não seguindo passos, ordens, etc. Obras artísticas se manifestam e se tornam presença em nós de diferentes maneiras, afetando os nossos sentidos e em diversos sentidos. Nesse contexto, pensar o ensino de Música e o aprendizado musical mediados por um ambiente virtual nos provoca a refletir sobre uma não linearidade de execução e intencionalidade pedagógica.

### 4.3.3 Relação com a polidocência

Os professores de música relataram que a maior parte dos tutores tem formação em Pedagogia. Pensando sobre isso, eles perceberam a importância de um maior envolvimento dos tutores a distância no planejamento da disciplina.

Figura 27 – Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com a Polidocência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Envolvendo os tutores no planejamento da disciplina*

> *Mas o certo mesmo era essa equipe, que eu gerenciava, participar do planejamento. (SANTOS, EN I, p. 8).*

Mesmo que a maior parte dos tutores a distância não tenha formação em Música, os professores ressaltaram a importância da participação deles no planejamento da disciplina, de seu *feedback* dos conteúdos e atividades, tendo em vista a sua formação acadêmico-profissional e que eles vão acompanhar e avaliar as atividades dos alunos.

Santos relata como funcionava o trabalho com a equipe de tutores.

> [...] eram uns vinte e cinco alunos por tutor, que é um número bem interessante. Então, eu falava para eles: eu tenho oito salas da disciplina, cada sala tem um tutor com 25 alunos e vocês são os professores de 25 alunos. Nem vocês vão ficar só fiscalizando e corrigindo, vocês vão ficar ensinando. Então, também eu tentava criar as atividades de modo que o tutor participasse porque, do contrário, isso teria um aspecto ruim, porque esse tutor vira um aplicador de conteúdo. Se ele fosse o professor de verdade da disciplina, ele teria que participar do planejamento e eu nunca consegui fazer eles participarem de fato, seja por que já tinha uma cultura do tutor chegar e já pegar a disciplina pronta e ele só entender o que foi planejado e aplicar, seja por questões práticas mesmo, [pois] não dá para juntar oito pessoas e fazer todo o planejamento, e já tinha que entregar o planejamento com antecedência. Esse tipo de questão que é institucional e que é difícil de resolver. (SANTOS, EN I, p. 8).

Em sua relação com os tutores, Santos os trata como professores, buscando que não virem meros aplicadores de conteúdo. No entanto, ao comentar que o tutor não é um “professor de verdade”, ele demonstra ter ciência de que, de acordo com os documentos e normativas legais da UAB, o tutor não é considerado professor e pode ser que em função desse motivo não seja selecionado em um período anterior ao do planejamento da disciplina. Esse aspecto é entendido por Santos como algo ruim.

> Então, esse engessamento um pouco de ter que entregar x unidades em x tempo para x tutores e esses tutores pegarem esse esquema todo pronto e só aplicar, enfim, isso eu achei um aspecto ruim do curso, mas assim não é um aspecto ruim, eu acho, da IES ou do meu curso, eu acho que é do sistema como um todo. (SANTOS, EN I, p. 9).

Contudo, o professor comenta que formou uma equipe de tutores engajada com o objetivo proposto na disciplina.

> Mas no geral eu consegui um pessoal bem bacana assim, tanto em termos de formação, eu acho que eles davam bastante conta; e tanto em termos de engajamento, eu achei bem bacana e todos se engajavam muito porque todos compraram essa ideia política da disciplina de explicar para o pedagogo a linguagem, as artes, a área de Arte, como é que é a importância dela, vender essa ideia para eles darem atenção, não pensarem as artes como hora do recreio ou alguma coisa nesse sentido. (SANTOS, EN I, p. 9).

Luisa conta que, embora suas tutoras também não participassem da elaboração do material, mostrava para elas de modo a ter os seus *feedbacks*.

> Então, a gente teve alguns encontros depois que o **material didático** ficou pronto e antes também, para ter um pouquinho do *feedback* delas, quer dizer, como é que elas percebiam a questão da formação para ouvir dos alunos, e o que elas achavam que deveria ter. Então, teve, mas não foram muitos. Ao longo da implementação das semanas, a gente tinha mais contato por e-mail; e na finalização sim, nós tivemos um encontro. (LUISA, EN I, p. 11).

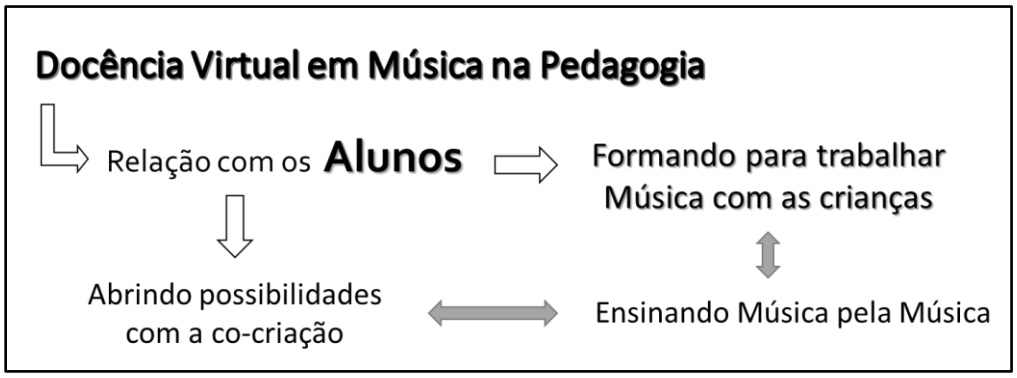
Desse modo, os professores demonstraram buscar e considerar as opiniões e contribuições dos tutores no planejamento da disciplina, sendo que alguns se encaminharam para uma docência virtual compartilhada (NOGUEIRA, 2012, p. 108), na qual ambos, professor e tutores, trabalharam “em regime de colaboração e cooperação”.

### 4.3.4 Relação com os alunos

Embora os professores de música possuam trajetórias pessoais e profissionais singulares, assim como concepções e pensamentos sobre ensino, Educação Musical e Educação diferentes, todos convergem para uma preocupação em comum que diz respeito a possibilitar que o aluno da Pedagogia construa conhecimentos mínimos de Educação Musical para que ele possa desenvolver atividades musicais na escola.

Nesse sentido, a relação com os alunos é orientada por objetivos formativos que visam propiciar, principalmente, uma formação pedagógico-musical a eles. Esses aspectos são abordados nos códigos focais que compõem esse eixo (Figura 28).

Figura 28 – Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com os Alunos




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Formando para trabalhar Música com as crianças*

*Eles vão trabalhar com música, então, eu acho importantíssimo.*
*(SANTOS, EN I, p. 4).*

Os objetivos dos professores de música com a disciplina voltam-se à formação dos alunos para trabalhar Música, principalmente, com crianças. Nesse sentido, eles levam em consideração que "toda a criança é musical, tem a sua **musicalidade** e, às vezes, a gente não oportuniza" (NADEJDA, EN I, p. 4-5) essa formação musical na escola para elas. Além disso, "é uma das coisas que elas mais gostam, de música. [...]. Elas cantam o tempo inteiro e os sons do corpo as atraem muito; e elas não têm vergonha de cantar e de aprender, então, é o momento de ensinar para elas" (LAURA, EN II, p. 7).

Ao longo de suas narrativas, os objetivos dos professores com a disciplina estiveram presentes em diferentes momentos, na forma como narraram seus pensamentos e vivências na docência virtual em Música na Pedagogia. Em certos momentos, eles explicitaram esses objetivos de modo mais direto, os quais se encontram organizados na Tabela 16.

Tabela 16 – Objetivos com as disciplinas de Música nos cursos de Pedagogia da UAB

| Professores | Objetivos com a disciplina de Música |
|---|---|
| Prof. Dany | É fazer com que a Música abra esses caminhos [para o fazer musical]. (EN I, p. 15). |
| Profa. Laura | Fazer a mente desses professores se abrir para essa riqueza que a Música pode trazer para o ensino da criança, para dentro da escola. (EN I, p. 19). |
| Profa. Luisa | Ampliar o conhecimento musical que eles trazem para tentar possibilitar um pensamento mais crítico e o desenvolvimento de algumas experiências em sala de aula para que esses alunos conheçam um pouquinho da música. (EN I, p. 13). |
| Profa. Nadejda | Para pedagogos, que em geral vão trabalhar com crianças da educação infantil e nos anos iniciais, o objetivo é trabalhar o desenvolvimento da musicalidade dessa criança. (EN I, p. 9). |
| Prof. Santos | [...] fazer esses alunos de Pedagogia entenderem o que é a área de Educação Musical; entenderem o que é a linguagem musical; e terem a capacidade mínima de irem atrás de mais aprendizados para de fato poderem depois atuar com isso. (EN I, p. 4). |
| Profa. Sofia | [...] resgatar a musicalidade do professor em formação para que ele possa fazer isso com os seus estudantes. (EN I, p. 18). |
| Profa. Sônia | [...] convencer as meninas de que elas eram capazes de dar aula de música. (EN I, p. 7). |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas narrativas dos professores.

Desse modo, ao planejarem suas aulas, os professores de música pensaram nesses objetivos, acreditando que, a partir deles, os alunos irão buscar desenvolver um trabalho musical na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

> Quando eu planejo uma oficina presencial para as alunas da EaD, vou apostando que elas vão fazer e que aquilo vai parar na sala de aula; que aquilo vai ser uma formação para ela e que ela vai se sentir tão bem que ela vai querer fazer aquilo com as crianças dela. E foi assim que eu fiz, no fim do ano passado, quando eu visitei os polos fazendo oficinas e mantendo na EaD aquilo que foi falado nas oficinas. Uma coisa assim bem básica, contando com a competência e a **musicalidade** que a gente sabe que elas têm. E sempre aprendendo. (SÔNIA, EN I, p. 7).

Sônia apostou que a aula presencial possibilitaria às alunas uma referência docente em Música, assim como o desenvolvimento de uma confiança para fazer música juntos às crianças, tendo em vista que

> Eu acho que a música cria uma relação muito forte das professoras com as crianças; e minha relação com elas. Por ser uma relação tão forte, elas têm uma relação muito forte com a Música e essa relação forte com a Música elas carregam para a sala de aula. E elas carregam para a sala de aula a partir do que elas sentem. (SÔNIA, EN I, p. 18).

Em função das crianças, Sônia destaca a importância do trabalho com folclore na formação dos alunos da Pedagogia.

> Uma aula sobre **folclore** é uma aula para qualquer pessoa. É uma aula assim, que mesmo não tendo aula de música, mesmo achando que não dá para a música, é um conteúdo que a professora não poderia deixar de fora, porque é cultura, porque é cultura infantil, porque é do *métier* das crianças. Não é que seja uma imposição, é o reconhecimento do valor do **folclore** na vida das crianças e na manutenção da cultura do povo. Então, este conteúdo deve estar presente sempre na EaD e no presencial. Esse conteúdo é um conteúdo de praxe. Eu acho que a professora não deveria deixar de trabalhar com **folclore** infantil. (SÔNIA, EN I, p. 20).

Luisa também considera o trabalho com folclore muito importante, no entanto, chama a atenção para o fato de que se o professor unidocente não quiser levar música folclórica para sala de aula, o que entende como sendo uma pena tendo em vista que é um patrimônio cultural, não há problema, pois “tem o Palavra Cantada, tem a Bia Bedran, tem a Kitty Driemeyer, tem tanta gente que tem produzido tantas coisas. E nunca foi tão fácil, nesse mundo, conseguir materiais de qualidade como agora” (LUISA, EN I, p. 14-15). Com isso, destaca a importância da seleção de um repertório adequado às crianças, entendendo a necessidade de “uma consciência de

que nós somos os adultos, nós somos professores e a gente precisa escolher muito bem o que é de criança e para criança" (LUISA, EN I, p. 16).

