

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leonardo da Silveira Borne

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA:
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Porto Alegre

2011

LEONARDO DA SILVEIRA BORNE

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA:
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Leda Maffioletti

Linha de Pesquisa: Educação: Arte
Linguagem Tecnologia

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Borne, Leonardo da Silveira
Trabalho docente na educação musical a distância:
educação superior brasileira / Leonardo da Silveira
Borne. -- 2011.
177 f.

Orientadora: Leda Maffioletti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação musical a distância. 2. Trabalho
docente. 3. Educação superior brasileira. 4.
Pedagogia universitária. I. Maffioletti, Leda,
orient. II. Título.

LEONARDO DA SILVEIRA BORNE

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA:
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 27 jul. 2011

Profa. Dra. Leda Maffioletti - Orientadora

Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben – PPGMUS/UFRGS

Profa. Dra. Marie Jane Carvalho – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Elizabeth Krahe – PPGEDU/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Como não poderia deixar de agradecer?

À minha mãe, exemplo de pessoa, mulher, profissional e por todo o carinho dado;

À “Ledinha”, Prof^a Dr^a Leda Maffioletti, outro exemplo de pessoa, por incansavelmente me mostrar os caminhos “das coisas”, mesmo que o meu mapa fosse muito diferente;

À família de sangue, nas figuras do Vô e do Guto: gerações que me espelho;

Às professoras Luciana Del Ben, Marie Jane Carvalho e Elizabeth Krahe, comissão avaliadora: pelos ensinamentos, contribuições e tempo despendido;

Aos professores Esther Beyer (*in memorian*), Hugo Beyer (*in memorian*) e Elvis Matos: ensinamentos infindáveis;

Aos amigos e colegas Marco Antonio Toledo, Giann Mendes Ribeiro, Gerardo Viana Júnior, Guillermo Tinoco e Marcelo Mateus pela amizade, incentivo, debate e leituras;

À Nídia, Sigrid, Mara, Bernhard, Marli, Eliana: (Projeto) Prelúdio da minha carreira;

Aos amigos e colegas do RS, em especial Juliana “Juju” Pedrini, Luciane “Lu” Cuervo, Paula “Paulinha” Pecker, Sandra “Sandrinha” Rhoden, Caroline “Carol” Ponso e Aline Guterres: pessoas com quem fiz trocas e confidências;

Aos amigos e colegas do CE: Erwin, Brasil, Kelly, Pedro, Botelho, Izaíra, Robson, Weber: amizades em construção;

Ao pessoal da dança, que me fez esquecer um pouco o academicismo;

Aos amigos que encontrei na igreja e levei para a vida: Everton, To, Mari, Lu, Gordo, entre tantos outros;

Ao Dan, surpresa mais que agradável no CE: mais questionador e desequilibrador que minha orientadora. Cartógrafo de respostas;

Aos participantes da pesquisa: tempo, história, vida, prática, música.

RESUMO

Esta pesquisa trata do ensino de música a distância, tendo por objetivo conhecer e compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas. Participaram dessa pesquisa oito professores que atuam em cursos de graduação em música a distância ou ministram disciplinas nessa modalidade em cursos presenciais, os quais responderam a entrevistas semi-estruturadas, no período de outubro a dezembro de 2010. Suas falas são analisadas no intuito de articular as ocorrências comuns entre os participantes e suas peculiaridades, o que resulta em treze tópicos de análise. As reflexões desses tópicos apóiam-se em autores da prática docente, especialmente Tardif e Lessard (2008), e autores que escrevem sobre a Educação a Distância. Os resultados mostram que é necessário considerar dois aspectos nas práticas musicais a distância: as ações e as interações. Vinculados a esses aspectos há uma multiplicidade de fatores que influenciam a prática docente na EAD: as possibilidades e limitações da tecnologia, dos objetos e ambientes virtuais de aprendizagem; a formação que o professor deve ter para atuar na modalidade, que geralmente ocorre após o início das atividades na EAD; os atores envolvidos em todo o processo, como tutores, alunos e outros professores; os contextos dos alunos; o papel do planejamento, que é o momento em que a prática presencial do professor é ressignificada e se transforma em aulas, atividades e avaliações. Ao mesmo tempo, a pesquisa expõe práticas que são realizadas na educação musical a distância e delineia um perfil de docente para atuar em música nessa modalidade.

Palavras-Chave: Educação Musical a Distância, Trabalho Docente, Educação Superior.

ABSTRACT

This research is about distance music teaching, which objective is know and comprehend professors' practice developed in undergraduate distance music classes, from their perceptions. Eight professors participated of this study, and they answered a semi-structured interview from october to december 2010. Their answeres are analized articulating similar ocorrences and their particularities, which results in thirteen analisis topics. The topic's reflexions are suportted with authors of teacher's practive, specially Tardif e Lessard (2008), and authors from distance education. The results show that is necessary have in mind two aspectos in distance music practice: actions and interactions. Within these aspects, there is a multiplicity of factors that influence teacher's practice: possibilities and limitations of technology, objects and virtual learning platforms; the formation that the professor must have, which usually is made after he starts working; the actors envolved in whole process, such as tutors, studentes and other professors; students's contexts; the role of planing, which is the moment that the presential practice is ressignified e becomes in classes, activities and evaluations. In the sema time, the research exposes distance music education practices and delinates a professor profile to act in this modality.

Palavras Chave: Distance Music Education, Teaching *Praxis*, Superior Education.

BORNE, Leonardo. **Trabalho Docente na Educação Musical a Distância:** educação superior brasileira. Porto Alegre, 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

RESUMEN

La presente pesquisa busca conocer y comprender las prácticas docentes desarrolladas por profesores universitarios en disciplinas de música en la modalidad EAD, a partir de sus percepciones sobre esas prácticas. Fueron realizadas entrevistas semi-estructuradas entre octubre y diciembre 2010 con ocho profesores que actúan en cursos de graduación en música a distancia o ministran disciplinas en esa modalidad en cursos presenciales. Sus hablas son analizadas con el objetivo de articular los sucesos comunes entre los participantes y las peculiaridades, lo que resulta en trece tópicos de análisis. Las reflexiones de esos tópicos se apoyan en autores de práctica docente, especialmente Tardif y Lessard (2008), y en la Educación a Distancia. La búsqueda de la comprensión del hacer docente muestra que es necesario considerar dos aspectos en las prácticas musicales a distancia: las acciones y las interacciones. Esos aspectos reflejan una multiplicidad de factores que influyen la práctica docente en EAD: las posibilidades y limitaciones de la tecnología, de los objetos y ambientes virtuales de aprendizaje; la formación necesaria para que el profesor actúe en la modalidad, que generalmente ocurre solo después del inicio de las actividades de EAD; los actores envueltos en todo el proceso, como tutores, alumnos y otros profesores; los contextos de los alumnos; el papel de la planificación, que es el momento en que la práctica presencial del profesor es resignificada y se transforma en clases, actividades y evaluaciones. A la vez, la pesquisa expone prácticas que son realizadas en la educación musical a distancia y delinea un perfil de docente apto a actuar en música en esa modalidad.

Palabras clave: Educación Musical a Distancia, Trabajo Docente, Educación Superior.

BORNE, Leonardo. **Trabalho Docente na Educação Musical a Distância:** educação superior brasileira. Porto Alegre, 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

RESUMÉ

Cette recherche envisage de connaître et de comprendre les pratiques des enseignants, développées par des professeurs universitaires en musique, dans le contexte de l'EAD (éducation à distance), à partir des perceptions de leurs pratiques. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés avec huit professeurs qui travaillent dans l'enseignement à distance, niveau Licence de musique, en donnant seulement des cours à distance ou pas. Les discours de ces professeurs ont été analysés dans le but d'articuler les incidents communs entre eux, à partir de treize axes d'analyse. Les réflexions sur ces axes est fondée à partir de la pratique d'enseignement de différents auteurs, notamment Tardif et Lessard (2008), et d'écrits sur l'éducation à distance. La recherche de la compréhension du savoir-faire de l'enseignant, nous montre qu'il faut prendre en compte deux aspects dans les pratiques musicales à distance : les actions et les interactions. Ces aspects reflètent une multiplicité des facteurs d'influence sur la pratique d'enseignant dans l'EAD : les possibilités et les limitations de la technologie, des objets et de l'ambiance virtuelle de l'apprentissage; la formation que le professeur doit avoir pour travailler dans cette modalité, formations qui, en général, sont seulement réalisées après le débuts de ses activités d'enseignant à l'EAD; les auteurs englobés dans tout le processus, en tant que tuteurs, élèves et autres professeurs; les contextes des élèves; le rôle de la préparation, c'est-à-dire, le moment où la présence du professeur a une re-signification et se transforme en cours, activités et évaluation. Egalement, cette recherche expose des pratiques qui se sont effectuées dans l'éducation musicale à distance et nous démontre un profil d'enseignant qui travaille en musique à travers ces modalités.

Mots-clés : Éducation Musicale à Distance, Pratique d'Enseignant, Éducation Supérieure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Hierárquica 1.....	p. 91
Figura 2 – Estrutura Hierárquica 2.....	p. 91
Figura 3 – Estrutura Hierárquica 3.....	p. 91
Figura 4 – Estrutura Hierárquica 4.....	p. 91
Figura 5 – Estrutura Hierárquica 5.....	p. 91
Gráfico 1 – Distribuição de Cursos da UAB por Modalidade.....	p. 40
Gráfico 2 - Distribuição de Cursos da UAB por Grande Área.....	p. 42
Tabela 1 - Distribuição de Cursos da UAB no Brasil por estado.....	p. 41

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

Abepec – Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CNE – Conselho Nacional de Educação

CAEF – Centro de Artes e Educação Física

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD¹ – Educação a Distância ou Ensino a Distância

E-Book – Eletronic Book

ERIC - Education Resources Information Center

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OA – Objeto de Aprendizagem

Prolicenmus – Pró-Licenciatura em Música

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

¹ A sigla EAD terá tanto o significado de *Ensino a distância* quanto *Educação a distância*, sendo diferenciada apenas pelo artigo precedente. Sendo *O EAD*, trato de *ensino*, já em *A EAD*, refiro-me à *educação*.

SUMARIO

<u>AGRADECIMENTOS.....</u>	<u>5</u>
<u>RESUMO.....</u>	<u>6</u>
<u>ABSTRACT.....</u>	<u>7</u>
<u>RESUMEN.....</u>	<u>8</u>
<u>RESUMÉ.....</u>	<u>9</u>
<u>LISTA DE FIGURAS.....</u>	<u>10</u>
<u>LISTA DE SIGLAS.....</u>	<u>11</u>
<u>1 INTRODUÇÃO.....</u>	<u>17</u>
1.1 PRELÚDIO OP. 3: TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO	17
1.2 OVERTURE OP. 1: ENVOLVIMENTO NO ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA	18
1.3 CRIANDO O LEITMOTIV: A QUESTÃO E O OBJETIVO DA PESQUISA	22
1.4 UMA BULA COMPOSICIONAL	22
<u>2 A LITERATURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS.....</u>	<u>25</u>
2.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL	25
2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA, INTER E INTRA-RELAÇÕES, ASPECTOS PESSOAIS E SOCIAIS	29
2.3 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: METODOLOGIAS, CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS	34
2.4 FINALE DA SEÇÃO A: CONSIDERAÇÕES	39
2.5 CODA DESTA SEÇÃO A: UM OLHAR NA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA	40
<u>3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</u>	<u>44</u>

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	14
3.1.1 EAD NO MUNDO	44
3.1.2 EAD NO BRASIL	45
3.1.3 ATUAL CENÁRIO DA EAD: MÚSICA E FORMAÇÃO	47
3.2 FUNDAMENTOS DA EAD: ATORES, PRINCÍPIOS, PARADIGMAS, TIC	49
3.2.1 AUTONOMIA	54
3.2.2 AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	55
3.2.3 UTILIZAÇÃO DAS TICs	56
3.2.4 ATORES DA EAD	57
4 PRÁTICA E TRABALHO DOCENTE.....	66
4.1 PRÁTICA DOCENTE	66
4.2 TRABALHO DOCENTE: ATIVIDADE, STATUS E EXPERIÊNCIA	68
5 UMA PARTITURA EM MINHAS MÃOS: CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
5.1 PONTO DE PARTIDA	71
5.2 AS ENTREVISTAS	73
5.5.1 ELABORAÇÃO DA ENTREVISTA	73
5.2.1 OS CONTATOS PARA PARTICIPAÇÃO	74
5.2.2 LOCAIS E DATAS DE REALIZAÇÃO	75
5.2.3 DESENVOLVIMENTO DAS ENTREVISTAS	75
5.2.4 A DEGRAVAÇÃO	75
5.2.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	76
5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	76
5.3.1 1º NÍVEL DE ANÁLISE	77
5.3.2 2º NÍVEL DE ANÁLISE	77
5.4.3 OBTENÇÃO DOS RESULTADOS	78
6 SONS RESULTANTES: ANÁLISES NÃO-LINEARES.....	79

	15
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	79
6.2 ANÁLISE EM TÓPICOS	81
6.2.1 TÓPICO 1: INGRESSO NA EAD	81
6.2.2 TÓPICO 2: CARÁTER DA DISCIPLINA	83
6.2.3 TÓPICO 3: FORMAÇÃO EM EAD	86
6.2.4 TÓPICO 4: OBJETOS DE APRENDIZAGEM	90
6.2.5 TÓPICO 5: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	93
6.2.6 TÓPICO 6: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	99
6.2.7 TÓPICO 7: INTERAÇÕES	103
6.2.8 TÓPICO 8: APOIO PRESENCIAL	110
6.2.9 TÓPICO 9: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA - AS AULAS	115
6.2.10 TÓPICO 10 – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA: AVALIAÇÃO	122
6.2.11 TÓPICO 11 – SOBRE ENVOLVIMENTO NA EAD	128
6.2.12 TÓPICO 12 – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA: OUTROS ASPECTOS	129
6.2.13 TÓPICO 13 – AUTOAVALIAÇÃO	133
<u>7 FINALE E CODA PARA SONS EM CONSTANTES MUDANÇAS.....</u>	<u>140</u>
7.1 A ÚLTIMA EXPOSIÇÃO DO TEMA: ALGUMAS CONCLUSÕES	140
7.2 AS AÇÕES DOCENTES: CONHECER E COMPREENDER AS PRÁTICAS DOCENTES	141
7.2.1 O DOCENTE, A EAD E AS TECNOLOGIAS	141
7.2.2 O DOCENTE E AS AULAS	143
7.3 AS PESSOAS ENVOLVIDAS: CONHECER E COMPREENDER OS ATORES	144
7.3.1 O DOCENTE E OS OUTROS ATORES	144
7.3.2 O DOCENTE E ELE PRÓPRIO	145
7.4 UMA BREVE BARRA DUPLA: CONCLUINDO SEM FECHAR	146
7.5 CODA - CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>150</u>
<u>APÊNDICES.....</u>	<u>158</u>
APÊNDICE A – ENTREVISTA	159

APÊNDICE B – E-MAIL DE CONTATO	16
APÊNDICE C – QUADROS TEMÁTICOS: SINTETIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	161
	163

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRELÚDIO *OP. 3*: TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO

A Educação a Distância não é algo que eu tenha feito a vida inteira, pelo contrário, só fui ter o primeiro contato já jovem numa disciplina do meu curso técnico em Sistemas de Informações feito na antiga Escola Técnica da UFRGS, atual Instituto Federal. Na minha concepção na época, o professor não estava se importando com a aprendizagem dos alunos, apenas queria fazer o que era mais fácil para si.

Durante minha graduação em Música, também na UFRGS, tive oportunidades em usar a EAD vinculada à música. Pequenas experiências foram feitas por um professor de maneira exploratória para resolver problemas do currículo. Essas sim foram interessantes, ainda que baseadas muito no “achismo”, “tateando” um campo novo.

Em 2007 iniciei uma atuação como professor tutor do curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS. Esta vivência propiciou e ainda propicia muitas reflexões sobre aspectos da didática da música e, obviamente, sobre minha própria maneira de conceber as aulas e lecionar. Além de estar em contato presencial com os alunos, como tutor no polo de apoio presencial de Cachoeirinha/RS, estava vinculado como tutor à disciplina *Didática da Música*. Vi experiências que julguei darem muito certo e outras que necessitavam aprimoramento e reflexão.

Quando do meu ingresso no mestrado em educação, e simultaneamente vendo e convivendo com meus tutorados, assistindo como eles criavam maneiras e estratégias para se apropriarem dos conhecimentos e habilidades musicais, decidi por pesquisar o processo de aprendizagem dos estudantes de música em EAD, por acreditar que estava vivenciando um processo interessante e, até então, único.

Entretanto, por diversas razões, eu acabei me desligando do curso e, conseqüentemente, não tendo mais acesso ao possível campo de pesquisa.

Ainda que estivesse afastado do campo, a educação musical a distância permaneceu como um assunto de interesse. Busquei, então, a reorientação do foco de pesquisa. A partir da minha vivência dando apoio presencial aos estudantes e realizando a tutoria de uma disciplina EAD, passei a questionar como o ensino de música deveria ocorrer para que houvesse uma aprendizagem que fosse significativa e preparasse os alunos para a profissão de educador musical.

1.2 *OVERTURE OP. 1*: ENVOLVIMENTO NO ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA

Minha experiência como tutor deu-se durante três anos, dos quais dois anos e meio como tutor de apoio ao professor conteudista (responsável pela criação e elaboração dos materiais que serão utilizados), em contato com os estudantes pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e um ano e meio como tutor em polo de apoio presencial, em contato direto e presencial com os estudantes. Durante esse período pude vivenciar as tecnologias e práticas utilizadas pelos professores, bem como acompanhar a sua aplicabilidade na vida dos estudantes.

Também contemplei uma diversidade de práticas utilizadas pelos professores, que refletiam especialmente na condução do ensino e nas atividades solicitadas aos alunos. Algumas eram de escolha do próprio professor e outras tinham um caráter, por assim dizer, institucional, pois eram adotados por solicitação da coordenação do curso. Um ponto comum era que boa parte das atividades realizadas pelos estudantes era analisada por eles mesmos, em momentos em que avaliavam a si e aos colegas, de forma a instigar uma auto-regulação de suas aprendizagens.

Como tutor de apoio ao professor conteudista, as funções por mim exercidas eram basicamente:

- a revisão, a escrita, a editoração e, por vezes, o planejamento de unidades de estudo;
- a proposição, acompanhamento e avaliação (pareceres qualitativos) de atividades e tarefas;
- estimulação ao debate e à interação nos fóruns de discussão; busca de material de fácil acesso (primariamente material *online*) pertinente ao assunto trabalhado na unidade de estudo, que se tornava material de apoio da aprendizagem dos alunos (entrevistas, vídeos, áudios, artigos, resenhas, colunas jornalísticas, crônicas...);
- busca de ferramentas tecnológicas para serem utilizadas nas unidades de estudo; articulação dos conteúdos e conhecimentos da disciplina a qual eu estava vinculado com as outras disciplinas cursadas pelos estudantes naquele mesmo período.

Já em meu outro papel – tutor em polo de apoio presencial, em contato direto com os estudantes, com outros tutores e com a equipe gestora² – o papel já era diferenciado. Como comentado em Cuervo e Borne (2010), este papel não era o mesmo que o do professor. Ao tutor não cabia a função de *lecionar*, mesmo porque esta tarefa ficaria a cargo das unidades de estudo e dos eventuais encontros com o professor, mas principalmente facilitar a compreensão e a aprendizagem por parte dos alunos, auxiliando-os na leitura e propondo atividades relacionadas aos conteúdos, estimulando as práticas musicais, tais como a prática instrumental³ e musicalização.

Por vezes eu definia o meu trabalho de tutor como aquela pequena parte de uma ampulheta que deixa passar apenas uma pequena porção de areia. Estando ao lado do professor eu fazia a ponte entre ele e os estudantes, e muitas vezes necessitando explicar ao professor como se utilizava e como se adequava esta ou aquela tecnologia às necessidades de sua prática. Já com os estudantes, eu

² À equipe gestora cabia, fundamentalmente, a disponibilização e gerenciamento de toda infraestrutura necessária para o funcionamento do polo de apoio presencial.

³ A prática instrumental não era acompanhada diretamente por mim, mas sim por um tutor de apoio presencial que tratava exclusivamente da aprendizagem instrumental.

também necessitava explicar o uso dessas tecnologias, porém fazendo o caminho inverso, ao mesmo tempo em que lhes trazia um universo novo para muitos, o da música, fazendo a ponte (algumas vezes como aquela sem amparo para as mãos e bem instáveis) entre o professor e eles.

A partir desta experiência e outras iniciativas de ensino de música a distância, que busquei para ter conhecimento do que estava sendo feito, posso elencar brevemente as seguintes práticas como sendo usuais nos cursos e disciplinas de música a distância:

- Leituras de hipertextos: textos, materiais de apoio e bibliografias com conteúdos (de uma determinada unidade de estudo);
- Apreciação de músicas e vídeos musicais (especialmente com o auxílio do próprio AVA, mas também com a utilização do *Youtube*, que é um site que faz a transmissão de vídeos através de *streaming*);
- Discussão sobre um assunto em fóruns virtuais;
- Estudos individuais e coletivos de instrumento, teoria e percepção musical;
- Composição musical e criação de arranjos, com ocasionais gravações e envios para o professor;
- Criação de espetáculos musicais;
- Filmagem e envio de performance instrumental e de solfejo rítmico e melódico;
- Reflexão sobre atividades musicais realizadas;
- Criação de atividades musicais.

Para uma sistematização dessas práticas vividas e visitadas, trago-as aqui organizadas diferentemente, a partir de algumas das áreas do ensino de música.

- Atividades musicais – teoria: hipertextos contendo áudios, vídeos de performances com os áudios trabalhados, partituras e, em alguns casos, animações; exercícios teóricos através de questionários ou utilização de editores de texto; vídeo-conferência com professores.
- Atividades musicais – treinamento auditivo e solfejo: ocasionalmente em conjunto com as atividades de teoria musical, há utilização de *softwares* com exercícios rítmicos, melódicos e harmônicos; gravação de solfejo melódico e rítmico e envio para professor ou auto-avaliação.
- Atividades musicais – performance instrumental: também não raro em conjunto com as atividades de teoria musical, há utilização de áudio, partituras, vídeos e animações para aquisição de um referencial sonoro e visual; gravação e envio para avaliação do professor; acompanhamento regular do desenvolvimento através do tutor ou de vídeo-conferência; estudos individuais e coletivos; *feedbacks* ocasionais dos professores.
- Atividades musicais – ensino e aprendizagem de música: geralmente aliada ao ensino de instrumento ou de canções, porém não apenas; há uma solicitação ao aluno para criar, recriar e/ou refletir sobre determinada atividade musical; visualização de vídeos de aulas de música presenciais; estudo de metodologias de ensino de música através de textos e vídeos.
- Atividades de formação pedagógico-musical: atividades que propiciam um desenvolvimento integral do sujeito; geralmente utilizam-se de textos, hipertextos e vídeos para abordar assuntos pertinentes à formação do músico/professor de música, como por exemplo, filosofia da arte, filosofia da educação, inclusão social e escolar, sociologia, cinética do movimento, fisiologia (da voz, especialmente), neurologia, psicologia e pedagogia.

1.3 CRIANDO O *LEITMOTIV*: A QUESTÃO E O OBJETIVO DA PESQUISA

Ora, vivendo os processos que se passam em cursos a distância, auxiliando o estudante e trabalhando lado a lado com os docentes, comecei a questionar-me: quais são as ações que os docentes universitários empregam em suas práticas em disciplinas a distância da área de música e como as desenvolvem?

Esse é o *leitmotiv*, a constante que norteará a minha pesquisa e todos os caminhos que ela percorrerá.

Com base na questão formulada, o objetivo estabelecido é conhecer e compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas.

Por disciplina de música entende-se as diversas vertentes que a música é *separada*, se insere e/ou está aliada, porém sendo ela parte majoritária ou total do escopo do conjunto de aulas ministrado. Por exemplo, disciplinas integrantes do currículo de um curso de música (harmonia, contraponto, análise, teoria, percepção...), de formação de professores (psicologia da música, música e pedagogia, didática da música...) ou ainda de outros currículos que insiram a música (musicoterapia, rítmica, etnomusicologia...).

1.4 UMA BULA COMPOSICIONAL

Para orientar e organizar esta pesquisa, bem como para me aprofundar no estudo dessa temática, o trabalho encontra-se assim estruturado:

Inicialmente, no capítulo *A Literatura e as Práticas Pedagógico-musicais*, realizo uma revisão da literatura nacional, buscando a articulação entre educação musical e EAD. Comento artigos publicados em revistas especializadas da área da música ou da área da EAD/tecnologia, onde percebo que há três grandes temas que situam as discussões.

No mesmo capítulo, após o enfoque nas publicações brasileiras, concentro-me na literatura internacional realizando uma busca através do sistema virtual ERIC.

Utilizei o descritor “Distance Music Teaching”, retornando, aproximadamente, 20 artigos. Concentrei-me em cinco estudos que tratavam do ensino de música a distância no nível superior, porém só tive acesso completo a duas publicações. Realizo uma análise destas duas publicações e, juntamente com a leitura dos resumos dos outros registros encontrados, observo que há pouca publicação na literatura internacional digital que tratem do assunto ensino de música a distância, especialmente no que tange ao ensino superior.

No capítulo *A Educação a Distância* o foco é a educação a distância, seus conceitos, sua história, perspectivas da modalidade, a realidade brasileira e a formação a distância. Também permeio nesta seção alguns paradigmas da EAD, como os atores envolvidos, a autonomia, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), auto-regulação da aprendizagem e a motivação.

A sessão *Prática e Trabalho Docente* tem como objeto de discussão a prática e o trabalho docente. A prática docente é abordada no intuito de construir um significado a esse conceito a partir de contribuições de alguns autores. Já o trabalho docente é tido como uma profissão de interações, e, para refletir sobre esse tema, me apoio na teoria dos pesquisadores canadenses Maurice Tardif e Claude Lessard (2008).

O capítulo *Uma Partitura em Minhas Mãos: caminhos e procedimentos metodológicos* traça como foi que eu guiei esta pesquisa. Exponho os objetivos, a ferramenta utilizada na coleta, como ela foi realizada, quem são os participantes e como está organizada a apresentação da análise de dados e a discussão teórica.

Sons Resultantes: análises não-lineares traz todo o processo de análise das entrevistas já costurado com as discussões teóricas em treze do que chamei de tópicos de análise. Esses tópicos foram escritos na intenção de não ser necessária a sua leitura linear, o leitor pode começar de qualquer ponto e seguir em qualquer direção sem a necessidade de seguir a ordem crescente das páginas.