Pensando também no trabalho com as crianças, nos encontros presenciais com os alunos, Sofia (EN I, p. 14-15) conta que procurou considerar

> [...] quais são os conteúdos que são mais importantes de se ver e pensar no presencial? O quê que, por mais que você estude, leia, ouça e escute no Moodle, vai fazer falta se não tiver o presencial? Claro que a primeira coisa que vem é a **corporeidade**. Então, a gente partiu de cirandas, cantigas de roda, brincadeiras de mão e copos, jogos musicais para se soltarem em termos de corpo. Outra coisa que a gente puxou bastante, por minha influência também, foi a questão da voz. Eu trabalho muito com a educação vocal de professores e a **musicalidade** da voz falada e cantada. Então, a gente fala muito sobre como a entonação da nossa voz muda completamente o sentido de uma frase. A gente fez exercício sobre isso, brincadeiras sobre isso. E eu vi que foi o conteúdo que marcou bastante. Foi muito pensando no resgate da **musicalidade** de cada um, através das canções folclóricas. Então, a gente costurava na hora todo o trabalho de repertório que a gente ia cantando com os professores. Bem pouca coisa teórica e muita prática para compensar que no Moodle, em princípio, tem bastante coisa, conteúdo. Mesmo quando eu posto um vídeo, não é um vídeo interativo. E, ali, buscar **interação com o corpo no presencial**.

Laura, embora não tenha conseguido realizar encontros presenciais, relata que

> Quando a gente falava daquelas brincadeiras de roda e aquelas cantigas dava para fazer muita coisa prática apesar de a gente colocar vídeos ali para eles assistirem; e o que é utópico, que a coordenadora falou, é a gente fazer oficinas nos polos. Se tivessem poucos polos, digamos dois ou três, até daria para fazer. Eu acho que até o pessoal [os alunos] iria. Talvez eles não fossem no primeiro, mas o pessoal que fosse iria gostar e conversaria com os outros. Eu acho que ia render alguma coisa. Só que são nove polos que a gente tinha no final. Não tinha como. (LAURA, EN I, p. 13).

Assim, ela acredita que as oficinas teriam feito uma grande diferença na formação dos alunos. No entanto, conta que buscou fazer o melhor que pode em suas aulas para suprir a carência de vivências práticas com a Música, colocando vídeos sobre brincadeiras, jogos musicais e cantigas de roda nos quais os alunos pudessem se basear para realizar atividades musicais com as crianças.

*b) Ensinando Música pela Música*

> *Tem umas [alunas] que estão fechadas nessa coisa de que a Música é só para aqueles trabalhos com datas comemorativas e para aparecer em algum momento para trabalhar uma letra de música. (LAURA, EN I, p. 18).*

Nas entrevistas, alguns professores relataram que os alunos ainda chegam nas aulas com aquela visão restrita da Música

> [...] como forma de entretenimento em festas escolares; servindo como forma de homenagem em datas comemorativas como o dia dos pais e das mães; como estratégia de "terapia" no ambiente escolar ("música para acalmar e relaxar os alunos"; como meio de facilitar a aprendizagem de outros conteúdos disciplinares; na forma de "canções de comando" para a realização de diferentes atividades; entre outros (ver Fuks 1991; Bellochio 2000; Loureiro 2003; Dallabrida 2013). (DALLABRIDA; SOUZA; BELLOCHIO, 2014, p. 147).

Assim, os professores de música acabaram tendo que problematizar e desconstruir essa visão na disciplina.

> Então, para mim, um dos meus objetivos, talvez o principal, com a disciplina seria desconstruir esse mito, essa ideia que eles trazem; e mostrar que sim, a gente pode aprender a fazer música desde que a gente tenha conhecimento do que está fazendo. A gente pode fazer música com o corpo, com materiais alternativos, várias coisas. Todos aqueles tópicos que a gente vai trabalhando com eles. (LAURA, EN II, p. 4).

Para Luisa, esse trabalho de desconstrução de alguns conceitos iniciava junto ao primeiro fórum da disciplina.

> [...] por exemplo, foi o primeiro fórum com os alunos: "Tenho acompanhado a participação de vocês no fórum da primeira semana e gostaria de chamar a atenção para alguns pontos", porque os alunos começavam a se posicionar falando da questão do dom, ou da questão da música como um instrumento para a aprendizagem de outras disciplinas e outras questões que foram surgindo. (LUISA, EN I, p. 9).

Em consonância com Laura e Luisa, Dany destaca a importância da Música ser trabalhada pelo que a área do conhecimento tem a contribuir com a formação das crianças.

> [...] penso que a Música não pode ser a música para lavar as mãos, a música para fazer xixi (risos), a música para comer a merenda. [...]. Eu acho que a Música tem que ser pela Música mesmo. Eu acho que a Música começa, assim, em uma idade muito, muito mesmo, cedo. Se você consegue fazer música com uma criança, com bebê, você terá, no mínimo, um bom ouvinte de música quando adulto, quando adolescente. Agora, se essa pessoa não escuta música e não faz música até os quinze anos de idade, dificilmente ele vai ser um bom ouvinte ou fazer música. Tem casos excepcionais, mas que só confirmam a regra. O **ambiente musical** é muito importante. (DANY, EN I, p. 18).

Quando comenta que, ao fazer música com o bebê, pode-se desenvolver sua escuta ativa, contribuindo para que seja um “bom ouvinte”, Dany se aproxima das compreensões de que

> Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. (BRITO, 2003, p. 35).

Por esse motivo, Dany acredita que o aluno da Pedagogia e o professor unidocente tem que “experimentar tudo o que é tipo de audição musical. Eu acho que, um primeiro momento para iniciar a educação musical é escutar música. Escutar todo e qualquer tipo de música” (DANY, EN I, p. 18).

Sobre o envolvimento de seus alunos com a Música, Laura (EN I, p. 19-20) conta que

> “Ah, Música... Ah, não! Eu não sei tocar um instrumento nem cantar, o que eu vou fazer ali”? Então, pessoas que pensam assim é bem complicado de você tentar trabalhar e levar essas pessoas a darem aula trabalhando com um conteúdo que elas negam. Isso aí é bem tenso. Mas pessoas que já estão mais maleáveis assim: Bom, eu não sou formada nisso, mas eu vou estudar e vou tentar me preparar; e eu sei que as crianças gostam e vai fazer bem a gente trabalhar com coisas diferentes e abrir a mente para coisas novas. Daí pessoas assim eu acho que são mais fáceis de a gente lidar e trabalhar; e elas se empenham mais, pois não adianta gostar, mas também não se empenhar para tentar aprender, porque é difícil aprender. Uma coisa nova é sempre difícil. [...] é legal ver trabalhos bem feitos de pessoas que se empenharam e que estão compreendendo aquilo ali que você está tentando explicar. Você vê que está caindo a ficha e vê que aquela pessoa pode chegar na sala de aula e pode conseguir fazer. Pode fazer aquele trabalho bem feito. Ela se empenhou e quer levar vídeos. Ela quer ensinar um pouco do que ela aprendeu ali.

Contudo, Laura observa que para trabalhar com Música na escola, os alunos precisam se sentir seguros. “Mas, claro, só você estando seguro do que está fazendo para conseguir, digamos, se entregar naquela ideia para as crianças conseguirem aprender alguma coisa. Se você está inseguro, então, tem que buscar formas para ficar mais seguro” (LAURA, EN II, p. 7).

Sobre seu trabalho com os alunos da Pedagogia a Distância, Sofia reflete que “às vezes, é mais uma desconstrução de algumas coisas que a gente promove. E eu acho uma alegria, uma honra de poder trabalhar no campo da formação de professores. É uma **responsabilidade** enorme” (SOFIA, EN I, p. 19).

Dany também enfatiza esse aspecto da responsabilidade docente.

> [...] eu me sinto até hoje muito responsável por cada um dos meus alunos. Foi meu aluno, é professor, então, eu tenho que ser responsável por aquilo que ele está fazendo. Se ele fez uma coisa boa, eu vou me sentir orgulhoso; se ele fez alguma coisa errada, eu vou me sentir arrasado mesmo. Então, eu acho que é a primeira questão. (DANY, EN I, p. 19).

Nesse sentido, os professores entendem a sua responsabilidade com a formação dos alunos e, como professores de música, a responsabilidade de desconstruir visões, possibilitando ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a Música e, assim, qualificar o seu trabalho musical com as crianças nas escolas.

*c) Abrindo possibilidades com a co-criação*

> *A vida como imitação, ela perde a graça, mas com a criação todo mundo é capaz de criar, a gente se deixa contagiar pela possibilidade de criação, de não controle absoluto das coisas, eu acho que esse é o papel do educador, e vale tanto para o presencial quanto para o virtual. (NADEJDA, EN II, p. 5).*

A partir de suas experiências, Nadejda relata a contribuição da co-criação no processo formativo de seus alunos e o seu próprio.

> Eu acho que o que aconteceu no meu caso, das pessoas se organizarem para superar as dificuldades, porque estava aberto para essa **co-criação**. Então, quando a gente diz: agora, gente! Vamos fazer as coisas juntos. E como as pessoas se sentem co-criadores, elas se sentem corresponsáveis também. Eu acho que abre espaço para outras coisas que a gente não esperava acontecer. Eu acho que isso é vida (risos), quando as coisas acontecem. (NADEJDA, EN II, p. 5).

Essa co-criação foi possível por que Nadejda confiou na possibilidade de seus alunos e estava aberta, como sublinha Biesta (2013), ao risco. Isso abriu espaço para a construção coletiva, ou seja, para o envolvimento dos alunos como corresponsáveis pela disciplina e pela sua formação. Ao fazer isso, descortinou possibilidades de renovação e para o inesperado acontecer.

> Eles foram recolhendo ao longo do semestre materiais, experimentando a **sonoridade** desses materiais para tentar fazer uma construção coletiva, uma criação coletiva no final do curso. E eles se filmaram fazendo aquilo e mostravam: “Olha, isso aqui tem um som e aquele, aquilo outro... Isso pode ser combinado dessa maneira. Isso é com isso. Você faz música”. Isso aqui pensando como educador musical. Como é que a gente pode trabalhar isso na educação infantil. E no último dia, eles juntos lá, presencialmente, gravaram coletivamente. Agora, no percurso, juntar essa turma para fazer criações coletivas... eles faziam nas escolas, faziam nas suas comunidades,

> mas juntar essas pessoas... eu não sei como fazer isso no espaço de mundo ou de plataforma. (NADEJDA, EN I, p. 17).

Sobre essa experiência, Nadejda (EN II, p. 3) reflete que

> As pessoas estavam a fim de superar essas dificuldades. Vão e botam uma câmera. Queriam mostrar, queriam compartilhar a profissão deles e as práticas pedagógicas também. Então, assim, mesmo com as dificuldades, as pessoas que estão a fim de fazer e de se formarem conjuntamente, elas superam tudo isso. Então, é de muita alegria como docente.

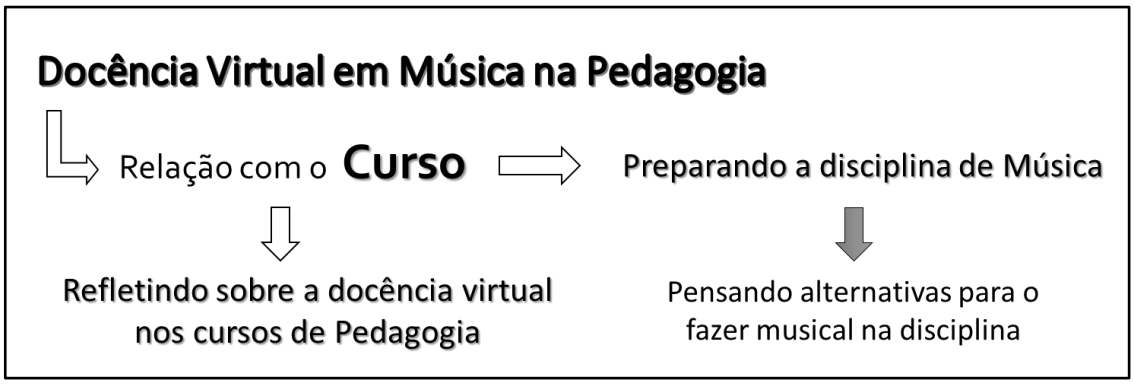
Essa disposição, criada pela co-criação, proporcionou momentos coletivos de prática musical sem a intervenção da professora, mostrando que aceitar o risco no contexto educativo pode ser um dos caminhos para potencializar que os alunos se tornem mais ativos e responsáveis em cursos EaD.

### 4.3.5 Relação com o curso

Na relação com os cursos de Pedagogia da UAB, os professores formadores também atuaram com a função de professor conteudista, ou seja, produzindo os materiais didáticos das disciplinas. Nesse processo, eles relataram como foi feita a preparação das disciplinas de Música, código focal que será apresentado a seguir.

Além disso, através dessa relação, os professores de música pensaram em algumas alternativas para minimizar a ausência de atividades práticas presenciais com a Música e narraram acerca de suas reflexões a partir da vivência na docência virtual.

Figura 29 – Relação da Docência Virtual em Música na Pedagogia com o Curso




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*a) Preparando a disciplina de Música*

> *Então, tem uma coisa que gosto muito, Zelmielen, que é planejar as aulas, sabe? E na EaD, agora, a gente pode fazer umas aulas tão bonitas... (SÔNIA, EN II, p. 2).*

Nas entrevistas, os professores contaram um pouco sobre como foi a preparação da disciplina de Música nos cursos de Pedagogia da UAB. Ao narrarem sobre a organização dos conteúdos, evidenciaram-se a presença dos conhecimentos expressos na maior parte das ementas das disciplinas de Música dos cursos de Pedagogia da UAB investigados, conforme apontado anteriormente na Tabela 9.

No planejamento da disciplina, Santos (EN I, p. 4-5) conta que

> Eu pensei na disciplina no seguinte: eu estruturei ela em três unidades. A primeira unidade é sobre a linguagem musical, sobre Música, porque essa geração que está chegando, ela não teve ainda o ensino de Música nas escolas. Então, não adianta eu ensinar o ensino de Música, eu preciso **ensinar primeiro a Música**. Daí são conceitos muito básicos que eu ensino: parâmetros sonoros, quais são os elementos da música – melodia, harmonia e ritmo, aprender a diferenciar um do outro; algum rudimento de tocar algum instrumento, que geralmente é flauta doce ou percussão. Alguma coisa bem básica para eles terem ideia do que é Música e a sua função. Depois, a segunda unidade, eu ia para alguma coisa de ensino de Música. Então, eu pegava um autor que eu tenho um pouco mais de familiaridade [...] e tentava ensinar um pouquinho das ideias dele [...]. E a terceira unidade era a legislação, como é que está a legislação hoje, qual que é o problema, por que a disciplina deles tratava só de música, por que não tratava das quatro linguagens, o problema da polivalência que era combatido pela área, como é que estava o status da área atualmente. Com isso, eles saíam com uma ideia geral do que é Música, alguma ideia de como se trabalhar o ensino de Música na escola, super rudimentar, e a legislação, como é que estava o campo hoje, quais eram as brigas e o porquê das escolhas terem sido feitas dessa forma, principalmente, para ensiná-los nesse sentido. (SANTOS, EN I, p. 4-5).

Ele comenta que, a disciplina, “no fim fica mais de cunho teórico, do que é Música, saber definir o que é isso, qual que é a função da música na escola, do que qualquer outra coisa” (SANTOS, EN I, p. 5). No entanto, foi como ele pensou ser mais adequado, considerando a carga horária da disciplina.

Para organizar a disciplina do curso EaD, Nadejda pensou a partir do curso presencial.

> Então, eu tentei montar a disciplina – são 15 aulas no presencial, 15 encontros a distância – que, de alguma forma, essas pessoas pudessem ter condições a partir de suas próprias **experiência**s poderem fazer as atividades que o presencial também fazia, além das leituras, além das reflexões, além dos filmes que viam, além das músicas que ouviam, terem condições de uma exploração do universo sonoro também no campo a distância. (NADEJDA, EN I, p. 7).

Luisa (EN I, p. 6) também se baseou no curso presencial para organizar e produzir o material da disciplina. “Todo do material produzido foi baseado na experiência com a Pedagogia dos anos anteriores”. Além disso, relata que “toda a preparação prévia do material levou uns três meses para pensar o que entrava e o que saía para de fato ter uma seleção muito consciente, muito crítica do que ficaria” (Ibid., p. 9). Para a organização das aulas, dividiu a disciplina em “sete tópicos com alguns textos. Algumas semanas tinham mais de um texto, mas pensando em contemplar várias questões” (Ibid., p. 7).

Laura conta que a experiência no curso presencial de Pedagogia foi muito importante para aceitar e pensar a disciplina do curso EaD. No entanto, destaca que partiu da organização que já havia sido feita pela professora anterior da disciplina.

> [...] quando eu entrei, a disciplina já estava meio que pronta. A ex-professora já tinha preparado. Eu acho que ela já tinha dado no semestre anterior, se é que eu não me engano. Então, digamos que a base ali daquela plataforma foi a professora anterior que fez junto com as outras tutoras que ela tinha naquela época. (LAURA, EN I, p. 13).

Já Dany (EN I, p. 13) teve que iniciar a disciplina do zero. “Praticamente, a gente montou o programa da disciplina. Não tinha nada. Tudo era assim: o curso começa no próximo semestre, tem que montar a ementa, tem que montar o programa com bibliografia e tudo”.

Nesse processo, Santos (EN I, p. 23) destaca que:

> Eu nunca me senti abandonado, tendo que fazer as coisas no susto. Realmente, elas eram pensadas com um ano de antecedência. Quando eles me procuraram para fazer a disciplina, eles me procuraram com um ano de antecedência. Tive um ano para começar, entender o que era o Moodle, fazer o curso de formação e pensar na disciplina.

Na organização da disciplina, Sofia conta que trabalhou, principalmente, com uma unidade voltada aos fundamentos da Educação Musical e outra tratando sobre Música, Cultura e Educação. Nas atividades, buscou utilizar diferentes opções disponíveis no Moodle, tais como questionários, glossários, fóruns, etc.

Na primeira edição do curso de Pedagogia da UAB em que atuou, Sônia (EN I, p. 3) relata que: “O planejamento das aulas e elaboração de materiais iniciou um semestre antes, com reuniões sistematicamente marcadas todas as quintas-feiras para planejar as aulas”. Na segunda edição, o planejamento e os materiais foram

revistos e alterados. Nessa revisão, Sônia destaca a manutenção da unidade que abordava o “Folclore”, visto sua importância na formação de professores unidocentes.

Ao prepararem as suas disciplinas, os professores relataram diferentes ações, como a organização das unidades, a seleção dos conteúdos e materiais, a escolha das atividades disponíveis no Moodle, etc. Nesse processo, os planejamentos foram marcados por ações particulares, mas com alguns pontos convergentes, tais como a influência da disciplina nos cursos presenciais, a decisão por trabalhar conteúdos voltados aos fundamentos da Música e da Educação Musical, entre outros.

*b) Pensando alternativas para o fazer musical na disciplina*

> *Para mim, assim, é digamos indissociável falar de Música e não pensar em Música, em práticas de música. (LAURA, EN II, p. 6).*

A partir de suas vivências no curso de Pedagogia a Distância, os professores de música começaram a pensar sobre o que era indispensável para a formação musical e pedagógico-musical dos professores unidocentes. A maioria destacou a necessidade de que os encontros presenciais fossem obrigatórios.

Além disso, alguns pensaram em alternativas para desenvolver atividades mais práticas com os alunos. Sobre isso, Sofia comentou sobre a possibilidade da criação de um coro virtual[76] inspirada no que foi feito pelo compositor Eric Whitacre com cantores. No entanto, sobre esse último, reflete acerca das dificuldades de sua implementação no contexto de pessoas que não leem partitura e que talvez não tenham um equipamento adequado para fazer a gravação da voz. Sofia ainda pensou, como Dany e Santos, na utilização de programas e aplicativos de aprendizagem de instrumentos musicais. Sobre isso, a tese[77] de Cernev (2015) apresenta vários programas, plataformas, sites, mídias e outras ferramentas tecnológicas disponíveis no ciberespaço que possibilitam o aprendizado musical.

> A diversidade de opções demonstra a potencialidade destas tecnologias digitais, e do ciberespaço, para auxiliar o professor no processo de construção do conhecimento musical. As ferramentas e opções tecnológicas são diversas e, de acordo com os objetivos, realidades, conhecimentos e

[76] Ver TEDTalks: Eric Whitacre - Um coro virtual com a força de 2.000 vozes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mH5EfauVghY>.

[77] Embora a tese de Cernev (2015) tenha investigado a aprendizagem musical colaborativa e a motivação dos alunos para aprender utilizando as tecnologias digitais no contexto da escola de educação básica, seus resultados também contribuem para pensar o uso dessas tecnologias na formação de professores unidocentes em cursos EaD.

> expectativas de cada professor, estas podem ser inseridas em sala de aula, oportunizando aos alunos terem contato com a experiência musical (CERNEV, 2015, p. 45-46).

Laura também pensou em alternativas, focalizando a produção de videoaulas, tendo em vista a impossibilidade de realização de oficinas nos polos presenciais no curso em que atuou.

> Então, eu até pensei que, de repente, se tivesse um grupo, até não sei se bolsista ou algum projeto com as alunas da Pedagogia presencial, para a gente poder formar um grupinho. Porque para você fazer uma videoaula legal, mostrando músicas e outras coisas, não poderia ser eu, você e a outra bolsista, a gente tinha que ter um grupo de, pelo menos, umas cinco, seis, sete pessoas para a gente poder fazer uma cantiga de roda, poder fazer a instrumentação de alguma música. Então, acho que até poderia ter um projeto para poder ter um grupo que pudesse auxiliar nisso; e uma conversa um pouco maior, de repente, entre a Pedagogia presencial e a distância nessa questão da disciplina de Música. Sabe? Poderia ter uma ligação maior e talvez ajudasse um pouco. (LAURA, EN II, p. 5).

Desse modo, a partir das situações vivenciadas na docência virtual em Música na Pedagogia, os professores foram criando estratégias e tendo condições de pensar em formas diversas de contribuir com a formação dos alunos.

*c) Refletindo sobre a docência virtual nos cursos de Pedagogia*

> *Você sente um tipo de satisfação diferente do que com o presencial. Mas é bem satisfatório. (LAURA, EN I, p. 21).*

Para Josso (2010, p. 35, grifos da autora): "*Formar-se* é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. *Aprender* designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração". Refletindo sobre isso, a docência virtual promoveu aprendizagens que se desdobraram no processo formativo dos professores de música, envolvendo-os em uma relação de comprometimento e de responsabilidade docente nos cursos de Pedagogia da UAB.

> Em nossa formação, como professores formadores de outros professores, eu acho que esse momento, esses fatos nos indicam qual é a nossa **responsabilidade** nesse processo todo; e, se de alguma forma, nós conseguimos interferir nesse processo que está fazendo o estudante, eu acho que a EaD ou qualquer outro processo é um instrumento que deve se ter muito cuidado mesmo. (DANY, EN II, p. 2).

Nesse processo, Dany (EN II, p. 4) ressalta a “noção de inacabamento, de continuidade do nosso papel como professores, que eu acho que é muito importante e dizer claramente que eu sou apaixonado por aquilo que eu faço”.

Em função do envolvimento com a formação de professores, Sofia (EN I, p. 19) relata que:

> [...] quanto mais eu fui trabalhando, mais honrada eu me sentia. É esse termo mesmo, principalmente na EaD que a gente trabalha com muitos profissionais já diplomados que estão ali, e já atuantes, que não estão começando; e os que estão em início de carreira docente que é outro ponto fascinante para poder contribuir para a construção do ser docente.