Finalmente, há *Finale e Coda para sons em constantes mudanças*, onde trago a conclusão com as principais idéias discutidas, no intuito sempre de responder à questão formulada. Na parte da *Coda*, além de tentar descrever quais seriam alguns

elementos que surgem numa aula de música a distância, trago novos questionamentos que decorreram desta pesquisa, que podem e devem servir de fomento a novas pesquisas e estudos na área.

2 A LITERATURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Ao investigar a literatura, encontrei alguns relatos e pesquisas desenvolvidas nacionalmente. Com uma leitura que buscou pontos em comum entre os estudos, bem como especificidades, percebi que há três grandes temas geradores nos escritos, que perfazem algumas camadas da temática *educação musical e EAD*. Estes temas geradores, ou possíveis centros de atenção, foram estabelecidos por mim a partir destas leituras e tratam sobre:

- a tecnologia e o seu uso na educação musical (especialmente a distância);
- as relações estabelecidas entre alunos, professores, tutores e tecnologia; e
- relatos de iniciativas e práticas, relatos estes que não necessariamente se preocupam com o aspecto técnico ou instrumental, mas sim com a concepção educacional, ideologia e metodologia utilizadas, bem como o histórico destas iniciativas.

A seguir, trarei uma breve descrição dos trabalhos consultados, de forma que possamos ter uma idéia do campo em que estamos inseridos.

2.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Este tema gerador traz trabalhos que circunscrevem as tecnologias e seus usos na educação musical, o uso de Objetos de Aprendizagem (OAs) no ensino de música a distância. Normalmente descrevem esta ou aquela tecnologia empregada, onde o usual é serem criadas novas maneiras, novos *softwares*, novos equipamentos para determinada atividade musical, como um *software* de treinamento auditivo ou ainda um portal inteiro dedicado à educação musical, com jogos, atividades, teoria, história, apreciação... Entretanto, há também o uso recursivo de OAs já existentes (comerciais ou não).

Inicialmente trago o trabalho de Krüger, *Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes*, de 2006, que faz um levantamento das pesquisas brasileiras feitas no período de 1998 a 2003 aliando a educação musical e as TICs. Segundo a autora, estas pesquisas levantadas não necessariamente tratam de ensino a distância, mas principalmente sobre a utilização de *softwares* para treinamento auditivo, editores de partituras e ensino de instrumento, para o uso a distância ou in loco, sendo que alguns são desenvolvidos em ambientes acadêmicos enquanto outros não.

Krüger relata ainda alguns OAs existentes, como o *STR* (software para treinamento auditivo) e o *Portal EduMusical*, descrevendo brevemente essas tecnologias bem como os resultados alcançados com o seu emprego. Para a autora, ainda que os educadores musicais estejam buscando a formação no uso das TICs, eles não se apropriaram devidamente da tecnologia para uso em suas práticas, concluindo que “é premente que nos apropriemos mais das novas tecnologias, atualizando-nos constantemente, utilizando-as e pesquisando sobre suas possibilidades e limites técnico-pedagógicos” (KRÜGER, 2006, p. 86).

Com o foco voltado à escola, *Portal de Educação Musical: uma proposta (democrática) para o ensino de música* relata uma experiência vivida no âmbito da escola pública, onde foi criado um portal virtual que tem por objetivo “desenvolver e partilhar conteúdos e atividades voltadas ao ensino e aprendizagem de música” (LEME et al, 2009). As autoras relatam a história de como este portal foi criado e descrevem os materiais que contêm ou pretendem acrescentar neste espaço virtual. Ainda que o foco seja a educação básica, este trabalho, do ponto de vista do uso da tecnologia, utiliza idéias e ferramentas semelhantes às que vivenciei em minha prática como tutor, como os fóruns de discussão *online* e o ensino de teoria musical a partir de hipertextos.

Ainda sobre os portais virtuais, Ficheman (2002) tem sua dissertação intitulada *Aprendizagem Colaborativa à distância apoiada por meios eletrônicos*

interativos: um estudo de caso em Educação Musical, onde o foco do trabalho é a pesquisa sobre a criação e a implementação de ambientes de aprendizagem colaborativa a distância apoiada por meios eletrônicos interativos, através da identificação das características e tecnologias necessárias para o suporte adequado, e do estudo de caso em Educação Musical: o Projeto EduMusical. Em função da sua área de formação e de mestrado (Engenharia Elétrica), a dissertação discorre sobre os aspectos técnicos e tecnológicos da criação e implementação desse portal.

É sobre os Objetos de Aprendizagem no ensino de teclado a distância, a fundamentação teórica que sustentou a proposta e a efetiva aplicação em uma disciplina de um curso de graduação a distância em música que trata o artigo de Rosas e Starosta (2009), *O E-book Teclado Acompanhamento no Curso de Licenciatura em Música a Distância*. Baseado em uma abordagem multimodal de ensino de música, tal como proposto por Marion Verhaalen, o artigo faz um relato dessa experiência, em que o aluno acompanha uma unidade de estudo semanal e que o estudo do seu instrumento (no caso, o teclado) é feito coletivamente em pólos de apoio presenciais, incluindo o estudo que cada um deve realizar em casa.

Do ponto de vista tecnológico, o artigo descreve o *E-Book*, com seus recursos audiovisuais e animados, bem como a sua integração e interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no referido curso, no caso o *Moodle*. Os autores concluem apresentando as dificuldades enfrentadas pelos alunos, como a não aquisição de seus instrumentos musicais, o não estudo diário e o não comparecimento ao polo de apoio presencial, bem como as dificuldades enfrentadas pela organização do curso em encontrar profissionais habilitados para atuarem como tutores de apoio presencial desta modalidade de ensino.

Weber e Nunes, em 2009, relatam os aspectos constitutivos de unidades de estudo (UE) de um curso de licenciatura em música a distância em publicação intitulada *Produção de Material Didático para Educação a Distância: uma proposta para o PROLICENMUS*.

As autoras escrevem sobre as concepções da identidade visual da proposta, a organização dos conteúdos e exercícios (cada unidade de estudo prevista para ser

realizada em quatro horas de estudo semanais), a organização interna de cada UE (apresentação, conteúdo, atividades, material de apoio e referências) e a interação das UEs no contexto do AVA, neste caso, o *Moodle*. Finalizam relatando que a avaliação final desta iniciativa só ocorrerá ao término do curso, em 2012, onde será discutido este modelo de UE apresentada.

Em *Planilhas de Avaliação da Prova Prática do Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS*, Bittencourt e Nunes focam o processo de prova específica para ingresso na referida licenciatura, especialmente o recurso digital – planilha – criado para uma avaliação integrada dos conhecimentos musicais, onde “os focos de avaliação foram, por um lado, os conhecimentos musicais pré-existentes e a capacidade musical de cada candidato e, por outro, sua disposição para desenvolver-se como professor de Música” (2009). Esta avaliação se dava quantitativamente, atribuindo valores pré-definidos a impressões qualitativas (como *Postura frente à canção, Afinação, [Precisão] Rítmica, Vivência Musical, Expressividade e fluência*, entre outros), que ao final daria uma média numérica.

O artigo descreve também o processo de utilização da planilha, onde os professores avaliadores deveriam preenchê-la (diretamente no computador ou na impressão delas para posterior digitalização) e o enquadramento dos candidatos nas diferentes turmas do curso. Ao final, os autores concluem que, através desta seleção, “foi possível traçar um breve perfil musical de cada candidato” (ibid), que os alunos após o término do primeiro ano letivo do curso, apesar de algumas alterações, continuaram enquadrados nas turmas que haviam sido designados originalmente, e também estas tabelas podem ser reutilizadas em outros processos seletivos na área da música.

Sobre esse conjunto de estudos, observa-se um centramento temático nos Objetos de Aprendizagem que são desenvolvidos e/ou adotados para situações de ensino específicas. Abordam a funcionalidade destes OAs como instrumentos de avaliação, treinamento auditivo e instrumental, repositório de informações teóricas,

técnicas e históricas e também versam sobre o *design* instrucional, a identidade visual e a interação entre os OAs e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Adicionalmente, percebe-se a necessidade de descrição dessas iniciativas, de maneira a inteirar a comunidade científica e acadêmica sobre quais projetos estão sendo desenvolvidos em âmbito nacional. Entretanto, esses escritos não mostram a preocupação em refletir o impacto e a eficácia da utilização dos OAs no ensino e na aprendizagem, que os próximos temas geradores mostram-se mais determinados a realizar.

2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA, INTER E INTRA-RELAÇÕES, ASPECTOS PESSOAIS E SOCIAIS

Este tema gerador dos trabalhos aborda, analisa e conversa sobre o desenvolvimento das relações inter e intrapessoais, que não estão diretamente ligadas ao aprendizado musical, porém são fatores presentes e que influenciam os processos de aprendizagem (e de ensino também) de música. Autonomia, aprendizagem colaborativa, os tempos dos indivíduos, solidariedade e perfis de usuários, entre outros, são abordados por esses escritos.

Educação musical a distância: tecnologia, velocidade e desaceleração (GOHN, 2006)⁴ realiza um debate mostrando algumas perspectivas para a temporalidade que a tecnologia produz na vida cotidiana, com o foco especialmente no ensino de ritmos musicais brasileiros. Gohn versa que se apresenta na sociedade uma aceleração nos tempos de formação, informação e conhecimento, onde as pessoas, especialmente os jovens, são, por assim dizer, *imediatistas* quanto às suas aprendizagens, buscando aquelas que necessitem menos esforço e deem resultados em pouco tempo. O autor, após discussões sobre o imediatismo das aprendizagens, defende que os cursos *online* exigem uma disciplina de estudos que pode *desacelerar* esses tempos dos jovens, ou seja, propicia que a aprendizagem se dê com um tempo de reflexão necessário para a concretização de habilidades e

⁴Cabe salientar que, ao longo da presente pesquisa, recorrerei aos trabalhos publicados de Gohn decorrentes de seu mestrado e seu doutorado. A sua tese de doutorado, que está descrita nas referências, congrega a maioria desses escritos que cito e trago para reflexão; entretanto, optei por citar ao longo da pesquisa os artigos em separado, em detrimento à tese, por considerar que os primeiros têm acesso mais facilitado, tendo em vista as publicações *online*.

conhecimentos, não apenas a leitura e a cópia do que está escrito, executado (musicalmente) ou dito.

Em *A autonomia no estudo de violão através da educação a distância*, Westermann (2009) busca estudar o perfil de alunos de licenciatura em música a distância (instrumento violão), especialmente no que concerne à autonomia destes no estudo do seu instrumento. Esse é um trabalho concluído no final de 2010, entretanto o escrito acessado foi publicado um ano antes, quando a pesquisa ainda estava em andamento, o que não permite informações mais detalhadas, haja vista não se localizou o trabalho final decorrente da pesquisa.

Já Braga, em 2009, investigou as interações dos alunos de violão a partir de determinados padrões interacionistas. No trabalho *Padrões de interação em um curso coletivo de violão a distância*, o autor descreve a transposição de um curso de violão presencial para a modalidade a distância e analisa como os estudantes (adolescentes) interagem entre si, através da análise de videoconferências realizadas com os estudantes. Ao concluir, Braga coloca que o *senso de solidariedade* é o padrão de interação mais freqüente e significativo entre os alunos, enquanto que a *síntese de variados pontos de vista* seria o mais complexo, embora não se apresentar tão corriqueiramente (os outros dois pontos são a *inclusão* e a *expressão*).

Braga diz que, para haver um ensino a distância de música (no caso, ensino coletivo de violão), é necessário haver interação entre os participantes; por essa razão o autor deteve o olhar sobre essas categorias de interação – fundamentadas e adaptadas pelo autor a partir da teoria de Roblyer e Wiencke. Ao final do trabalho, Braga diz que “ao incluir os alunos, o professor acaba gerando trabalho colaborativo, e quando promove trabalhos colaborativos, a própria turma se encarrega de encontrar dispositivos para resolver seus problemas” (BRAGA, 2009). Essa

afirmação leva à necessidade de se investigar o aspecto da prática colaborativa, o que reflete em alguns direcionamentos que deve ser realizada na presente pesquisa.

Ainda em 2009, Moura relata dois casos sobre o *Ensino coletivo de violão e aprendizagem colaborativa em EAD* partindo dos dados colhidos em dois pólos de apoio presencial de um curso de licenciatura em música a distância. Ela faz uma descrição dos OAs disponibilizados aos alunos, bem como as relações que se dão no polo entre alunos e tutores. A autora conclui que as interações entre os estudantes propiciam uma aprendizagem colaborativa, onde um auxilia o outro, e tem no tutor um personagem responsável por “buscar a articulação entre teoria e prática” (MOURA, 2009). A conclusão, que vem ao encontro do exposto por Braga (2009), deve fortemente ser levada em consideração nas práticas de ensino de música a distância e, como também, analisadas nas pesquisas que envolvem essa temática.

Partindo de uma perspectiva de cunho mais sociológico, olhando mais profundamente o fenômeno das comunidades virtuais, *Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais* (GOHN, 2008) discute o papel e o impacto que as comunidades virtuais têm na aprendizagem musical – como os espaços de discussão que acontecem em fóruns na Internet. Esses, segundo o autor, geram “contatos constantes entre os usuários da Internet, e as trocas de informação resultantes podem transformar a vida musical dessas pessoas, agrupando-as junto a outras com interesses similares e ampliando a circulação de idéias e conteúdos”, tem um propósito em vista. Em outras palavras, o autor analisa as comunidades virtuais, a partir do seu caráter social e democrático, e o modo como influenciam a performance musical de qualquer pessoa, instrumentista profissional ou não.