Sobre seu papel docente, Luisa (EN I, p. 15) entende que: “**Toda a formação é autoformação**. Todo o processo formativo é autoformativo. Eu só mostro alguns caminhos. Meu papel é mostrar alguns caminhos, mas cada um segue da forma que acredita, que quer”. Esse pensamento de Luisa denota aproximação com os pressupostos da Pesquisa Biográfica, os quais entendem que a autoformação “não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formador” (WARSCHAUER, 2010, p. 17), mas caminhar com o aluno e, assim como também pensa Nadejda (EN I, p. 21): “**Aprender um com o outro**”.

No entanto, Luisa conta que suas expectativas docentes “foram muito altas em relação à disciplina justamente pelo investimento na produção do material. Só que o retorno foi muito baixo. Foi muito frustrante. Então, depois de uma ou duas edições – acho que foram duas edições – eu resolvi sair” (LUISA, EN I, p. 13). Ponderando sobre o que vivenciou, Luisa (EN I, p. 14) declara que, agora, talvez “seja a hora de voltar [à docência virtual no curso] para rever algumas coisas, para ampliar o conhecimento também e ter novos desafios”.

Para Santos, a docência virtual contribuiu na ampliação de suas possibilidades pedagógicas.

> A principal mudança, para mim, como professor, foi poder pensar esses ambientes virtuais como ampliações do espaço do presencial e poder trabalhar atividades de natureza distintas. Eu ganhei um leque maior de possibilidades pedagógicas. Também ganhei aprendizado no uso do ambiente. Enfim, eu sei fazer coisas que eu não sabia fazer. Sei usar softwares e programas que eu não sabia usar. (SANTOS, EN II, p. 5).

Sônia (EN I, p. 21) conta: “a EaD me ensinou uma outra maneira de conhecer as meninas que é trabalhando dentro do Moodle. E na EaD é um monte de outras

coisas que você aprende a fazer na EaD. Nossa! É um mundo que se abre. O mundo que se abre é lá na EaD".

Ao final do semestre de cada disciplina, Nadejda (EN II, p. 3) reflete que

> É um sentimento de dever cumprido, de cumprir para além das expectativas, porque você fica pensando: meu Deus! Como é que a gente dá conta de tudo o que acontece presencialmente e de suprir todas as necessidades das pessoas que estão a distância, que estão às vezes sozinhas e que tem dificuldade, até pela plataforma, de se encontrar? Como é que a gente supre tudo isso? Essa angústia a gente sempre passa. E como é que eu vou proporcionar para essas pessoas que estão em um espaço virtual e que estão, às vezes, com dificuldades de todos os níveis, de acessar, de recurso, finanças, todas as dificuldades? Como é que a gente supre tudo isso? E, de repente, você é surpreendida por pessoas que se organizam para estar junto. Eu, assim, fiquei muito feliz.

Desse modo, cada professor sentiu a docência virtual de uma forma particular, singular, entretanto, é inegável o quanto ela os afetou e contribuiu para a sua trajetória pessoal e profissional como um todo.

* * * * *

A docência virtual em Música na Pedagogia envolve o ensino de Música a distância, em meios virtuais, visando à formação musical e pedagógico-musical de professores referência/unidocentes, de modo que esses construam conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de atividades musicais na escola. Essa dobra aborda especificamente o tema investigado e, juntamente com as demais dobras, reflete os caminhos trilhados pelos professores na construção da docência virtual como um todo.

Ao narrarem sobre a docência virtual no curso de Pedagogia, os professores revelam uma preocupação com a formação musical e pedagógico-musical dos alunos que se liga a outra, anterior, que diz respeito à ausência da música/educação musical na escola. Essa ausência se traduz na falta de oportunidades formais de desenvolvimento musical na vivência escolar das crianças.

Embora a Música nunca tenha deixado, de fato, a escola, tendo em vista que os professores unidocentes a incluem em suas práticas educativas cotidianas (BELLOCHIO, 2000, 2014; FIGUEIREDO, 2003; BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009; DALLABRIDA, 2015; entre outros), em sua trajetória no campo educacional, ela

perdeu um espaço importante em meio ao currículo escolar, o qual, não raras vezes, considerou a Arte e a Música como áreas do conhecimento menos nobres frente às demais. Nesse sentido, a Música nos cursos de Pedagogia se mostra como uma possibilidade de contribuir para a mudança dessa situação. Para tanto, a formação musical e pedagógico-musical dos professores unidocentes na EaD demanda muitas ações.

Como formadores de outros formadores, os professores de música entendem o seu papel e a responsabilidade que possuem, inquietando-se com as possíveis lacunas que o ensino de Música a distância possa deixar na formação dos alunos, tendo em vista a ausência ou o reduzido número de encontros presenciais, além das limitações já observadas no Moodle, bem como outras, e na disciplina em meio aos currículos dos cursos de Pedagogia da UAB.

As outras limitações percebidas no Moodle referem-se ao pouco aproveitamento e exploração de seu potencial multidimensional, o qual poderia aproximar os alunos/professores unidocentes da forma como as crianças vivem e interagem com o mundo atual. Mesmo assim, os professores buscaram deixar o AVEA atrativo e rico de músicas e vídeos com atividades musicais, explicitando suas intencionalidades e projeções formativas com a disciplina. Nesse processo, os professores deixaram parte de si no ambiente, sua marca, sua presença, buscando fazer desse ambiente um espaço que pudesse se constituir enquanto lugar de formação para os alunos, assim como para os próprios professores, possibilitando aproximações entre ambos.

Ao fazerem isso, na medida do possível, os professores buscaram envolver os tutores a distância que, em sua maioria, possuem formação em Pedagogia, considerando a relevância de seus *feedbacks* sobre os planejamentos que foram elaborados para a disciplina.

Na relação com os alunos, os professores perceberam a necessidade de problematizar outros tipos de “mitos” relacionados ao trabalho com música na escola, os quais tem por base visões restritas sobre a educação musical. Essas visões foram trazidas pelos alunos e são correntes no ambiente escolar, ligando-se à perda de seu espaço no currículo. São percepções que colocam a Música em uma posição utilitária em determinados momentos, tais como de relaxamento, de recreação e de apresentação em datas comemorativas, e a serviço de outras disciplinas como facilitadora da aprendizagem dos conteúdos dessas. Com apenas esses focos, a

Música perde-se enquanto área do conhecimento que possui conteúdos próprios a serem desenvolvidos na escola.

Assim, os professores de música procuraram problematizar e desconstruir essas visões, assim como ampliar os conhecimentos musicais dos alunos para que eles possam também trabalhar a “Música pela Música”. Uma forma encontrada, por uma das professoras de música, foi envolver os alunos como co-criadores do processo, levando-os a explorar e experimentar sonoridades e, ao mesmo tempo, reconstruir suas compreensões acerca da Música. Isso fez com que eles se sentissem corresponsáveis por sua formação.

A preparação da disciplina refletiu essas ações dos professores voltadas a uma formação que possibilite, aos alunos, a construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a Música e sobre a escolha de repertórios em particular. Desse modo, os professores, a partir de seus conhecimentos e saberes docentes, vivências no curso presencial de Pedagogia e EaD, foram construindo a docência virtual, refletindo e buscando alternativas para enriquecer a formação dos professores unidocentes.

Ao longo da docência virtual, os professores foram percebendo que precisavam transformar os seus modos de ser docente, “**virar outro professor**” (SANTOS, EN I, p. 18), tanto em função das demandas da EaD quanto para atender às necessidades formativas dos alunos da Pedagogia a Distância, compreendendo as diferenças identitárias profissionais entre as suas formações e as dos professores unidocentes.

A experiência nos cursos de Pedagogia da UAB, para os professores, foi marcada por momentos de muita aprendizagem, compromisso e responsabilidade, constituindo-se em uma experiência formadora, a qual simbolizou “atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2010, p. 47). Sobre essa experiência, alguns professores expressaram o sentimento de realização e de gratidão com a vivência na docência virtual. Uma professora destacou também o sentimento de honra, tendo em vista que estava formando professores que já atuavam na escola. Desse modo, a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB marcou profundamente e de diferentes formas os professores formadores participantes da pesquisa.

## 4.4 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA NA PEDAGOGIA

Na codificação teórica[78] dos dados, ao analisar os códigos focais organizados em categorias, percebi a centralidade da "relação" como um elemento fundante no processo de construção da docência virtual. Essa relação estava vinculada, principalmente, aos cinco eixos nos quais giravam a docência, ou seja, eixos fortes nas narrativas dos professores ao pensarem sobre a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB. Nas dobras da docência (docência virtual, docência virtual em Música e docência virtual em Música na Pedagogia), ora essa relação se tornava mais presente/recorrente com um (ou mais) eixo(s), ora com outro(s). Essas relações, nas narrativas dos professores, apresentavam-se tanto para destacar a proximidade com os eixos, quanto o seu distanciamento, como o movimento de uma elipse girando ao redor deles. Nesse processo relacional, o qual envolve os modos de ser ou de se comportar dos elementos entre si (ABBAGNANO, 2007), um eixo influenciou o outro, produzindo interferências e confluências.

A relação mais intensa e que afetou em profundidade as demais foi com os alunos, a partir da importância dada pelos professores à formação musical e pedagógico-musical dos alunos no curso de Pedagogia a Distância. Assim, o eixo da "relação com os alunos" afetou decisivamente os demais e, por esse motivo, gerou aproximações na docência virtual dos professores, com exceção de um caso no qual o distanciamento espaço-temporal foi um elemento que fragilizou a relação com os outros eixos.

Em alguns casos, a relação com a tecnologia produziu afastamentos, principalmente no que diz respeito ao Moodle, contudo, a forte relação com os alunos sustentou a crença nos cursos de Pedagogia da UAB e, por conseguinte, a docência virtual em Música dos professores. Para outros, a aproximação com as tecnologias potencializou a relação com os alunos e com a EaD. A relação com a polidocência também gerou a aproximação com as tecnologias, em função do apoio dos tutores a distância e da equipe multidisciplinar com o Moodle e outros recursos tecnológicos.