O debate, a aprendizagem colaborativa e as interações *online* são o foco do trabalho de Grosso *et alli*, sob o título *Uma breve visão sobre fóruns on-line aplicados na Educação Musical a Distância*. A pesquisa pretende analisar os fóruns

de discussão *online*, os perfis de usuários e o papel dos fóruns como motivadores da aprendizagem. De forma breve, os autores relacionam suas reflexões com material empírico recolhido em um curso de licenciatura em música a distância, dizendo que “O espaço virtual de aprendizado colaborativo pode simular a sala de aula real e deve ter a presença e participação de todos” (GROSSO *et alli*, 2009), ou seja, todos – estudantes, tutores e professores – são personagens ativos e responsáveis por manter a discussão acesa e centrada no assunto, e que o fórum é responsável por diversas aprendizagens, não nomeadas no texto, ao longo de um curso a distância. Os autores concluem que cabe aos tutores a função de mediadores destes espaços virtuais, bem como fomentar a discussão, da mesma maneira que cabe ao professor prover espaços para discussões sobre o assunto em questão (*on-topic*) e para assuntos alheios (*off-topic*), e que todos os tópicos dos fóruns possuam nomes específicos, para que a discussão seja focada.

A construção do papel e do perfil do tutor em cursos de música a distância é o foco do artigo *Primeiras Considerações sobre o Perfil e o Papel do Tutor no Programa Pró-Licenciatura Música da UFRGS*, de Menezes e Nunes (2009). No artigo, que tem como base o relato construído a partir de um curso de licenciatura em música a distância da UFRGS, as autoras primeiramente situam o contexto do curso e do surgimento do tutor, passando pela metáfora de ator e personagem para a compreensão do indivíduo real, e tratam das bases legais, das políticas públicas e das bases históricas e teóricas que subsidiaram o surgimento do personagem chamada *tutor*.

Após, as autoras buscam articular o tutor com a prática no referido curso de música, dizendo que as funções exercidas por eles se organizam em três dimensões: a Pedagógica, a Social e a Organizativa. Também descrevem a atuação dos tutores nos pólos de apoio presenciais, que se subdividem em Tutores Locais Residentes (responsáveis pelos estudantes do seu polo como um todo, permeando

todas as disciplinas, exceto as de instrumento) e os Tutores Locais Itinerantes (responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes ao instrumento musical em um ou mais polos). Por fim, as autoras concluem que estes papéis e perfis dos tutores, mesmo que previstos em legislação específica, não são simples para formarem-se autonomamente nos indivíduos, conforme ocorreu no curso sobre o qual este escrito está baseado, e que coube à coordenação capacitar estes profissionais – essa tutoria, nesse caso, “interpreta-se e fundamenta-se [...] sob a ótica do Teatro. Esse olhar possibilita uma orquestração afinada, harmonizando a Lei, o cotidiano e seu próprio ambiente, qual seja, a Arte” (MENEZES; NUNES, 2009).

Os artigos enquadrados neste tema gerador, *educação musical a distância, relações pessoais e aspectos pessoais e sociais*, trazem os aspectos extra-sonoros que estão intrinsecamente ligados à aprendizagem da música, especialmente no que tange a modalidade a distância. Percebo que a tecnologia e, em certo grau, a EAD são consideradas como uma espécie de pano de fundo para os estudos realizados, onde a tecnologia em si não é descrita, tampouco é o foco das análises realizadas. Da mesma forma ocorre com a música nesses escritos, tanto no que se refere ao processo quanto ao produto das práticas pedagógicas, bem como suas abordagens de ensino; o propósito mais significativo são sim *os outros aspectos*. Dito de outra maneira, não há preocupação na descrição e/ou análise dos processos educacionais, práticas pedagógicas e práticas musicas, pois o centro está nos diversos *outros aspectos*.

Esses *outros aspectos* focam-se, principalmente, na figura do aluno e como os pontos analisados sobressaem-se nos processos de aprendizagem que está inserido. Assim sendo, essas temáticas giram em torno de: os tempos dos indivíduos, a autonomia, as interações entre os alunos e entre alunos, professor e tutor, a aprendizagem colaborativa, a rede virtual como espaço social e democrático e os perfis de usuários/alunos.

2.3 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: METODOLOGIAS, CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS

Os trabalhos a seguir se preocuparam em descrever e analisar iniciativas e práticas em educação musical a distância. São relatos que trazem diversas realidades, desde a educação básica até os níveis de pós-graduação. Note-se que, temporalmente, estão os artigos ligeiramente mais antigos que a maioria dos trabalhos publicados e descritos anteriormente, o que pode indicar, então, que a literatura especializada brasileira começou a dar mais espaço aos aspectos não normativos/legais (como a trajetória de implementação de um curso) e descritivos de um curso a distância, sugerindo uma avaliação do que foi concretizado.

C. Souza⁵, em 2000, publica um trabalho nomeado *Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância*. O foco deste trabalho é interligar e aproximar a educação musical, o construtivismo piagetiano e a interatividade a partir de uma atividade de apreciação realizada com seus alunos. A autora discriminou, descreveu e analisou todos os elementos e atividades envolvidos na experiência – o vídeo, a concepção de estrutura de ensino, o material impresso, a aplicação do material impresso e o vídeo e, por fim, o questionário de avaliação. Ainda que a autora não faça uma análise aprofundada sobre o uso em si da apreciação musical, conclui que os resultados obtidos através dessa prática como um todo (texto, vídeo e áudio) “refletem uma possibilidade de uma mediação pedagógica construtiva” (C. SOUZA, 2000).

Fazendo uma ponte com minha experiência de tutor, esta apreciação de vídeo (com o foco na apreciação do áudio) é prática comum tanto pelos alunos quanto pelos professores. O vídeo, além de dar conta da referência auditiva, coloca a imagem em enfoque, assim como numa aula presencial, bem como mostra o caráter técnico e performático da música. Com o advento da banda larga e do *streaming*⁶, o acesso torna-se mais rápido (pois os arquivos geralmente são

⁵ Utilizarei para Cássia Virgínia Coelho de Souza a citação C. Souza para evitar possíveis confusões com o trabalho de M. Souza, que refere-se a pesquisadora Maria Antonia Souza.

⁶ Maneira de acesso a um vídeo na internet. É mais utilizado que a transmissão por e-mail ou redes Peer-to-Peer (P2P, como ED2K e BitTorrent), pois o *streaming* não necessita que o arquivo seja salvo no disco rígido do computador. Há diversos sites com *streaming* de vídeo, sendo o YouTube um dos mais conhecidos (www.youtube.com).

menores, mesmo mantendo a qualidade), universal (pode se acessar o arquivo de qualquer computador ligado à internet), de fácil acesso (há diversos sites com diversas cópias dos mesmos vídeos) e divulgação (qualquer pessoa pode gravar um vídeo e carregá-lo na rede).

No ano de 2006, C. Souza publica um artigo chamado *Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical*. Este trabalho versa sobre a mesma área do trabalho apresentado acima, porém enfoca a abordagem utilizada em cursos de educação musical a distância, relatando o caso de um curso específico. Fazendo constantes elos entre a prática pedagógico-musical e as tecnologias, buscando sempre a inserção da pesquisa para responder e subsidiar as práticas pedagógico-musicais, onde a própria autora diz “já afirmei em outras oportunidades que tenho pistas de soluções para algumas problemáticas da educação musical, não respostas absolutas” (C. SOUZA, 2006).

Em 2007, novamente Krüger nos traz uma produção abordando educação musical e ensino a distância. O artigo *Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical* traz a análise de quatro cursos semi-presenciais de aperfeiçoamento em educação musical sob a ótica do trabalho docente como profissão interativa, trabalho “codificado” e “não codificado” (ou seja, o primeiro seria o trabalho *real* enquanto que o segundo o trabalho que não estava previsto, que estava *implícito*) e de interação social propostas por Tardif e Lessard (2008), relacionando-os com o que ela chama de mediação e co-mediação em EAD. A autora traz excertos de diálogos entre alunos e formadores desses cursos, principalmente no que concerne ao caráter de *profissão interativa* do formador e a interação social entre o formador e os alunos. Para finalizar, Krüger afirma que o ser humano deveria assumir uma posição central no trabalho docente, “na medida em que não se esgotam na relação

professor e aluno, mas envolvem os demais atores sociais” (KRÜGER, 2007, p. 108).

Com o enfoque não tão diretamente ligado à educação musical, *A Apreciação Musical na Era das Tecnologias Digitais*, publicado em 2007 e escrito por Gohn, articula a reflexão de obras de ficção científica, tecnologias digitais e apreciação musical. Como resultado, o autor traça o que ele chama de “breve olhar sobre possíveis cenários futuros para ouvintes da música” (GOHN, 2007), cujas implicações para a educação musical, especialmente o processo de ensino e aprendizagem, é de difícil previsão, entretanto ele aponta que haverá sim mudanças nos hábitos de escuta musical.

O trabalho de Rossit e Santiago, intitulado *A metodologia docente de um Curso de Extensão a Distância de Percepção e Leitura Musical: uma proposta de implementação*, de 2009, se propõe a estudar o caso de um grupo pertencente a um curso de musicalização a distância. Eles apontam que o grupo deverá se formar a partir de músicos de uma orquestra experimental bem como da comunidade em geral. Os autores pretendem investigar, principalmente, como se dará a metodologia aplicada e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2004, novamente C. Souza publica *Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Neste trabalho a autora relata a concepção, planejamento, execução e avaliação de um curso de música a distância para estudantes de pedagogia. Apesar de o trabalho focar a trajetória do curso em si, após suas análises, a autora aponta que a atividade reflexiva é base para a formação musical destes futuros professores, somada a elementos fortalecedores, como autonomia, colaboração, motivação e diversidade.

De uma forma mais exploratória, o projeto de tese de Viana Junior intitulado *Formação de Professores de Música em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*

(2009) busca compreender aspectos da formação de professores de música a partir de uma experiência realizada com estudantes da disciplina de harmonia, utilizando “o paradigma interpretativo a fim de compreender o processo de formação de Professores em Música em AVA” (VIANA JUNIOR, 2009). O autor, apesar de delimitar bem o que seria este paradigma interpretativo, não diz o que ele é, contentando-se em expor que este paradigma agrega uma teoria de base para a análise dos fenômenos retratados e que a crítica destes fatos são influenciados pelo olhar do pesquisador, por mais isento que este seja, exercendo assim uma influência sobre o objeto de pesquisa.

Tecnologias aplicadas à Educação Musical, de Schramm (2009), faz uma discussão teórica e conceitual do que seria a educação musical aliada às TICs e as TICs a favor da educação musical. O autor destaca diversos aspectos do uso das tecnologias, tais como os tipos de utilização do computador, os tipos de *softwares* musicais, assim como alguns critérios para um professor avaliar e analisar objetos virtuais e AVAs (de pontos de vista pedagógicos e tecnológicos). Após alguns passeios pelas áreas da música e tecnologia, ele conclui seu artigo dizendo que no ensino que utiliza as tecnologias o aluno é considerado o centro das atenções, enumerando algumas políticas públicas brasileiras para educação por meio de tecnologias.

No formato de um relato, o artigo *O CAEF na formação musical de professores na modalidade EAD: um panorama das origens e atuação* (BORGES, 2009) se propõe a traçar um panorama histórico de um centro de formação de professores pertencente à UFRGS, que trabalha na formação continuada e inicial de professores em serviço com cursos na modalidade EAD e semipresencial,

especialmente nas áreas de música e artes. Este relato expõe as bases legais de criação deste centro (através da Rede de Formação Continuada de Professores proposta pelo MEC), a sua atuação (cursos e oficinas em caráter de extensão, graduação, aperfeiçoamento e especialização), os objetos virtuais construídos (dois *E-Books* e um site para musicalização de professores) e os princípios que norteiam as práticas deste centro na formação de professores a distância. A autora conclui dizendo que este relato é um registro histórico que oferece um panorama deste centro, e estimula o “aumento de produção de materiais na área de musicalização voltada à formação musical de adultos e, mais especificamente, de professores” (BORGES, 2009).

Também no formato de relato, o trabalho de Segala Moreira (2009), intitulado *Alguns aspectos da produção de Unidades de Estudo para a Licenciatura em Música – EaD da UFRGS* trata sobre a produção de UEs do curso de licenciatura em música a distância da UFRGS, tendo como pontos de partida as perspectivas pedagógica e operacional, isto é, o que fundamenta a proposta e como ela é realizada. Ao longo do texto, o autor aborda assuntos como autoria colaborativa, a identidade visual e o *design* instrucional das UEs (semelhantemente ao relatado por Weber e Nunes, 2009), a interação destas UEs com o AVA utilizado (*Moodle*), as atividades realizadas através do AVA, bem como os conceitos que permeiam estas atividades pedagógicas. O artigo não apresenta uma conclusão ou considerações finais, atendo-se apenas aos relatos e às descrições.

Sumarizando os artigos enquadrados neste tema gerador, os escritos trazem, primordialmente, relatos de experiência. Estes relatos não têm por enfoque nem a tecnologia nem o estudante, mas sim a trajetória histórica deste ou daquele curso, a

abordagem pedagógica adotada ou ainda a concepção de ensino (na modalidade a distância).

Os textos também se preocuparam em dialogar sobre as práticas pedagógicas aliadas à tecnologia e à sua reflexão, sobre o trabalho docente no contexto de ensino de música a distância, sobre a formação de professores e também abordaram perspectivas de uso da tecnologia no ensino nesta modalidade.

2.4 *FINALE* DA SEÇÃO A: CONSIDERAÇÕES

Abordei, até então, a minha experiência como tutor de um curso de licenciatura em música e a literatura brasileira sobre o assunto educação musical a distância. Ainda que não possa ser precisa a afirmação que passei por todas as produções sobre esta temática, afinal é impossível na prática, posso sim dizer que nos artigos estudados há um grande panorama da área, que traz boa parte dos principais autores e pólos de produção, como os professores vinculados à UFRGS, UFSCAR, UFBA, UFMT, bem como as iniciativas singulares, não ligadas a nenhuma grande universidade ou centro de pesquisa.

Da análise da literatura derivaram três temas geradores de temática: tecnologia e educação musical; a educação musical a distância, relações pessoais e aspectos pessoais e sociais; e relatos de experiências: metodologias, concepções e ideologias. Em outras palavras, podem ser definidas conforme o foco que se dava nos escritos. Estes três enfoques podem ser assim definidos:

- ▲ foco na tecnologia
- ▲ foco no estudante

✦ foco no curso

Estas constatações revelam que a educação musical a distância parece não estar, com a escusa do trocadilho empregado, *distante* da educação musical presencial. Ambas têm nas suas atividades fundamentais a criação, a recriação e a apreciação musical, permeadas pelos estudos históricos e teóricos, com a diferença estando centrada no meio, na mídia, no espaço e no tempo em que estas se dão.

Finalizando esta seção, que teve por intuito investigar o que havia na literatura nacional sobre educação musical a distância, posso aferir que estamos em um momento de franco desenvolvimento da música EAD, tanto do ponto de vista quantitativo, em número de iniciativas e projetos, quanto do qualitativo, com a chegada de novas tecnologias que tendem a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. A implicação direta para o mundo científico se dá no espaço dedicado à temática nas revistas e jornais especializados, como visto até então no presente trabalho, na abertura de canais para a pesquisa acadêmica e na criação de cursos de música a distância, especialmente aqueles de graduação.

2.5 CODA DESTA SEÇÃO A: UM OLHAR NA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA

Com o intuito de mapear o campo de interesse e verificar o que há escrito sobre a temática na literatura internacional, iniciei uma busca em bases de dados, através do ERIC⁷. Percebi, então, que mesmo que haja trabalhos que tangenciem o ensino de música a distância, não encontrei até o momento nenhuma publicação que trate de forma aprofundada ou ainda ofereça subsídios para alguém que procure saber o que seria o ensino de música a distância, ou ainda, quais estratégias podem ser utilizadas no ensino de música a distância, especialmente quando focamos o contexto da educação superior.

Especificamente sobre o ERIC (Education Resources Information Center), ele é uma

biblioteca de educação e informação digital online. O ERIC é subsidiado pelo *Instituto de Ciências da Educação* do *Departamento de Educação dos*

⁷ <http://www.eric.ed.gov/>

EUA. ERIC fornece um pronto acesso à literatura da educação para respaldar o uso da pesquisa educacional e informação para aperfeiçoar a prática na aprendizagem, ensino, decisões educacionais e pesquisa.⁸

Em outras palavras, o ERIC faz uma meta-busca de dados nos mais de 1,3 milhões de registros em periódicos cadastrados, além da sua lista de não periódicos (livros, anais). A busca assemelha-se à que pode ser realizada no SCIELO, SABI da UFRGS ou ainda a versão atual do portal dos Periódicos CAPES, podendo detalhar e refinar a pesquisa, bem como salvar para futura consulta e exportar os dados obtidos.

Tendo o escopo de verificar o que especificamente há de produção internacional no ensino da música a distância, em 16 de abril de 2010 realizei uma busca no ERIC utilizando como palavras chave “Distance Music Teaching”. A busca retornou 59 registros, dos quais 21 tratam de Educação Musical a distância. Dentre os 21 registros, 15 tratam de *ensino* de música a distância e cinco que parecem focar no ensino superior, representando menos de 10% do resultado da busca, enquanto os outros tratam da educação musical a distância na escolarização básica ou em cursos livres de música – os resultados desta busca encontram-se anexados ao trabalho. É interessante notar e salientar que um trabalho data de 1982 e os outros quatro da década de 2000.

Se considerarmos que, de um universo de mais de 1,3 milhões de escritos apenas cinco tratam do ensino de música a distância no ensino superior, podemos

⁸ “ERIC - the Education Resources Information Center - is an online digital library of education research and information. ERIC is sponsored by the Institute of Education Sciences (IES) of the U.S. Department of Education. ERIC provides ready access to education literature to support the use of educational research and information to improve practice in learning, teaching, educational decision-making, and research.” Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/resources/html/about/about_eric.html>. Acesso em 17 abr 2010.

inferir que o tópico está com uma escassa discussão na literatura especializada. Intriguei-me em saber e compreender as práticas que estes docentes realizavam, bem como mapear quem atua nesta modalidade em âmbito nacional.

Ainda sobre os cinco estudos publicados localizados pelo ERIC, infelizmente a três não tive acesso (o que data de 1982 e outros dois de 2000) por se tratarem de escritos publicados em periódicos que o Portal Capes não tem acesso ou o acesso só se dá após o ano de publicação. Dos outros, um enfoca a formação continuada a distância para professores de música⁹ e o outro descreve um curso para crianças oferecido pela *West Texas A&M University*, focando os resultados do curso, perpassando pela formação do docente¹⁰.

O trabalho que enfoca a formação continuada para professores de música diz ao leitor, primeiramente, o que é EAD, para após tratar da disponibilidade de cursos (pós-graduação) nestas modalidades, precauções a se tomarem, os benefícios e requisitos, até aconselha como escolher um *programa* de estudos, listando alguns cursos. O fato interessante deste artigo é que ele não trata de cursos de música, ele fala sim em cursos de especialização na área da educação. Na realidade em poucos momentos ele trata sobre o professor de música, o que é desanimador.

Em relação ao segundo artigo, como dito, foca na implementação de um curso oferecido por uma universidade americana. O importante neste trabalho é o enfoque sobre a formação do docente de música. Em resumo, ele pressupõe um profissional com vivência na docência musical que deve se apropriar das ferramentas tecnológicas digitais e utilizá-las na transposição da mudança da modalidade presencial para a distância.

Sendo assim, percebo que, nesse pequeno recorte que realizei, os pesquisadores ainda não dedicaram suas pesquisas à temática do ensino superior

⁹ KISH, David L.; SHERBON, James W. Distance Learning and the Music Teacher. *Music Educators Journal* 92(2), 2005.

¹⁰ Kahler II, Edward. Maintaining the Integrity of a Web-Based Music Course. *T H E Journal*. Vol. 31 Issue 1, 2003.

de música a distância. Noto que está se ligando diretamente o ensino a distância com ferramentas e tecnologias baseadas na internet, enquanto a EAD ainda abarca o ensino sem ter a mediação do computador e da internet. Outrossim, também posso aferir que, para estes autores, a EAD se dá pela transposição de um curso ou modelo presencial, com os mesmos pressupostos e metodologia, para a modalidade a distância. Essa transposição simples pode implicar a não utilização de uma vasta gama de possibilidades que a EAD traz com a mídiatização, virtualização e quebra de fronteiras e barreiras.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Podemos definir Educação a Distância (EAD) como a educação onde os espaços físicos, as barreiras geográficas e os tempos – cronológico ou individual – podem não ser lineares e podem não ser concomitantes entre professor e aluno. Na EAD, assim como na educação presencial, os estudantes são estimulados, com maior ou menor ênfase, a buscar a sua própria formação.

Uma educação a distância pode ocorrer entre pessoas que se encontram em dois bairros, cidades, estados, países diferentes, contanto que compartilhem dos meios e da tecnologia necessária para envio e troca de materiais. Da mesma forma, as trocas entre professor e estudante podem ter minutos, horas ou dias de diferença, pois o contexto está preservado nas mensagens e trabalhos trocados previamente. Na EAD, o tempo dedicado ao estudo também é flexibilizado (não que na educação presencial não haja essa flexibilização, porém os limites temporais sofrem alterações, haja vista uma aula não necessita durar necessariamente 45 minutos). Um educando pode necessitar de mais ou menos tempo para ler um conteúdo, realizar um trabalho, exercitar-se musicalmente do que outro, e ele terá este tempo, pois não está atrelado a barreiras temporais de uma aula que tem horário de início e fim.

Na literatura da área, encontramos autores (PETERS, 2003; PETERS, 2001; GOHN, 2003; MORAN 2009; RELA; VALENTIM, 2008) que, entre outros, indicam que o professor da modalidade EAD pressupõe e trabalha com o aluno para que ele

tenha capacidade de responsabilizar-se por sua própria educação e considera que ele já possui conhecimentos e experiências prévias que podem ser usadas na sua aprendizagem. Isso não é exclusivo na EAD, entretanto, há um grande fomento dessas características nessa modalidade.

A seguir traçarei aspectos referentes à história da EAD no mundo, no Brasil e o atual cenário dela, especialmente no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os cursos em atividade. Este conhecimento tem o intuito de entender como foi a trajetória desta modalidade e compreender as diversas dimensões que permeiam o ensino de música a distância.

3.1.1 EAD no Mundo

Até agora o conceito de EAD foi apresentado e esbocei breves aspectos sobre o aluno EAD. Temos a necessidade de explorar o que este universo de informações oferece e qual o seu *background*.

Há basicamente cinco gerações de educação a distância, segundo Bernardi e Silva (2006). Essa quantidade varia conforme o autor, entretanto adotarei a já mencionada, pois detalha e oferece ao mesmo tempo informações concisas sobre o desenvolvimento da EAD. O que diferencia uma geração da outra, na EAD, é, basicamente a tecnologia empregada para a difusão dos materiais pedagógicos.

Todas as gerações ainda coexistem, porém elas foram se desenvolvendo e se aprimorando. A primeira geração foi caracterizada pelo ensino por correspondência com entrega de materiais impressos (esta entrega era realizada, como o bom senso pode inferir, pelos meios de transporte existentes), e foi substituída pela transmissão por rádio e televisão – segunda geração – que foi basicamente da década de 1920 até 1970 – “em 1928 a BBC na Inglaterra começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio” (NUNES, 2009, p. 03)

As terceira e quarta gerações trazem novas experiências em EAD a partir do final da década de 60. Era tradicional a elaboração de *kits* multissensoriais, com jogos e experiências práticas, bem como o tradicional material impresso e apoios

audiovisuais. Foi também a época das primeiras universidades abertas e o advento da teleconferência (quarta geração), com a criação dos reconhecidos tele cursos.

Hoje estamos na quinta geração da EAD, que é a ampliação do uso e melhoramento das tecnologias relacionadas à internet e ao World Wide Web, bem como incorporação massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC, UNESCO, 2008).

As gerações da EAD não ocorreram simplesmente por determinação de algumas pessoas ou pelo destino. É interessante, então, ter uma breve noção do contexto histórico em que essas mudanças ocorreram, que é o que discutirei a seguir. Historicamente, Peters (2004) diz que é provável que o primeiro formato de EAD tenha sido as cartas de São Paulo aos povos cristãos. Nunes (2009) em consenso com Peters (2004) considera que as primeiras iniciativas de educação a distância remetem a cursos de corte e costura no século XVIII e, em 1728, Caleb Philips anunciava aulas por correspondência.

O primeiro ensino sistemático a distância foi registrado na Grã-Bretanha em 1840 por Isaac Pitman, que ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Empreendimentos isolados e não ligados a instituições de ensino continuaram a ser realizados, sendo no início do século XX os primeiros grandes investimentos, citando as universidades de Oxford e Cambridge (com cursos de extensão na Grã-Bretanha), Chicago e Wisconsin nos EUA, Queensland na Austrália (NUNES, 2009). É importante salientar que esses cursos ainda permaneciam no modelo material impresso entregue por correspondência, pois era o que a logística e a tecnologia da época possibilitavam.

Com a dominação da língua inglesa neste ramo da educação, a primeira universidade a ser exclusivamente a distância estruturou-se em 1969. A *Open University* foi criada na Inglaterra e é, até hoje, segundo sua filosofia, aberta a pessoas, lugares, métodos e ideias¹¹. Ela tem como missão

promover oportunidade educacional e justiça social, provendo educação superior de alta qualidade a todos que desejam realizar suas ambições e satisfazer seu potencial. Através de pesquisa acadêmica, inovação

¹¹ "The Open University is open to people, places, methods and ideas." (Disponível em <<http://www.open.ac.uk/about/ou/p2.shtml>>. Acesso em 05 nov 2009.)

pedagógica e parcerias colaborativas, busca-se ser um líder mundial no design, conteúdo e apoio no oferecimento de uma educação a distância aberta.¹²

Outro marco foi a criação da *FernUniversität* na Alemanha. Juntamente com as outras iniciativas, especialmente a *Open University*, esses centros não foram apenas responsáveis pela gestão do saber, mas, sim, fomentaram a criação destes, com amplo trabalho de pesquisa científica tratando tanto sobre as áreas de seus cursos quanto se atendo às discussões, investigações e reformulações pedagógico-institucionais do seu *carro-chefe*, a educação a distância (PETERS, 2004; LITTO, 2009).

3.1.2 EAD no Brasil

A história da EAD no Brasil é um pouco confusa e mistura-se à disputa de grupos políticos por controle, normatização e/ou simples não conhecimento das possibilidades e do potencial desta modalidade.