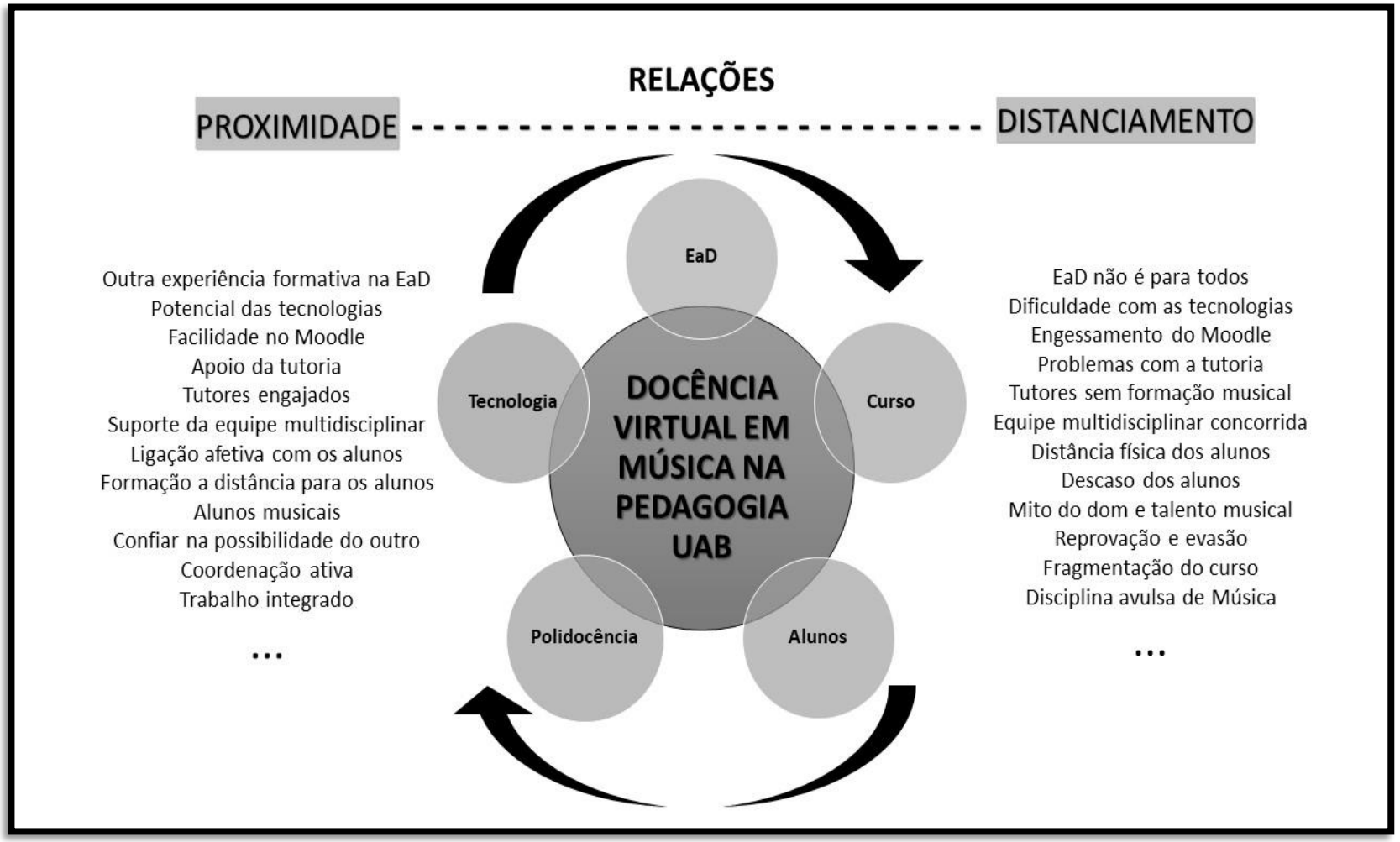
[78] A codificação teórica "é o nível em que se delineiam as relações que subsistem entre as categorias que emergiram da codificação focalizada" (TAROZZI, 2011, p. 77).

Nesse sentido, os eixos se conectaram, influenciando-se mutuamente no processo de construção da docência.

Cabe destacar que ambos os movimentos que geram as relações de distanciamento e de proximidade são importantes na construção da docência virtual. O movimento que leva ao distanciamento possibilita evidenciar e pensar o que ainda é preciso fazer para a superação das limitações relatadas. Enquanto que o movimento de proximidade é o que dá sentido e mobiliza o professor nesse processo, tendo em vista que a ligação que ele constrói com as vivências na docência virtual faz com que permaneça e busque meios para continuar se formando para atuar nessa modalidade de ensino. Desse modo, quanto mais próxima for essa relação mais potencializada será a docência virtual em Música na Pedagogia.

Através das análises realizadas, cheguei à tese de que a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB é tecida em meio às relações de proximidade e distanciamento que os professores formadores estabelecem com a EaD, a tecnologia, a polidocência, os alunos e o curso no processo de pensar e promover o ensino de Música a distância focalizando a formação para a unidocência na escola. Na narrativa dos professores sobre suas trajetórias docentes na EaD, as relações de distanciamento ocorreram quando a ênfase se fez presente nas limitações que foram colocadas à docência virtual, enquanto que as de proximidade se criaram em função das possibilidades vislumbradas e produzidas a partir da vivência nessa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito à formação musical e pedagógico-musical dos alunos dos cursos de Pedagogia da UAB.

Figura 30 – Diagrama da construção da Docência Virtual em Música na Pedagogia da UAB




Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

# Desdobramentos Finais

**Imagem: Waves circles** (reutilizada com modificações)
**Fonte:** https://pixabay.com/pt/c%C3%ADrculos-de-ondas-gota-de-%C3%A1gua-onda-285359/
Informações - CC0 Domínio Público – Grátis para uso comercial – Atribuição não requerida

## DESDOBRAMENTOS FINAIS

*Sei que meu trabalho é uma gota no meio do oceano, mas sem ele o oceano seria menor*[79]*. (Madre Teresa de Calcutá).*

Inicio os desdobramentos finais desta tese com uma frase de Madre Teresa de Calcutá, a qual sempre me fez refletir sobre a importância de buscar contribuições a partir do que fazemos, pesquisamos e percorremos. Mesmo sem a intenção de comparar o trabalho de Madre Teresa com uma tese de doutorado, espero que os desdobramentos da presente tese possam reverberar, como uma gota no oceano, no campo da Educação Musical e nas áreas da Educação e da Música. Lembrando que uma gota no oceano forma ondulações que vibram, reverberam, se propagam, criam interferências e dobras.

Em meio aos conhecimentos que a pesquisa em Educação Musical produz, intencionei compreender a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à UAB a partir de narrativas de professores formadores, tema ainda pouco discutido. Assim, no processo de investigar, conheci sete professores de música, que atuaram em cinco cursos de Pedagogia a Distância no Brasil, os quais compartilharam parte de suas vidas comigo. E essa “parte” era imensa, o que tornou a tese um desafio maior ainda, formando incontáveis dobras, de todos os tamanhos e projeções.

Nesse momento, percebi que não poderia restringir a tese aos objetivos específicos da pesquisa. Embora as dobras os respondessem, elas eram maiores; e, seguindo as orientações da TF, mantive-me aberta aos dados, buscando aprender com eles sobre o tema investigado. Com isso, aos poucos, eles foram me levando para outro rumo, outras compreensões sobre a construção da docência virtual.

Através das entrevistas e de suas análises, identifiquei que a docência virtual em Música na Pedagogia surgiu como uma possibilidade em função dos professores serem docentes nas IES, ou seja, eles não a procuraram, embora alguns já a desejassem. Além disso, a docência virtual foi algo que eles foram aprendendo ao longo de seu exercício. Mesmo para os dois que já tinham experiência na EaD, atuar na Pedagogia promoveu vivências diferentes e trouxe novos desafios.

[79] Essa frase também aparece com variações em diferentes publicações.

A atuação na EaD modificou os pensamentos dos professores de diversas maneiras. Alguns narraram ter vivenciado experiências marcantes e formadoras na Pedagogia a Distância, que os fizeram entender a importância e o alcance dessa modalidade de ensino. Além disso, perceberam suas potencialidades ao mobilizar outras formas de ensino e de aprendizagem. Desse modo, alguns passaram a defender os cursos de graduação em EaD, enquanto que outros ressaltaram a necessidade de outro tipo de aluno e de formação para os formadores. Contudo, os professores relataram que os aprendizados construídos fizeram a docência virtual transbordar a EaD, ressonando em suas práticas docentes no ensino presencial.

Ao narrarem sobre essas vivências, os professores evidenciaram percursos singulares, assim como concepções e pensamentos sobre ensino, Educação Musical e Educação diferentes, mas não divergentes. Todos convergem para uma preocupação em comum que diz respeito a possibilitar que o aluno da Pedagogia construa conhecimentos mínimos sobre a área da Música, os quais promovam que ele continue buscando por mais conhecimentos e se sinta capaz de desenvolver atividades musicais com as crianças na escola. Para tanto, eles destacaram que foi preciso desenvolver um trabalho de desmitificação do saber musical, de aproximação da Música e de resgate da musicalidade dos alunos, assim como problematizar e desconstruir visões restritas acerca da educação musical escolar. Nesse processo, os professores perceberam a importância de ensinar conteúdos ligados aos fundamentos da Música para os alunos, antes de trabalhar com metodologias em educação musical, tendo em vista a escassez de conhecimentos formais que eles possuem sobre a área.

Nesse percurso, cada professor de música foi construindo um modo particular de ser professor, respaldado pelos seus referenciais teóricos e pelas suas vivências docentes em diversos contextos. Como eles não possuíam referenciais de ensino de Música a distância, partiram de suas experiências no curso presencial de Pedagogia. No caso dos dois que já tinham tido experiências na EaD, essas auxiliaram no modo como pensaram e organizaram as aulas no curso de Pedagogia da UAB. A partir disso, eles buscaram tornar a disciplina de Música na EaD tão rica quanto a do presencial. No entanto, ao tentar fazê-lo, relataram algumas dificuldades, principalmente relacionadas ao fazer musical coletivo a distância e destacaram a necessidade da obrigatoriedade de encontros presenciais com os alunos.

Além desses desafios, vivenciaram outros relacionados à tecnologia e, em especial, ao AVEA Moodle. Esse último foi bastante criticado pela maior parte dos professores, no entanto, alguns perceberam os seus avanços nas últimas versões e suas possibilidades se for pensado não em termos de uso, mas de relação, enquanto espaço coletivo no qual se interagem e se relacionam vidas.

Com relação à polidocência, alguns professores reviram seus papeis e assumiram outras funções na gestão da disciplina. No trabalho coletivo, destacaram que, embora a maior parte dos tutores não tenha formação ou conhecimentos formalizados em Música, eles foram muito importantes na relação com os alunos e no apoio à realização das atividades e da disciplina no Moodle. Nesse contexto, também pontuam o suporte da equipe multidisciplinar.

Sobre a relação com o curso, emergiram das narrativas questões relativas ao desenvolvimento de um currículo mais articulado e integrado na Pedagogia, no qual a Música não fosse considerada uma disciplina “avulsa” e isolada das demais. Além disso, perceberam as limitações da disciplina por ser apenas uma e com uma carga horária pequena para o desenvolvimento dos conhecimentos básicos necessários à formação musical e pedagógico-musical dos alunos da Pedagogia, realidade que também reproduz a situação dos cursos presenciais.

Nesse processo de aprendizagem da docência virtual, os professores foram construindo conhecimentos sobre diferentes aspectos da EaD, sendo que alguns deles são amplamente discutidos na área da Educação. Mesmo não sendo o foco da pesquisa debater esses aspectos em profundidade, tendo em vista que, para a compreensão da construção da docência virtual, mais importante que os conhecimentos produzidos em si foram as formas e as relações que os produziram, cabe destacar alguns: o fato da EaD demandar novos conhecimentos, competências e disposições dos envolvidos; a transposição do presencial para a EaD; o problema da massificação; a necessidade de encontros presenciais; a reprovação e a evasão de alunos; a construção de currículos em rede; entre outros.

Além desses, os professores produziram outros conhecimentos e pensamentos que ainda não estão sendo muito debatidos e que trazem contribuições para pensar caminhos e alternativas possíveis de modo a qualificar a formação dos alunos nos cursos de Pedagogia a Distância. Alguns deles são: a multidimensionalidade; a formação dos formadores, não só voltada para o uso de tecnologias; e a realização de projetos conjuntos entre o curso presencial e o EaD.

Através dos aprendizados construídos pelos professores de música ao longo de seu percurso na docência virtual, expressam-se alguns modos de ensinar Música a distância para professores referência/unidocentes, com traços que ora se aproximam à docência presencial e ora se constituem na própria docência virtual. Dentre os aprendizados, cabe destacar a importância de um planejamento bem organizado, da produção de materiais didáticos diversificados e da seleção rigorosa do material textual e audiovisual que será trabalhado na disciplina, buscando o melhor aproveitamento do tempo do aluno; da configuração de um ambiente acolhedor, rico e atrativo para o desenvolvimento da proposta pedagógico-musical com vistas à aproximação e interação dos alunos; da possibilidade do alargamento espaço-temporal da disciplina; da elaboração cuidadosa das avaliações, condizentes com o desenvolvimento musical e pedagógico-musical proposto na disciplina, e com critérios claros e coerentes; da aceitação do risco como parte do processo educativo; e da confiança na possibilidade do aluno, como co-criador e corresponsável por seu processo formativo em Música.