Sobre esta trajetória, Alves, em 2009, coloca que ela é marcada por grandes sucessos e momentos de estagnação, não havendo uma linearidade. Como ele mesmo traz, “há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época, [...] o Brasil estagnou [...]. Somente no final do milênio ações positivas voltaram a acontecer” (p. 09). Isso devia-se às disputas entre os grupos militares e civis, cada um incentivando ou bloqueando iniciativas de EAD em seus respectivos períodos governamentais.

Como descrito em boa parte de outras iniciativas, o contexto do EAD no Brasil iniciou com cursos de datilografia ministrados por indivíduos isolados, sem o vínculo com instituições de ensino, a partir de material impresso enviado por correspondência – modelo que persistiu por muitos anos, mesmo quando outras tecnologias já haviam se incorporado e se desenvolvido.

¹² “It promotes educational opportunity and social justice by providing high-quality university education to all who wish to realise their ambitions and fulfil their potential. Through academic research, pedagogic innovation and collaborative partnership it seeks to be a world leader in the design, content and delivery of supported open and distance learning” (Disponível em <<http://www.open.ac.uk/about/ou/p2.shtml>>. Acesso em 05 nov 2009.)

A mudança foi drástica a partir da inclusão da radiodifusão, especialmente em 1923 com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cuja principal função era a educação popular. Sucederam-se a ela a Escola Rádio-Postal, A Voz da Profecia, a Universidade do Ar (pertencente ao SENAC), o Movimento Educação de Base, o Mobral e, no Rio Grande do Sul, a Fundação Padre Landell de Moura (NUNES, 2009).

A partir do final da década de 60, com a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações e com a criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, o Ministério das Comunicações baixou uma portaria definindo que as emissoras comerciais deveriam transmitir programas educativos, com tempo definido por ela, bem como foi fomentada a criação e “a instalação de canais de difusão educacional” (NUNES, *idem*). A década de 70 contou com o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel), que teve pouca duração. Até a década de 90, a educação a distância por transmissão televisiva ficou estagnada, realizando outro processo de desenvolvimento a partir das iniciativas da Fundação Roberto Marinho e das criações das TVs Educativas – como a TV Cultura, a TVE, Futura, TV Escola – culminando com a criação da Associação Brasileira de Emissoras Públicas, Educativas e Culturais (ABEPEC) em 1998, que atualmente conta com vinte emissoras em vinte estados das cinco regiões brasileiras, incluindo o Distrito Federal. A associação tem entre seus princípios a “valorização dos programas como complemento à ação educadora da escola e formadora da família”, a “valorização da criatividade e inovação na produção de programas educativos e culturais” e a “defesa da TV Pública como fator de integração, inclusão social e canal de acesso à informação e à comunicação livre e igual para todos” (ABEPEC, 2010).

Para concluir esta subseção, saliento que a preocupação com a inserção das pessoas às novas tecnologias já se dava, pelo menos, em 1998. Posteriormente foi fomentada a partir dos projetos de inclusão digital, especialmente advindos do terceiro setor e do governo, como marca o Decreto 6.991 de 27/10/2009 (BRASIL, 2009).

3.1.3 Atual Cenário da EAD: Música e Formação

Até o presente momento tracei o conceito sobre a EAD, relacionado à própria história e implementações em várias realidades, delineando também as principais tecnologias empregadas através das gerações. Da mesma maneira, procurei ilustrar como o ensino de música a distância aparece na literatura, com o intuito de verificar o que existia publicado nestes meios, o que mostrou que a produção científica na área está em franco crescimento. Passarei agora a tratar de como está a EAD no Brasil em termos de formação universitária, buscando o foco no estado do RS e nos cursos de artes e de formação de professores. Essa abordagem se dá com o intuito de situar a realidade em que será realizado o trabalho.

Recentemente no Brasil houve grande aumento na oferta e na procura de cursos a distância que oferecessem certificação, usualmente oferecidos pelo MEC. Os primeiros dados do MEC são de 2008 e informam que os cursos oferecidos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ultrapassaram a barreira de três centenas, como mostra o gráfico 1. Sobre a UAB cabe, neste momento, saber que ela é um sistema integrador de diversas universidades públicas que oferecem cursos a distância (graduação, especialização, extensão, tecnólogos e aperfeiçoamento) no âmbito nacional.

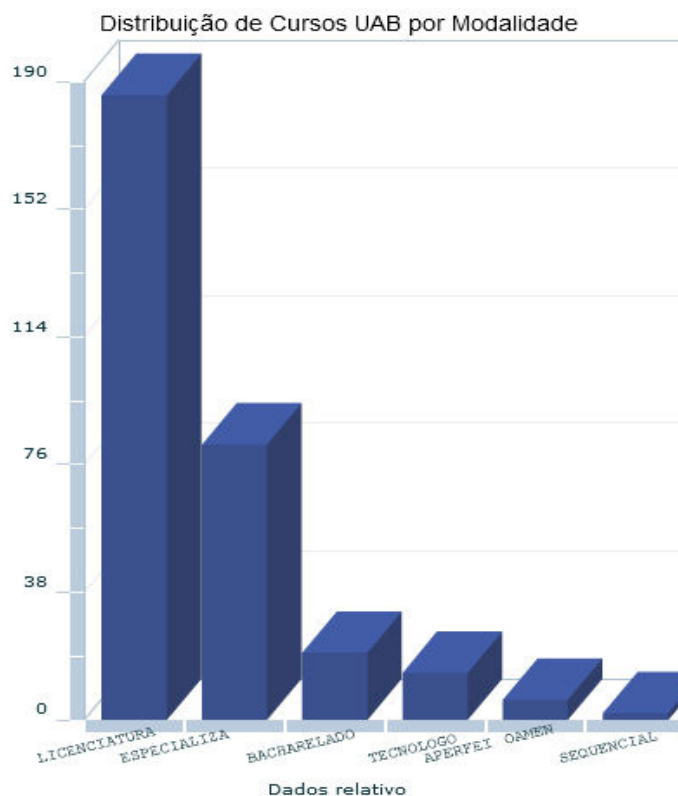


Gráfico 1: Gráfico da Distribuição de Cursos da UAB por modalidade, relativo ao ano de 2008 (Fonte: MEC)

Notadamente os cursos credenciados pela UAB são na sua maioria de formação inicial de professores, pois integram o eixo das licenciaturas, especialmente porque estes receberam um grande incentivo do governo federal através de programas como o Pró-Licenciatura¹³. É interessante salientar que estes números não representam o total dos cursos credenciados pelo MEC, pois há ainda cursos e programas pilotos que não estão vinculados à UAB, isto é, há mais do que está mostrado nestes dados, porém não parece haver o levantamento destes.

Em termos das unidades federais, a tabela 1 nos elucida de maneira mais detalhada essas distribuições. Em 2008, o RS ocupava o terceiro lugar no quesito quantidade de cursos credenciados pela UAB, perdendo apenas para MG (40) e RJ (29). Entretanto quando se trata do nível *graduação* esta colocação é outra, estando o RS em quinto, atrás de MG, RJ, PA e CE.

¹³ O Pró-Licenciatura “oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino” (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=708>. Acesso em 13 mar 2010)

Distribuição de Cursos UAB no Brasil por Estado							
UF	Aperfeiçoamento	Bacharelado	Especialização	Licenciatura	Sequencial	Tecnologo	Total
	6	20	82	186	2	14	310
AL	0	1	0	5	0	1	7
AM	0	1	0	2	0	0	3
AP	0	0	0	1	0	0	1
BA	0	0	1	9	0	0	10
CE	0	0	0	14	0	1	15
DF	0	0	1	8	0	0	9
ES	2	1	6	4	0	1	14
GO	0	1	2	3	0	0	6
MA	0	1	0	8	0	0	9
MG	0	4	14	22	0	0	40
MS	0	0	2	4	0	0	6
MT	0	1	2	4	0	2	9
PA	0	0	1	15	0	2	18
PB	0	0	0	8	0	0	8
PE	0	1	6	7	0	1	15
PI	0	3	0	7	0	0	10
PR	0	0	10	10	0	0	20
RJ	3	1	8	15	1	1	29
RN	0	0	3	6	0	1	10
RO	0	0	0	3	0	0	3
RR	0	0	0	0	1	0	1
RS	0	1	12	12	0	2	27
SC	0	2	7	6	0	1	16
SE	0	0	0	8	0	0	8
SP	1	2	6	2	0	1	12
TO	0	0	1	3	0	0	4

Tabela 1: Distribuição de Cursos UAB no Brasil por Estado (Fonte: MEC)

Detalhando os dados pelas áreas dos cursos, vemos que a área de Letras, Lingüística e Artes (em que a música está inserida) encontra-se em terceiro lugar em quantidade de cursos, como mostra a tabela 2. Essa colocação pode se dever ao fato do apoio às licenciaturas efetuado pelo MEC, impulsionando os cursos das áreas de licenciatura em letras, direcionados à educação básica.

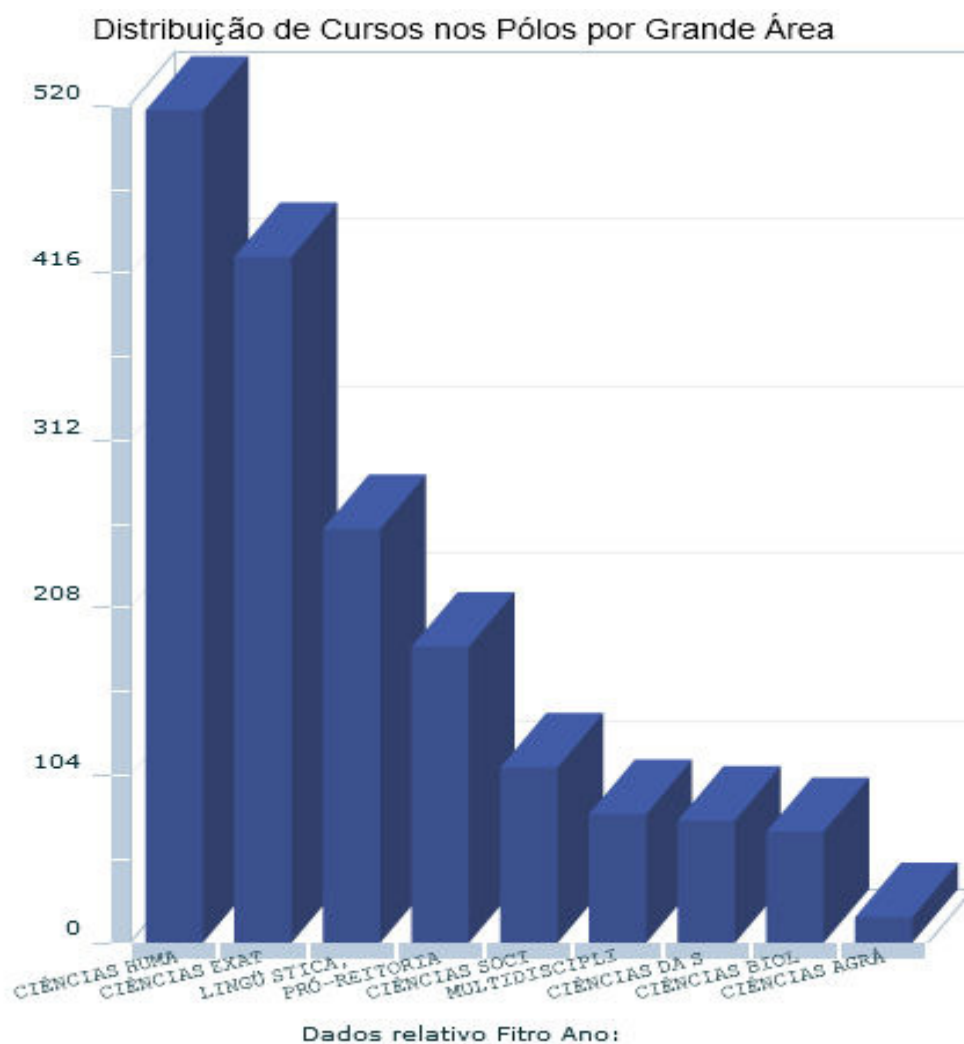


Gráfico 2: Distribuição de Cursos por Grande Área, relativo ao ano de 2008 (Fonte: MEC)

Entretanto, quando tratamos da distribuição dos cursos por áreas restritas, a busca dos dados torna-se difícil e não se apresenta completa, especialmente pelo site do MEC apenas mostrar os cursos credenciados pela UAB e detalhar dados básicos deles, como localização, vinculação com as IES, e coordenação. Sendo assim, os dados trazidos são apenas empíricos e não fundamentados, podendo então apresentar certa divergência da realidade – considero que, mesmo estas informações não sendo embasadas, elas podem e devem ser descritas aqui para termos uma melhor noção da atualidade.

Abordando o contexto dos cursos de graduação em música, temos três cursos em funcionamento, a saber o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS), o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e o da Universidade de Brasília (UnB). O curso da UFRGS é projeto piloto pelo Pró-Licenciatura contando com onze polos de apoio presencial e, em 2009, foi aprovado para oferta contínua; a graduação da UFSCAR é demanda contínua em âmbito UAB e conta com seis polos de apoio presencial; a graduação da UnB também ocorre no âmbito UAB e demanda contínua, porém com onze polos de apoio presencial. Há ainda o início de uma graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em âmbito UAB.

É interessante notar que as três iniciativas oferecem cursos para formação do educador musical¹⁴, e cada um trabalhando de maneiras distintas e com objetivos bem diferentes. Dois dos que já estão em funcionamento apresentam propostas pedagógicas diferenciadas (que não são foco deste trabalho), ainda que utilizem tecnologias e métodos de trabalho semelhantes, como fica claro na apresentação e nos objetivos de cada um dos cursos.