Ao analisar todas as narrativas dos professores de música emergiram códigos iniciais que geraram os códigos focais e as categorias da pesquisa. Essas categorias giraram em torno de cinco eixos expressos pela relação com a EaD, a tecnologia, a polidocência, os alunos e o curso. A relação com esses eixos evidenciou o movimento de construção da docência virtual em Música, através da dinâmica de aproximação e distanciamento. Nesse sentido, a análise dos dados levou à tese de que a construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB é tecida em meio às relações de proximidade e distanciamento que os professores formadores estabelecem com a EaD, a tecnologia, a polidocência, os alunos e o curso no processo de pensar e promover o ensino de Música a distância focalizando a formação para a unidocência na escola.

A partir da tese, como forma de potencializar relações cada vez mais próximas, sublinha-se a necessidade de (trans)formações em/da EaD, dos cursos e do AVEA, com a criação de ações formativas e de mudanças nos currículos, bem como nas relações entre Educação, Música e tecnologias, voltadas à potencialização da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB. Desse modo, torna-se relevante a promoção de cursos e de momentos coletivos de reflexão/discussão contínuos sobre a docência virtual no espaço das IES e nos cursos EaD, focalizando diversos temas, assim como os relacionados às possibilidades que as tecnologias

descortinam para a área da Educação, e para o campo da Educação Musical em particular, na formação de professores unidocentes, de modo que as limitações e fragilidades que possam ser vivenciadas na EaD instiguem os professores formadores a superá-las, evitando que se tornem barreiras sentidas por eles como intransponíveis.

Nesse contexto, a investigação desenvolvida nesta tese contribui e aponta para outros estudos, pesquisas e ações envolvendo diferentes assuntos e aspectos acerca da docência virtual em Música e da formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes. Novas pesquisas podem enfocar e explorar em profundidade a atuação dos tutores, com especial atenção ao papel dos tutores presenciais nas disciplinas de Música. Tendo como referência a pesquisa que gerou esta tese, pesquisar o papel dos tutores presenciais é importante pois são os que estão mais próximos fisicamente dos alunos na realização de atividades práticas. Outra temática relevante a ser investigada diz respeito ao papel da equipe multidisciplinar no suporte e na produção de videoaulas e materiais didáticos da área de Música para os cursos de Pedagogia. Por fim, cabe destacar a importância de investigar as percepções de alunos da Pedagogia sobre a educação musical em sua formação nos cursos EaD.

**Para finalizar: os avessos...**

Todas as dobras possuem avessos. O avesso é o outro lado da dobra, que diz sobre ela de modo diferente. É o que fica escondido, aquilo que muitas vezes não deixamos aparecer, mas que também nos constitui. Os avessos abrangem o que atravessou a tese e que movimentou meus pensamentos. Nesse sentido, apresento avessos de duas ordens: os avessos da docência virtual; e os avessos das dobras da tese.

Os **avessos da docência virtual** evidenciam aspectos que não estiveram em primeiro plano na narrativa dos professores. Alguns avessos dizem respeito àquilo que eles não conhecem em profundidade sobre a EaD, os quais foram mencionados rapidamente nas entrevistas, tais como o funcionamento dos polos presenciais, o contato com os tutores presenciais, as possibilidades de um trabalho mais articulado com a equipe multidisciplinar, etc. Esses avessos envolvem a questão da

fragmentação do curso, da formação insuficiente, das fragilidades da EaD e do Sistema UAB, e a visão que os professores têm sobre o seu papel na docência virtual.

Outros avessos mostram o quanto as limitações identificadas na EaD e, em especial no AVEA, informam sobre as próprias limitações dos professores, criando movimentos de aproximação quando eles buscam superar essas limitações, e de distanciamento quando sentem que ainda não é momento de lidar com elas. Enquanto isso, os avessos que tratam das aproximações refletem como esses professores vivem virtualmente e se ligam às pessoas de diferentes formas, mostrando, muitas vezes, a necessidade e a facilidade que possuem em se comunicar a distância, seja por já fazerem isso em sua vida pessoal, seja por se identificarem com esse mundo e com as tecnologias. Ambos os avessos estiveram presentes em minhas dobras como pesquisadora, que buscou entendê-los em sua complexidade ao analisar as narrativas dos professores.

Os **avessos das dobras da tese** mostram as escolhas e os motivos implícitos pelos quais a sua estrutura foi construída, a forma de apresentar e o que apresentar em cada parte, além de informarem muito sobre a pesquisadora: eu. Assim, cada decisão tomada foi feita com um propósito, desde o momento de me colocar e de me retirar de cena.

Sobre isso, sublinho que desde o mestrado venho me constituindo como pesquisadora narrativa. Hoje não consigo me ver fazendo outro tipo de pesquisa. Por esse motivo, escolhi contar um pouco da história de cada dobra/parte abordada, mesmo que só com breves informações. Por isso, começo a escrita da tese contando de onde emergiu a ideia das dobras, depois conto fragmentos da minha história para, então, apresentar o tema de pesquisa. Na segunda parte, conto como iniciaram os estudos da Pedagogia Universitária, da Pesquisa Biográfica e da Teoria Fundamentada. Para contar essas “histórias” raramente me coloco em primeira pessoa, pois além de não serem minhas histórias, talvez não me sinta autorizada para “falar por elas”. Nesse sentido, escolhi alguns autores para falar sobre elas, autores que participaram de sua construção. Só na terceira parte começa a “minha” história. Nela, relato as ações e os procedimentos que fui realizando para produzir os dados da pesquisa e começo a apresenta-los. Na quarta parte, dou sequência a minha história entrelaçada à história de cada um dos sete professores de música, transformando-a em outra história. Isso foi possível em função da Pesquisa Biográfica

e por perceber como a Teoria Fundamentada é biográfica (algo que inconscientemente eu já sabia), haja vista ser enraizada na vivência empírica.

Os avessos da tese também refletem as dobras da minha trajetória no doutorado como um todo, na qual fui percebendo a impossibilidade de dar conta de toda a produção acadêmica que vem sendo desenvolvida e veiculada.

> É preciso antes de tudo que possamos assumir que não temos condições de saber tudo, mas que sabemos alguma coisa. E que, com o que sabemos, podemos contribuir para que todos possam saber mais e melhor. Que devemos estar abertos para colaborar e para receber colaboração. (KENSKI, 2013a, p. 88-89).

Por isso, assumi os limites humanos de tempo e de imersão para estudar sobre tudo o que envolve o tema de minha pesquisa. Desse modo, escolhi os autores com os quais dialoguei na tese e abandonei a ideia de apresentar estados do conhecimento e/ou da arte sobre as pesquisas que estão sendo produzidas (embora tenha feito vários mapeamentos), abordando e citando apenas uma pequena amostra dessa produção.

Por fim, destaco que me fiz presente em cada parte da tese, nas imagens e nas dobras, mesmo nas menores como é o caso das frases/epígrafes que inseri na abertura de cada grande dobra/parte. São frases nas quais me enxergo e que dizem muito sobre meus pensamentos. E são com frases, das quais me aproprio, que fecho esta tese.

> *Escrevi o ensaio [a tese] como quem, a todo o dia, pensa pelo "avesso, do avesso do avesso", parafraseando Caetano Veloso. Com os versos da canção, que representam o jogo do avesso, não estou compreendendo que o avesso que produz uma (des)dobra seja melhor do que o outro lado, a outra dobra; que um vinco desdobrado seja anterior e melhor por si. Tomo o avesso e as suas dobras com retrospecção e projeção, o que é e o que pode ser, como processos que constroem histórias não lineares. (BELLOCHIO, 2016, p. 9).*

## REFERÊNCIAS


ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental**: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ALBUQUERQUE, Luciete Basto de Andrade. **Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância**: representações dos tutores e professores-especialistas do curso de pedagogia a distância da UFMT. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Álvaro George Rosas. **A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem moodle**: Um estudo no curso de Pedagogia a distância do CE/UFPBVIRTUAL. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

ALMEIDA, Jéssica de. **Quando em dois somos muitos:** histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALMEIDA, Maria das Graças Marinho de. **Educação a Distância**: uma alternativa para a formaçào de professores? 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 89-104.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação dos professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ALVES, Gislene de Araújo. Pesquisa Biográfica em Educação Musical: narrativas e (auto)biografias como abordagem de pesquisa na formação e atuação de professores de música. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOSSIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ABEM, 2014. p. 1-10.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho.** 2. ed. Rio de Janeiro: Pegue & Leve, 2013.

_____. **Educação dos sentidos e mais...** 10. ed. Campinas: Verus Editora, 2014.

AMARAL, Alysson Custódio do. **Processo identitário do professor de Arte do Sudoeste do Paraná:** diálogos sobre o conteúdo de música. 2010. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ANDERS, Fernanda. **Dançar na aula de música:** "dá gosto de vir para o colégio". 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo:** embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARAÚJO, Gabriela Da Rós de. **Formação continuada em música:** reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência on line: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 404-417, abr./jun.2016.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Organizador Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BAFFA, Alda Mendes. **As representações de alunos de um curso de Pedagogia a Distância sobre linguagem docente e dialogicidade.** 2016. 168 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da música na escola**: saberes e práticas. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia:** pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 47-68.

_____. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência:** pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BERTINI, Luciane de Fatima. **O tutor virtual como formador**: a matemática no curso de pedagogia a distância da UFSCar. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2013.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. **Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem ressignificando a prática pedagógica.** 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 3, v. 60, p. 489 – 501, set./dez. 2006.

BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento:** construção de significados sobre cibercultura. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BOZZETTO, Adriana. **Ensino particular de música**: práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834- 27841.

_____. Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004. Seção I, p. 66-67. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Decreto nº 5.622, de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010.

_____. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 12/2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14

875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Emenda Constitucional, nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9. 394. de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/26052017-DECRETO-No-9.057-DE-25-DE-MAIO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRESLER, Liora. The interpretive zone in internacional qualitative research. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 12, n. 18-19, p. 5-48, abr./nov. 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Básica**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITTO, Sheilane Maria de Avellar Cilento Rodrigues de. **Docência online no ensino superior**: saberes e formação continuada. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

CALIXTO, Aldeci Cacique. **Docência universitária online**: dimensões didáticas da prática pedagógica. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Atos de Currículo na Educação Online.** 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governamento de professores em

formação. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras:** dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Andréia de Mello Buss de. **Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD**: ambiência, competências e práticas (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2013.

CECCHIN, Andréa Forgiarini et al. Formação em rede no ensino superior a distância. In: FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Educação superior**: desafios para a não compartimentação dos saberes. Santa Maria: Facos-UFSM, 2017. p. 184-193.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais:** motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLARKE, Cecilia Franco. **A sociabilidade na web e suas contribuições para docência online.** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. **Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2003. 464 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, 99-108, mar. 2006.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. **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.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que te cuente** – ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p. 11-59.

CORDENONSI, André Zanki; BERNARDI, Giliane. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e objetos educacionais: o diálogo mediado por tecnologias na educação superior. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2010.

CÔRREA, Adriana Katia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária:** caminhos para a formação dos professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CORREA, André; MILL, Daniel. Base de conhecimento docente para educação a distância: elementos para pensar a docência virtual. In: LEONEL, André Ary; MARCON, Karina; ALVES, Dom Robson Medeiros (Orgs.). **Reflexões e práticas na EaD**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. p. 76-101

CORREA, Aruna Noal. **"PROGRAMA LEM: tocar e cantar":** um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

CUNHA, Elisabeth de Souza Figueiredo. **Trabalho Docente a distância**: flexibilização e/ou precarização. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-52.

_____. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 351.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Educação Musical e Unidocência:** um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2013. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura Plena)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

_____. **Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. Sentidos da educação musical no curso de Pedagogia: contextos, necessidades e motivos. In: Encontro Regional Sul da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2016. p. 39-52.

DALLABRIDA, Iara Cadore; SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha!”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia:** pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 143-168.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carmeiro. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Rev. Inter. Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p.160-181, out./dez. 2015.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância:** da legislação ao pedagógico. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 65-73, mar. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Edla et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 253-266.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FELIX, Glades Tereza; SILVA, Maria das Graças Godinho da. Universidade Aberta do Brasil – MEC/SEED (UAB). In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 250-251.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. 2003. 364 f. Tese (Doutorado em Ph D Educação Musical)-Royal Melbourne Institute Of Technology University, Austrália, 2003.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. de Roberto Cataldo Costa; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. Prefácio. In: _____ (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 16-25.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do RS. 2009. 172 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GANGA, Lana Lobo da Silva. **Docência online:** um desafio a enfrentar. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência:** pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 37-54.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música:** um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica**: um estudo a partir de narrativas autobiográficas em Música. 2017. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. L. The **Discovery of Grounded Theory**: strategies for qualitative research. Chicago/Nova York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical a distância:** abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Celson. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre:** um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. Dissertação (Mestrado em Música)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GONÇALVES, Jackeline Rodrigues. **Formação inicial de professores no curso de Pedagogia a Distância**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias)-Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2016.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HAWKING, Stephen; MLODINOW, Leonard. **Uma nova história do tempo.** Tradução de Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszevski. **A Educação Musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.** 2011. 352 p. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

_____. Educação musical na escola: concepções do aluno da pedagogia. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n.32, p. 39-51, 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: E. da UFSM, 2009. p. 95-106.

_____. Processo Formativo Docente. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 351.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 375.

_____. Docência Superior. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 374.

_____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-34.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

JUNGES, Fernanda. **Canto Coral em projetos sociais:** trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papirus, 2013a.

_____. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013b. p. 59-68.

LAPERRIÈRE, Anne. A teoria enraizada (*Grounded theory*): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, Denise Ballerine C. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 57-58.

LEME, Gerson Rios. **Tecnologias da informação e da comunicação na formação didático-pedagógica de licenciandos da UFPel**. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

LESSA, Rose Karla Cordeiro. **Abordagem Sociolinguística no Material Didático no Curso de Pedagogia a Distância**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LIMA, Diogo Baggio. **Milton Romay Masciadri:** narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, Marlene Haidem de Souza. **O estágio em um curso de Pedagogia a distância:** a visão dos alunos. 2013 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderlei. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LINS, Walquíria Castelo Branco. **Interações em atividades de docência online em ambientes de imersão 3D.** 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da Pedagogia**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LOURO, Ana Lucia de Marques e. **Ser docente universitário-professor de música:** dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lucia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. A “narrativa de si” na pesquisa em Educação Musical: algumas reflexões a partir de uma disciplina de investigação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 12-21.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Teresinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 56-80.

MACHADO, Renata Beck. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical:** caminhos de formação profissional. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2010.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MELLO, Gabriela Barichello; TEIXEIRA, Marina Lara Silva dos Santos; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Formação de professores e a expansão do Ensino superior: considerações iniciais acerca dos contextos emergentes. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais…** Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 13559-13571.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. **Docência on-line**: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MENDONZA, Babette de Almeida Prado et al. Designer Instrucional: membro da polidocência na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 95-110.

MENEGHETTI, Adriana Fátima. **Professor Pesquisador/Reflexivo: o olhar de tutores da educação a distância.** 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minhas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação. 2002. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na Educação a Distância na Idade Mídia. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade:** experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

_____. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 23-40.

_____. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012. Livro Digital.

_____. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 43-57.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 14-22.

MIRANDA, Graciela Silveira de. **Um estudo sobre o interesse dos estudantes pelo curso de Pedagogia a Distância**. 2015. 259 f. Dissertação (Mestrado em

Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel Ribeiro Silva (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais:** reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 149-171.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MOREIRA, Nilcéa Elias Rodrigues. **A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do curso de pedagogia a distância da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

MORENO, Eliana Rodriguez. **Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância.** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOROSINI, Marilia Costa. Educação Superior. In: MOROSINI, Marilia Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 58-59.

_____. Apresentação. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 9-16.

_____. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

NEDEL, Mariana Zamberlan. **Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil:** diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. 2010. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas pedagógicas na educação a distância:** deslocamento de memórias e de sentidos. 2012. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, Flavio Luis Barbosa. **O Uso das Ferramentas de Comunicação na Construção de Comunidades Virtuais de Aprendizagem no Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS.** 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, Cláudia Soares de. **O currículo no curso de Pedagogia da Unimontes:** um estudo da experiência da Universidade Aberta do Brasil. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância.** 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de. **Formação inicial de professores em cursos de Pedagogia a distância:** indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar. 2010. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

OLIVIERA, Gleyva Maria Simões De. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem.** 2008. 137 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. Educação a Distância: uma nova forma em um velho modelo? In: ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação a Distância no Brasil**: a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 183-199.

OLIVEIRA, Luciana Charao de. **Tutoria, prática docente e condições de trabalho**: um olhar sobre a atividade do tutor no Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, Samuel Louzada Castro de. **A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Espirito Santo**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Formação, Pedagogia, Educação... Pensando a partir de outros lugares. In: TREVISAN, Amarildo L.; TOMAZZETTI, Elizete Maria; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 345-354.

_____. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil:** uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p.369-386, abr. 2011.

PEREIRA, Joana Lopes et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014. p. 1-10.

PEREZ, Silvia Maria. **Ingressantes na Licenciatura em Pedagogia do Sistema UAB/UFSCar**: quem são, o que pensam e aprendizagens iniciais. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

PETERS, Eveline Maria Rezende Valle Costa. **Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental a distância**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição:** tendências e desafios. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

PIMENTA; Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA; Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Nara Maria. A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 267-286.

PINTO, Simone Andréa. **A presença da ausência**: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins. 2007. 242 f. Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade:** a tessitura da docência universitária. 2012. 219 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PRATA, Danilo Nogueira. **Planejamento e mediação pedagógicos:** análise de uma situação educativa a distância. 2013. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia a Distância: aproximações e diferenças do ensino presencial**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; BATTINI, Okçana. A formação de professores nos cursos de Pedagogia presenciais e a distância: algumas reflexões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. p. 1-11.

RAPÔSO, Mariane Martins. **Professores de música em escolas particulares de Santa Maria - RS:** um estudo a partir de diários de aula. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel:** um estudo de caso no Ministério de Louvor Somos Igreja. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

_____. **Narrativas religiosas no ensino superior em música:** uma abordagem (auto)biográfica. 2017. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 91-102, jan./jun. 2013a.

_____. **Sons e pulso**: formação inicial em música e educação. Rio de Janeiro, 2013b.

_____. Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. p. 1-12.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Processos de implantação da Educação a Distância. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação a Distância no Brasil**: a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 27-49.

RODRIGUES, Renato Kennedy Oliveira. **Influências das tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento da prática de ensino: Estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância.** 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Educação a distância:** Estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. 2007. 422 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE**. 2011. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SALGADO, Thaís Moura de Oliveira. **A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e o ensino de Música.** 2013. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

SANTOS, Fernando Cesar dos. **A concepção de trabalho acadêmico de alunas de um curso de Pedagogia a Distância:** um estudo de caso. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SEGOVIA, Jesús Domingo. La Teoría Fundamentada del professorado desde um enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio Orgs.). **La investigación (auto)biográfica em Educación:** miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 110-141.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Rewiew**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Ângela Anastácio. **Práticas educativas no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/ Universidade Aberta do Brasil:** perspectivas de professores e tutores. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Beatriz Helena Pinho. **Estudantes do curso de Pedagogia a distância (Fe/ UnB – UAB):** das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Desenvolvimento profissional docente na EAD**: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

SILVA, Maria Marinho da. **Material Didático Online no Contexto do Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, Galdino Rodrigues de. **Educação para as TIC nos cursos de Pedagogia a Distância**: análises curriculares por meio da mídia-educação. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: _____ (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SOUZA, Maria Aparecida de Lima. **Prátigas pedagógicas de egressos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso.** 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SOUZA, Pedro Jose Sanches de. **Professor Ensina! Mas, Quem Ensina o Professor?** Relações de Aprendizagem Mediadas pelas Tecnologias. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SOUZA, Thais Coutinho de. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia à distância em Universidade Pública e Privada**: um estudo analítico do Projeto Pedagógico de Curso. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, Zelmielen Adornes. **Construindo a docência com a flauta doce**: o pensamento de professores de música. 2012. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012.

_____. A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil: unidocência e música. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência:** pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 193-215.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas de professores unidocentes:** um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SPERB, Leonardo Martins. **A Música e o professor de Educação Infantil:** sentidos, tensões e vicissitudes. 2015. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música – Licenciatura Plena)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

STAUFFER, Sandra; BARRETT, Margaret. Narrative inquiry in music education: toward resonant work. In: _____ (Orgs.). **Narrative Inquiry in Music Education**: troubling and certainly. London: Sprinter, 2009. p. 19-29.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

STRUCHINER, Miriam; CARVALHO, Rodrigo Alcantara de. Reflexões sobre os conceitos e fundamentos de pesquisa em educação a distância. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel Ribeiro Silva (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais:** reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.127-148.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAVARES, Erica Alves Barbosa Medeiros. **Olhares e vozes de tutores sobre o ser tutor**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior**: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento. 2016. 158p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil:** saberes e práticas docentes. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TOLEDO, Marcia Cristina Barragan Moraes. **A formação do professor tutor de cursos de Pedagogia a Distância**: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas da Pedagogia**: músicas, memória e mídia. 2003. 176 f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

TRAVERZIM, Monique; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszevski. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a distância**. Brasília, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia** – Modalidade a Distância. Rio de Janeiro, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso** – Curso de Graduação em Pedagogia a Distância. Santa Maria, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico** - Licenciatura em Pedagogia - Modalidade Educação a Distância. São Carlos, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia** – Modalidade a Distância. Porto Alegre, 2006.

WARSCHAUER, Cecília. Apresentação à primeira edição brasileira. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 13-18.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia. Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da Abem (2009-2014). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. p. 1-11.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento:** narrativas de docentes-bacharéis. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. **A formação de professores de Acordeom o Rio Grande do Sul:** narrativas (auto)biográficas. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22. p. 29-39, set. 2009.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 201-209, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo:** entrevistas e ensaios. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

_____. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** Docência Virtual em Música nos Cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Pesquisadora autora:** Zelmielen Adornes de Souza

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (XX) XXXX-XXXX

---

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, voluntariamente, de uma pesquisa de doutorado sobre a docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil.

A pesquisa pretende investigar os processos formativos de construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil. Acreditamos que seja um tema importante porque traz uma modalidade formativa ainda não investigada pelo grupo de pesquisa FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical ao buscar compreender a docência virtual em Música a partir das narrativas das trajetórias pessoais e profissionais dos professores formadores que atuam nesses cursos, tema pouco explorado pelas áreas da Educação e da Música.

Esta investigação insere-se nos estudos da Pedagogia Universitária e é orientada pelo referencial da Pesquisa Biográfica e da Teoria Fundamentada. Para tanto, está organizada em duas etapas. A primeira etapa compreende a realização de entrevistas narrativas virtuais individuais por mediação eletrônica com vídeo; e, a segunda, a produção de uma narrativa acerca de um material de sua escolha que tenha ligação com a docência virtual em Música. Sua participação consistirá em integrar as duas etapas da pesquisa e realizar a leitura da transcrição de sua entrevista.