Devemos vislumbrar os objetivos dos cursos para termos ciência do tipo de profissional (educador musical) que eles intentam em formar e, portanto, buscam esclarecer quais estratégias e metodologias didáticas empregadas pelos docentes no ensino a distância:

[UFSCAR-Objetivos]

O curso tem como objetivo capacitar profissionais que irão atuar em atividades de educação musical ou que utilizem a música como um meio para o desenvolvimento do potencial humano. Eles poderão trabalhar em cursos de formação musical sejam presenciais ou a distância, em escolas, como professores de música e educação musical. Poderão atuar na coordenação musical de oficinas culturais, escolas livres de arte e instituições de formação sócio-pedagógica. Também poderão exercer atividades no registro e distribuição de bens culturais musicais, através da atualização, conhecimento e manuseio de recursos desenvolvidos pelas novas tecnologias. Apto a produzir materiais e metodologias, o educador musical têm entre suas habilidades a capacidade de fazer arranjos, produções e gravações de composições musicais, além de criar, adaptar e aplicar procedimentos de ensino de música e material didático como partituras, pequenos arranjos e composições.¹⁵

¹⁴ Até agosto de 2010, dois cursos eram chamados de licenciatura em educação musical. A partir de setembro de 2010, todos os cursos em âmbito nacional (inclusive os presenciais) receberam o nome de Música – Licenciatura, conforme normativa do MEC.
¹⁵ zope.ufscar.br:8080/edmus

[UFRGS-Objetivo] Geral

Melhorar a qualidade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras, por intermédio da ampliação das possibilidades de formação de seus professores.

[UFRGS-Objetivos] Específicos

Oferecer ao educador formação consistente e contextualizada, nos conteúdos de sua área de atuação;

Defender princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;

Proporcionar a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;

Ampliar a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;

Desenvolver ações afirmativas de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;

Estimular a construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.¹⁶

Adicionalmente aos cursos de graduação, há ainda a prática de disciplinas a distância em cursos presenciais, prática já mais difundida, tendo algumas iniciativas geralmente ligadas a docentes específicos que experimentam essa alternativa. Vale salientar que a legislação brasileira permite que até 20% de um curso presencial possa ser realizado a distância – em correspondência, um curso a distância *necessita* ter 20% de encontros presenciais, conforme as portarias CNE/CES nº 2.253, de 18/10/2001, e nº 301, de 07/04/1998, respectivamente (BRASIL, 2001; BRASIL 1998).

3.2 FUNDAMENTOS DA EAD: ATORES, PRINCÍPIOS, PARADIGMAS, TIC

Até então tratei sobre o conceito sobre a EAD, sua história e gerações, o ensino de música a distância na literatura internacional dos últimos anos e a EAD no Brasil em termos de formação universitária. Entretanto estes são apenas aspectos, por assim dizer, legais e normativos desta temática. Procurarei preencher agora uma lacuna que trata do ensino a distância em si, que chamarei de fundamentos da EAD. Englobam esses fundamentos: os atores envolvidos, os princípios, os paradigmas e as TICs.

¹⁶www..prolicenmus.ufrgs.br

Do ponto de vista institucional e do professor, além de se libertar das barreiras institucionais e geográficas, a EAD provoca um movimento de educação de massas, universalização do acesso ao ensino e criação de novos designs pedagógicos, arquiteturas pedagógicas e Objetos de Aprendizagem. Quando tratamos do perfil de estudantes EAD, a literatura sugere que estes se diferenciem e se diferenciam dos estudantes não-EAD em alguns aspectos (PETERS, 2001; PETERS, 2004; RELA; VALENTIM, 2008).

A importância deste conhecimento para o professor se dá no planejamento da sua aula (ou Unidade de Estudos, uma terminologia comumente utilizada na EAD). Assim com na educação presencial, ao professor cabe conhecer o seu público alvo, para que seus objetivos, metas e ações pedagógicas sejam mais direcionadas e mais condizentes com a realidade que atuará, afinal de nada adianta o professor solicitar uma atividade que deve ser realizada todos os dias conectados na internet, pois nem todos têm acesso a ela diariamente, por exemplo.

3.2.1 Autonomia

Do ponto de vista educacional, a autonomia muitas vezes é confundida com a capacidade de autodeterminação do estudante¹⁷. Porém esse conceito deve ser ressignificado. Para a EAD, um estudante autônomo é aquele que deixa de ser um *objeto* da educação e se torna *sujeito* de seu processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Peters (2001), esse conceito não é novo, ao contrário, já vem sendo usado pelo menos desde Pestalozzi, porém apenas recentemente que ele começou a tomar uma forma mais definida e ser realmente compreendido. As Diretrizes Curriculares Nacionais já trazem este conceito. Nas DCN para os cursos de Música, por exemplo, o parágrafo único do artigo oitavo deixa claro esse caminho ao dizer que as atividades complementares “se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do *próprio perfil do formando*” (BRASIL, RESOLUÇÃO 02/2004-CNE/CES).

¹⁷ O conceito de *estudante* assume papel fundamental, pois este é antagônico ao conceito de *aluno*, ou seja, que na raiz significa *aquele sem luz*, que necessita que alguém mostre onde está a *luz*, isto é, o conhecimento. O estudante, como já dito, se torna responsável pelo próprio processo de aprendizagem.

O estudante autônomo tem ciência das suas necessidades de estudo e como as regula e dosa, objetivam o porquê, selecionam conteúdo, organizam, dirigem, controlam e avaliam-no. Nessa perspectiva percebe-se que muitas das funções que eram outrora exclusiva dos professores agora estão a cargo do próprio sujeito da aprendizagem – conforme Peters (2003) coloca em seu livro, os professores agora têm outros papéis fundamentais, como a criação dos objetos de aprendizagem (hipertextos, manuais, tutoriais, dispositivos de aprendizagem multimídias e multissensoriais...) – e, segundo colocado por Rela e Valentim (2008) esse deslocamento provoca uma maior significação da aprendizagem por parte do estudante.

3.2.2 Auto-Regulação da Aprendizagem

Esse conceito está atrelado à autonomia, pois, como já escrito anteriormente, o papel do estudante é modificado na EAD e este assume diferentes funções que antes eram do professor. A auto-regulação é o conhecimento, a capacidade ou a habilidade do estudante de mensurar, dosar, avaliar e efetivamente realizar seu processo de aprendizagem. Esse aspecto está ligado profundamente à música e já foi discutido por Daniel Gohn (2003). Segundo ele, todas as pessoas são pensantes e julgam o que é melhor para si; partindo desta premissa, são altamente capazes de saber quais habilidades e conhecimentos são necessários para progredir na sua aprendizagem.

Trazendo um exemplo hipotético do universo musical, um estudante se dedica ao violão e ao acompanhamento de canções que ele ouve na rádio; porém ele se instiga sobre *quais aspectos são necessários para se compor uma canção como aquela*. Inicialmente ele utiliza o auxílio de um site buscador de dados (como o Google) para ter um panorama geral e poder saber como se aprofundar e lá ele descobre um fórum virtual sobre composição e, com a interação neste espaço, assume a responsabilidade de aprender sobre harmonia musical. A partir deste ponto, ele procurará tudo o que conseguir sobre essa temática, virtualmente e fisicamente, aplicando esse conhecimento bruto adquirido nos seus estudos, procurando fazer progressões harmônicas ao violão, ouvindo o que lhe é mais

agradável ao ouvido, o que *soa bem*, enfim, tudo o que está envolvido. Porém, mesmo que esta temática não tenha um final pré-definido, para ele está suficiente, e se questiona qual a melhor maneira de fazer um melhor desenho da melodia de suas canções, então ele vai atrás de conhecimentos sobre condução de vozes e contraponto, onde descobre um site ou livro, e por aí segue a trajetória. Resumidamente, a auto-regulação faz com que o sujeito, a partir de uma *motivação* e um desejo, conceba o início, o fim e a maneira de como ele se apropriará deste ou daquele conhecimento ou habilidade.

É primordial estabelecer que esse processo pode ou não ocorrer com o uso de recursos virtuais, pois a internet pode facilmente ser substituída por uma biblioteca ou visita a espaços que tratem do assunto abordado, assim como a auto-regulação não é exclusiva da EAD, apenas amplamente utilizada. Quanto melhor for a orientação metodológica que o professor adota, melhor será a inserção do aluno na busca de sua aprendizagem.

3.2.3 Utilização das TICs

Se estamos na quinta geração de EAD, é indispensável pensar e saber utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Elas abarcam todas as ferramentas digitais ou não empregadas nesta modalidade, assim como tudo que é utilizado na educação, desde o simples uso de um editor de texto às várias possibilidades de interação virtuais, como fóruns, *wikis*, vídeos, apresentações, questionários, entre tantos outros. Não é o foco desta seção, mas é interessante salientar que, a partir desta nova realidade, o professor não pode apenas tratar de transpor as suas aulas presenciais para uma modalidade a distância, ela deve ser *pensada* para ser neste modo, isto é, desde o seu planejamento ela é concebida para utilizar todo o arsenal e todas as possibilidades que a EAD proporciona. Um exemplo prático no meio musical pode ser dado a partir de uma disciplina de harmonia. Ao estudar um determinado encadeamento, o educador solicita ao estudante a tarefa de procurar músicas/vídeos de canções ou peças eruditas que possuam essa determinada estrutura harmônica, a partir das experiências auditivas que eles tiveram anteriormente.

A terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) abarca grande leque de possibilidades no campo da EAD, desta forma é importante aqui definir algumas terminologias, tais como Ambiente Virtual de Aprendizagem e Objeto de Aprendizagem.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o local onde professor, aluno e tutor *se encontram*. É nesse ambiente onde ocorrerão as intervenções, as interações e as ações pedagógicas. Ele (deve) envolve(r) diversos fatores que promova e faça com que o estudante construa e seja agente da sua própria aprendizagem, pois o AVA traz

ações intencionais, não só promovidas pelo professor, mas também pelo próprio aluno de forma autônoma e, simultaneamente cooperativa e rizomática, em rede, lidando com as potências do desejo, do afeto e da vontade do próprio grupo como autores e atores de sua história. (MEDEIROS et alli, 2003, p. 180).

O AVA pode ser um site na internet ou um software específico (geralmente ligado à *Web*), dos quais alguns dos mais conhecidos são o *Moodle* e o *Teleduc*, entretanto eles não são os únicos. É comum as instituições de ensino criarem os seus próprios ambientes, como é o caso da Universidade Federal do Ceará, que possui os sistemas *Sócrates* e *Solar*¹⁸, e a UFRGS trabalha com o *Rooda* e o *Navi*¹⁹, ou o antigo *WebCT* da PUCRS (MEDEIROS *et alli*, 2003).

Já o termo Objeto de Aprendizagem (OA) é cunhado para designar um recurso tecnológico, geralmente digital e virtual, utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Ele é um componente geralmente pequeno quando comparado a um curso inteiro, podendo ser um hipertexto, um vídeo, um aplicativo, uma animação, entre tantos outros. Pode sofrer diversas denominações, como Objeto de Instrução, Objeto Educacional, Objeto de Conhecimento ou Objeto Inteligente, porém os seus objetivos são praticamente os mesmos (JESUS *et alli*, 2007)

Segundo Bernardi e Silva (2006), existem quatro tipos de OAs: 1) OAs instrucionais abertos, contendo ferramentas para a criação de algo por parte dos estudantes (ex: *Wikis*); 2) OAs instrucionais fechados, sem a interação (ex: tutoriais);

¹⁸ <http://www.virtual.ufc.br/socrates> e <http://www.solar.virtual.ufc.br>

¹⁹ <http://www.ead.ufrgs.br/rooda> e <http://navi.ea.ufrgs.br>

3) OAs de exploração, onde a exploração é o mote (ex: *E-book*); e 4) OAs para resolução de problemas, onde há explicações e dicas (ex: animações em flash).

É importante salientar que uma característica básica dos Objetos de Aprendizagem é a *recursividade*, isto é, a reutilização deles em diferentes contextos sem ou com pouca necessidade de alteração. Segundo Wiley (2000 *apud* JESUS *et alli*, 2007), o fundamental num OA é que ele possa permitir aos desenvolvedores criar materiais educacionais em pequenos componentes, isto é, que ele não se torne um curso inteiro, mas sim que o OA seja uma parte mínima de todo um contexto.

Outro ponto importante dos OAs é a sua interação com o AVA. É importante que o AVA possa conter na sua estrutura os OAs sem a necessidade de “saídas” para a utilização dos objetos. Em outras palavras, o ambiente deve sustentar e ser capaz de conter animações, *streamings* de vídeo ou ainda hipertextos sem a obrigação de direcionar o usuário/estudante para um site anexo, pois isso causa maiores dificuldades no manuseio com a plataforma, especialmente se o usuário/estudante for iniciante.

3.2.4 Atores da EAD

Tanto mencionei diversos atores da EAD, sem, porém, aprofundar suas funções e papéis. Esses atores são (inter)agentes envolvidos no desenvolvimento da disciplina/curso a distância, com maior ou menor interação entre si. Cabe, nesse instante, conhecê-los e buscar o reconhecimento de alguns deslocamentos e mudanças que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, que pertenciam anteriormente apenas ao professor e ao aluno.

A denominação desses atores varia conforme autores e instituições de ensino, porém ela sempre deriva do tripé básico da EAD: aluno, professor e tutor.