É possível que ao narrar-se aconteçam alguns desconfortos inerentes ao

processo de rememoração de fatos vividos. Contudo, também pode desencadear um processo de autoconhecimento e autoformação a partir da reflexão sobre vivências e experiências com a Música e com a docência virtual em cursos de Pedagogia.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

**Autorização**

Eu, _____, CPF _____, após a leitura deste documento, e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora autora, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

_____
Assinatura do(a) professor(a) voluntário(a)

_____
Assinatura da pesquisadora responsável

Local e data _____

**APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do estudo:** Docência Virtual em Música nos Cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Pesquisadora autora:** Zelmielen Adornes de Souza

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (XX) XXXX-XXXX

---

As pesquisadoras do presente estudo se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos na pesquisa, que serão produzidos por meio de entrevistas narrativas e escrita autobiográfica.

Informam, ainda, que essas informações serão utilizadas no decorrer da execução do presente projeto, com vistas à produção de conhecimentos sobre o tema investigado; e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade das pesquisadoras.

Santa Maria, .....de .....de 20.....

.....

Assinatura da pesquisadora responsável

.....

Assinatura da pesquisadora autora

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA**

## Dados da Entrevista

- Nome do Entrevistado: _____
- Pseudônimo: _____
- Data de Nascimento: _____/_____/_____
- IES em que trabalha: _____
- Nome do curso da UAB em que atua: _____
- Tempo de serviço na EaD: _____
- Tempo de atuação em outra modalidade e forma de ensino:
  ( ) Ensino Superior Presencial - Tempo: _____
  ( ) Educação Básica - Tempo: _____
- Data da Entrevista: _____/_____/_____
- Duração: _____

# *Conte-me sobre...*

***... suas trajetórias de formação e docência em Música.***

- Vivências e experiências com a Música
- Formação musical em cursos de Graduação
- Trajetória docente com a Música

***... a atuação como docente no curso de Pedagogia da UAB.***

- Ingresso na EaD
- Mobilizações docentes para a atuação na Pedagogia
- Atuação profissional no Ensino Superior a Distância
- Conhecimentos, competências e habilidades tecnológicas
- Rotina de trabalho
- Gerência e relação espaço-temporal

***... a mediação pedagógica na disciplina da área de Música no curso de Pedagogia da UAB.***

- Organização dos conteúdos e planejamento das aulas
- Gestão da sala de aula virtual (AVEA)
- Uso das TDIC
- Produção e utilização de materiais didáticos sobre os conteúdos da Música

***... o trabalho coletivo (polidocência) na EaD.***

- Trabalho pedagógico junto aos tutores
- Relação com a equipe multidisciplinar
- Relação com outros professores do curso e coordenadores

***... a relação e a interação virtual com os alunos do curso.***

- Dificuldades e facilidades de comunicação pelas TDIC
- Interação nas atividades propostas no AVEA
- Percepções sobre a relação dos alunos com a Música
- Avaliação da aprendizagem

***... suas percepções enquanto formador(a) virtual de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.***

- Pensamentos sobre a Música na Pedagogia
- Objetivos com a formação musical e pedagógico-musical dos alunos
- Expectativas e desafios docentes
- Significado da docência virtual em Música no curso de Pedagogia da UAB

***... seus pensamentos sobre a relação Música – Pedagogia – EaD.***

- Pontos positivos e negativos
- Ideias e perspectivas
- Implicações e expectativas profissionais

## ANEXO A – EMENTA DAS DISCIPLINAS DE MÚSICA

### PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - UnB

Nome da disciplina: **Fundamentos da Linguagem Musical na Educação**
Código: 194701

**Ementa:** Princípios da atividade musical na educação. Modelos de educação pela atividade musical. Análise dos principais conceitos envolvidos: musicalidade, música, atividade musical, reação estética. Noções de materiais e modos de informar o conteúdo musical. O papel da imitação, da criação, da expressão e da interpretação na atividade musical. Relação pessoa-atividade musical. Proposição de novos modelos para o ensino da atividade musical.

**Bibliografia básica:**

FONTERRADA, Marisa. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

SANTOS, Wellington. Educação musical e formação de professores. Em: Anais do V simpósio internacional de cognição e artes musicais. http://www.fapr.br/site/pesquisa/revista/artigos/welingtontavares.pdf>. Acesso em 15/06/2008.

SCHOEREDER, Silvia. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre. Revistas ABEM.

VYGOTSKI, Lev. Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

***Fonte:*** *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância da UnB (2011, p. 67-68).*

## PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – UFSCar

### Linguagens: Artes I (60 horas)

**Ementa:** Aspectos básicos da música: o som, o pulso e elementos da música (melodia, harmonia e ritmo); Modelo TECLA e os três princípios para a educação musical de Keith Swanwick; Legislação em Artes e Música: Breve histórico da educação musical no Brasil; Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96; Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008; os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) em artes; o referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNei) e o ensino de música.

**Objetivo (s) da Disciplina:** Ao final da disciplina, o aluno deverá:

 Compreender o papel da música dentro do contexto escolar;

 Conhecer, compreender e ser capaz de criar diferentes possibilidades de se trabalhar a música com os alunos na escola;

 Adquirir noções básicas de música.

**Bibliografia Básica:**

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e Práticas artísticas na escola. IN: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino de artes:** construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FONTERRADA, M. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GALIZIA, Fernando S. **Linguagens: Artes I**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 45 p. (Coleção UAB-UFSCar).

**Bibliografia Complementar:**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. v. 6 – Artes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2010a.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2010b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 3 fev. 2009a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Mensagem Nº 622, de 18 de Agosto de 2008. Veto parcial ao projeto de Lei nº 2.732, de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-62208.htm>. Acesso em: 3 fev. 2009b.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001, p. 87-104.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GALIZIA, F. S. **Práticas de Ensino 4:** a escola como espaço de análise e pesquisa. São Carlos: Edufscar, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MONTI, E. **O canto orfeônico**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/2382/1/O-antoOrfeocircnico/pagina1.html>. Acesso em: 18 mar. 2010. Publicado em: 13 out. 2007.

SWANWICK, K. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

***Fonte:*** *PPC Licenciatura em Pedagogia EaD da UFSCar (2010, p. 87-88).*

## PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – UNIRIO

Nome da Disciplina: **Música e Educação**

Carga Horária: 30

Créditos: 2T

**Ementa:** Compreensão dos comportamentos sócio - culturais manifestados no saber e fazer musical, e a sua aplicação na prática docente.

***Fonte:*** *PPC Licenciatura em Pedagogia EaD da UNIRIO (2008, p. 36).*

## PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – UFRGS

Nome da Disciplina: **Música na escola**

**Ementa:** Importância do ensino de música na escola. Reflexões sobre a Lei 11.769/2008, que inclui a obrigatoriedade do conteúdo música. Fundamentos teóricos e epistemológicos da música na escola. Construção de planejamentos para aulas de música. Tipos, funções e dimensões da avaliação musical.

**Objetivos:**

- desenvolver uma formação didático-musical visando à inserção de práticas musicais no ambiente escolar a partir da análise e discussão.
- propor e elaborar propostas de ação musical nas escolas, em todos os níveis de ensino, incluindo o planejamento e avaliação.

**Referências Básicas:**

BASTIAN, Hans Günther. Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009. – (Coleção Clave de sol. Série Música e Educação).

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de música propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ILARI, B. Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibpex, 2009.

KRIEGER, Elisabeth. Descobrindo a Música: ideias para sala de aula. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PONSO, Caroline Cao. Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008. (coleção músicas)

SOUZA, Jusamara et al. (Org.) Música na escola: propostas para a implementação da Lei11.769/08 na rede de ensino de Gramado, RS. Tomo Editorial: Porto Alegre, 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música em projetos político pedagógicos da Educação Básica. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

**Referências Complementares:**

COUTO, A. C. N.; SANTOS, I. R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. OPUS, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110- 125, jun. 2009. Disponível em www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/ OPUS_15_1_Couto_Santos.pdf. Acesso em 16/02/2013.

DEL BEN, Luciana Marta. Música nas escolas. Revista Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, jun. 2011, p. 24-33.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

ILARI, B. Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança no mundo da música. Porto Alegre: Rígel, 2003.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) Pedagogias em educação musical. Curitiba: IBPEX, 2010.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (Orgs). Música para professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

***Fonte:*** *http://www.ufrgs.br/musicanaescolars/fl_adm/uploads/mp1/disciplina-i-musica-na-escola.pdf*

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

## PROGRAMA DE DISCIPLINA

DEPARTAMENTO:

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

| CÓDIGO | NOME | (T-P) |
|---|---|---|
| EAD 1062 | EDUCAÇÃO MUSICAL | (4-0) |

OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :

Compreender a educação musical como conhecimento na infância e da educação de jovens e adultos.
Conhecer a educação musical em seu processo histórico.
Compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical.
Construir propostas de educação musical para diferentes níveis.
Conhecer os fundamentos da linguagem musical.
Planejar e desenvolver aulas de educação musical.

PROGRAMA:

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

UNIDADE 1 - A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL EM SEU PROCESSO HISTÓRICO

1.1 - A música em diferentes períodos históricos: práticas e funções.
1.2 - Breve história da educação musical no Brasil.

UNIDADE 2 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 - A música e a educação musical.
2.2 - A criança e a educação musical.
2.3 - Música na vida de jovens e adultos.
2.4 - Teorias de desenvolvimento musical.

UNIDADE 3 - O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA EM MÚSICA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

3.1 - Possibilidades e limites do professor não especialista na educação Musical.
3.2 - Contribuições do professor não especialista no desenvolvimento da educação musical escolar.
3.3 - A educação musical na escolarização de jovens e adultos.

UNIDADE 4 - LINGUAGEM MUSICAL

4.1 - Fundamentos da linguagem musical.
4.2 - Princípios básicos de notação musical.
4.3 - Produção notacional na infância.

UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA

5.1 - Atividades musicais para crianças e jovens.

(SEGUE)

PROGRAMA: (continuação)

5.2 - A voz e a fala como instrumentos musicais.
5.3 - Construção de instrumentos musicais.

Data: ____/____/____

_____
Coordenador do Curso

Data: ____/____/____

_____
Chefe do Departamento

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

## BIBLIOGRAFIA

DEPARTAMENTO:

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

| CÓDIGO | NOME | (T-P) |
|---|---|---|
| EAD 1062 | EDUCAÇÃO MUSICAL | (4-0) |

BIBLIOGRAFIA:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**


BEYER, Esther(Org.). **O som e a criatividade**. Reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio. Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos. São Paulo, Ciranda Cultural, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música**. Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.


**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**


BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORREA, Ayrton Dutra. (Org.) **Ensino de Artes:** múltiplos olhares. Ijupi, Editora Unijuí, 2004. p. 73-140.

_____.Alguns recortes históricos da educação musical no Brasil: da colonização aos anos 30. **Expressão.** Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: CAL/UFSM, N.2, ano 3, jun/dez. 2000, p. 173-177.

____.Educação Musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, Celso José. (Org.) **Educação e Conhecimento: da exclusão social à cidadania.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999, p. 63-71.

____.Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM.** Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, n. 6; 2001; p. 41-48.

____.O curso de Pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. **Expressão.** Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: CAL/UFSM, N.2, 1999, p. 73-77.

____.Saberes da mente. Saberes do corpo. Breve abordagem histórica. **Expressão.** Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: CAL/UFSM, N.1, ano 4, jan/jul. 2000, p. 221-226.

BIBLIOGRAFIA: (continuação)

CUNHA, Suzana Rangel Vieira (Org.). **A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

DELALANDE, François. **La música es un juego de niños.** Buenos Aires: Ricordi, 1995.

HARGREAVES, David J. **Música y desarrollo psicológico. (2 ed.)** Barcelona: Grão, 2002.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação musical em países de língua neolatinas.** Porto Alegre: 2000, p. 47-64.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM.** Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre: UFRGS, N.7, set 2002, p. 83 -90.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara et. al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

____.O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. **Série Estudos**. Porto Alegre, 2002.

| | |
|---|---|
| Data: ____/____/____ | Data: ____/____/____ |
| _____ Coordenador do Curso | _____ Chefe do Departamento |