Trato primeiramente da figura do professor. Eis um papel que é *decomposto* em diversos outros. Geralmente, o professor deixa de ser a única pessoa envolvida e relacionada diretamente ao ensino, pois não é mais único, é um corpo de sujeitos

envolvidos, onde cada um é responsável por uma parcela do processo. Há aqueles responsáveis pela proposta metodológica e didática, há os responsáveis pelo acompanhamento dos alunos e há ainda aqueles especialistas em realizar, na plataforma a distância, a proposta de outros professores, esses podem ser outros professores ou ainda tutores.

Os nomes variam, tais como professor conteudista, professor formador, professor assessor, professor pesquisador, entre outros, mas o importante é que as suas práticas não são feitas de maneira isolada, elas são “ações construídas em equipe múltipla, tanto na diversificação de profissionais, como transversalizada por diferentes níveis que envolvem monitores, técnicos e professores-assessores em EAD” (ANDRADE *et alli*, 2003, p. 200).

De maneira a organizar essas nomenclaturas na discussão do professor na EAD, farei uso da nomenclatura utilizada na Resolução CD/FNDE Nº 49 de 2006, que fixa as normas para concessão de bolsas para atuação em cursos de EAD no âmbito dos programas pró-licenciatura. Nela, há duas figuras docentes: o professor pesquisador e o professor formador.

O professor pesquisador, chamado por Gohn (2010) de professor conteudista, tem a função de preparar a disciplina metodologicamente e didaticamente. Não cabe a ele, inicialmente, o papel de acompanhamento dos alunos, tampouco o processo de implementação da mesma no AVA ou a criação de OA, entretanto ele pode sim se envolver nesse processo e ainda sugerir as tecnologias e os OAs para serem utilizados e/ou criados.

Enquanto a legislação²⁰ prevê que sejam “participantes de projetos de pesquisa, de desenvolvimento de material didático e de metodologias de ensino” (BRASIL, 2006, p. 2), Gohn sugere que eles se envolvam mais diretamente com o processo educacional, pois eles são “aqueles que selecionam e preparam textos, gravações de áudio e vídeo, objetos de aprendizagem e *links* para recursos adicionais” (GOHN, 2010, p. 68), ainda que a função de interação com os alunos fique a cargo dos tutores (*ibid*).

²⁰ A Resolução CD/FNDE Nº 49 de 2006 exige que esse profissional tenha experiência mínima de três anos no magistério superior. (BRASIL, 2006, p.2).

Já outro ator é o professor formador. Parafraseando Gohn, a ele compete oferecer “pontos de apoio para os caminhos que os alunos irão percorrer (*ibid*, p. 68). A Resolução CD/FNDE Nº 49 de 2006 estipula que esse profissional, que deve ter um ano de experiência no magistério superior, seja participante na formação, preparação e supervisão dos cursos. Andrade *et alli* sugerem que esse docente é um mediador das propostas de EAD entre a instituição, o corpo discente e a tutoria.

Esses são, então, os papéis e as funções destinados ao professor. Ainda que ele seja responsável por uma disciplina específica, essa não depende apenas da atuação do docente, que se torna responsável por coordenar o trabalho em conjunto e articulado entre ele e a sua equipe destinada à implementação e acompanhamento da proposta. O professor e a sua equipe modelam, transformam, adaptam e utilizam o AVA como forma de convidar os seus alunos a participar dessa experiência de comunidade virtual de aprendizagem (ANDRADE *et alli*, 2003, p. 202). Ocorre uma descentralização dos papéis do professor, que ficam distribuídos entre todos os professores envolvidos, os tutores e, inclusive, os próprios alunos.

Focando o aluno de EAD, questionamos quem ele é? Geralmente, é adulto com “mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino” (GILBERT, 2001, p. 74, *apud* PALLOFF; PRATT, 2004, p.23). Sabe-se, portanto, quem é o aluno virtual estereotipado. Entretanto, qual a necessidade de o caracterizarmos, especialmente dessa maneira?

Devem-se entender as suas necessidades e quais os seus comportamentos típicos. Palloff e Pratt (2003) dão pistas para essa compreensão. Eles elencam algumas características dos alunos EAD e, ainda, detêm-se nos alunos *on-line*, o que tange o foco desta pesquisa. A esses elementos constitutivos dos alunos os autores chamam, emblematicamente, de “Retrato do Aluno Virtual de Sucesso” (p. 25-35).

Esse retrato traz que o aluno virtual: 1) precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e *saber usá-los*; 2) tem a mente aberta e compartilha detalhes da vida, trabalho e outras experiências educacionais; 3) não

se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; 4) tem automotivação e autodisciplina; 5) deseja dedicar quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vê o curso como a maneira mais leve e fácil de obter créditos ou um diploma; 6) sabe como trabalhar e, de fato, trabalha em conjunto; 7) é, ou pode passar a ser, uma pessoa que pensa criticamente; 8) tem como capacidade fundamental a reflexão; e 9) acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

Entretanto essa não é uma realidade universal. Na seção da revisão de literatura, especialmente na parte em que foquei o aluno de cursos de música a distância, pode-se perceber que há muitas dificuldades enfrentadas por eles, como a não familiaridade com a tecnologia e, acima de tudo, a dificuldade na própria aquisição de seus instrumentos musicais.

Além disso, os aspectos referentes à aprendizagem e a sua qualidade também são questionados. O indivíduo com mais familiaridade com a tecnologia empregada geralmente tem um aproveitamento melhor da sua educação. Os alunos com mais proveito dos seus cursos são aqueles com domínio da tecnologia, especialmente a informática, e, também, aqueles que já possuem uma formação em nível superior, quanto maior o nível de formação, mais aproveitamento e menor é a taxa de evasão de cursos a distância (PALLOFF; PRATT, 2003).

Um último aspecto que pretendo chamar a atenção é que, ainda que haja o trabalho coletivo e colaborativo na EAD, o aluno virtual deseja sentir que o curso é feito e planejado para si, onde ele seja o centro desse processo. Ele busca que o seu curso planeje o centramento no aluno, onde ele é a peça mais importante no processo. “O aluno virtual espera ser o foco do curso ou programa *on-line*. Ele espera ser parte de uma parceria, com os professores e com a instituição, que resultará na satisfação de seus objetivos de aprendizagem” (BATES, 2000, *apud* PALLOFF; PRATT, 2003, p. 74).

Sobre a figura do aluno, pode-se pensar que há um modelo ideal de aluno a distância, ou aluno virtual, que deve conhecer e saber usar a tecnologia, tem acesso à internet rápida, trabalhar coletivamente, é autônomo, reflete e pensa criticamente,

e há também o aluno a distância real, que tem dificuldades com a tecnologia, não possui banda larga, tem dificuldades na aquisição de seu instrumento musical, deseja que o ensino seja todo voltado a ele e precisa se adaptar para trabalhar com seus pares.

Em relação ao ensino presencial nos moldes como vemos mais frequentemente, onde há o professor e o aluno, na EAD há o acréscimo de pessoas envolvidas no processo, nesse caso os tutores. O tutor é, usualmente, o intermediário da relação aluno e professor, encarregando-se de auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, através de contato direto e presencial (geralmente em pólos de apoio presencial), ou também auxiliar o professor a realizar as suas propostas de ensino, seja como um especialista implementador das demandas tecnológicas, seja como aquele que acompanha os alunos virtualmente e propicie a interação do grupo, levando a discussões e momentos de aprendizagem, a partir das propostas do professor.

Sobre esse ator, dizem Erdmann *et alli* (2003) que o tutor realiza

um trabalho ancorado na informação e comunicação que incluem a disponibilização, reflexão, debate e construção coletiva entre/com os professores e alunos e, nesse sentido, realizam contínuas trocas mediadas por tecnologia, em um ambiente de grande flexibilidade criativa e com convergência de diversas mídias para efeitos de aprendizagem. (ERDMANN *et alli*, 2003, p. 295).

Já a Resolução CD/FNDE Nº 49 de 2006 traz, inclusive, as exigências legais para a realização da função de tutor. Para esse documento, os tutores são “participantes do curso no exercício da tutoria voltada à aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 2). Os tutores são, então, pessoas ativas e envolvidas com a aprendizagem dos alunos, que, nesse caso específico, são alunos-professores de educação básica da rede pública sem formação específica na área em que atuam.

Esse documento ainda estabelece que os tutores devem ter formação superior concluída e experiência mínima de um ano de magistério²¹, mostrando uma preocupação com a qualidade do trabalho realizado no exercício da tutoria. Somando-se a isso, Gohn (2010) também traz uma outra preocupação, dizendo que

²¹ O documento também estabelece que “admite-se a seleção de tutores com formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério nas regiões de execução do curso onde houver carência de tutores com formação em nível superior” (BRASIL, 2006, p. 2).

“em uma nova concepção, espera-se que o tutor seja pró-ativo e não apenas reativo, com um conhecimento profundo da sua área de atuação” (p. 68).

Entretanto, ainda, percebe-se que a função em si do tutor não é clara. Essa condição variará de acordo com o curso/disciplina que ele está inserido, com as políticas da instituição, e com a vinculação legal dele com a IES. Erdmann *et alli* (2003) estabelecem que, na PUCRS há duas funções: a do tutor e do monitor. Ao primeiro, graduado e, preferencialmente, aluno de pós-graduação, é resguardada a função de, em conjunto com os professores, organizar a proposta pedagógica e metodológica do curso/disciplina, e, em contato a distância com o aluno, interagir e apoiar em “situações que possibilitam a construção da aprendizagem, principalmente no que se referir ao conteúdo dos cursos disponibilizados” (ERDMANN *et alli*, 2003, p.296). Já ao segundo, o monitor, cabem as funções de apoio ao professor no que se refere às soluções tecnológicas. Geralmente o monitor é aluno de graduação com conhecimentos e habilidades na área da informática. (*ibid*).

Já em outras realidades, há outros papéis e funções. No caso da licenciatura em música a distância da UFRGS, Menezes e Nunes (2009) estabelecem que há três figuras distintas: o tutor na universidade, o tutor local residente e o tutor local itinerante.

Ao primeiro, tutor na universidade, cabem as mesmas funções descritas por Erdmann *et alli* (2003) para tutor e monitor, que é o atuar no apoio tanto ao professor quanto ao aluno, resguardando que o apoio ao aluno se dá de maneira virtual. Ao tutor local residente compete estar ao lado dos alunos presencialmente, interagir com os tutores na universidade e os professores, agir como mediador no processo de aprendizagem e auxiliar no processo como um todo, de forma presencial, sempre até onde seus conhecimentos e habilidades permitirem (MENEZES E NUNES, 2009). Já ao tutor local itinerante surge com funções semelhantes ao tutor local residente, porém diz respeito especificamente ao apoio no conhecimento musical e instrumental, pois nem todos os tutores locais residentes têm a formação em música (*ibid*).

Com essas breves descrições, podemos vislumbrar que o universo operado pelo tutor é vasto, amplo e variável conforme o curso e a instituição. Não há como generalizar as suas funções e papéis, pois são diversos os campos de conhecimento que ele atua. Entretanto, é possível situá-lo em um espaço intermediário entre o professor e o aluno, onde ele é o responsável pelo diálogo e interação entre os dois e entre os alunos e é aquele que possibilita que o professor faça uso eficiente das ferramentas tecnológicas.

4 PRÁTICA E TRABALHO DOCENTE

Ainda no intuito de compreender as práticas docentes no ensino de música a distância, proponho o olhar sobre *prática* e o *trabalho docente*. Trarei à discussão alguns conceitos de prática docente buscando a clarificação e estabelecimento desse tema, e, para o trabalho docente, encontrei na teoria da docência como profissão de interações humanas, proposta por Maurice Tardif e Claude Lessard (2008), uma ótica interessante e adequada, pois eles fornecem subsídios para a análise das atividades, da identidade (*status*) e de todo o histórico do docente. Traçarei – de forma não extensa – aspectos sobre estas três dimensões. Embora meu propósito aqui não seja esgotar o assunto nem traçar paralelos entre essa teoria e o ensino de música a distância, elas servirão como ótica para o estudo que realizarei.

4.1 PRÁTICA DOCENTE

“O professor é um artesão que inventa sua própria prática” (LIMA, 2002, p.41).

Inicialmente cabe esclarecer que o termo *prática docente* será pensado, neste trabalho, a partir de um conjunto que abarca as ações, experiências, reflexões, estratégias, metodologias, didática e tarefas realizadas pelo professor no seu trabalho como docente.

Para Moran (2010)²², a prática docente, na sua dimensão pedagógica, é um campo com múltiplas dimensões; estas envolvem “professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola” e devem levar em conta dois fatores para sua compreensão: 1) considerar que a prática pedagógica também pertence a um processo social e socializador, pois ela “envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’”; 2) considerar que essas práticas demonstram-se através das atividades ditas

²² <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>

rotineiras, entretanto elas devem ser planejadas e centralizadas no sujeito que “produz, apropria e vive a educação”. As colocações de M. Souza contemplam o docente, o discente e a instituição de ensino, que são dimensões que possibilitam maior compreensão à prática docente.

Ainda sobre a temática, é importante destacar que a prática docente não é estática, ela sofre transformações e mudanças ao longo da experiência e da carreira de cada professor. Ela se refere diretamente à *práxis* do professor, é a sua maneira de trabalhar que é desenvolvida na forma de um processo em cada pessoa. Como diz Lima,

todos os medos e dificuldades foram com o tempo se transformando em segurança, em maior capacidade de transitar por situações embaraçosas na escola e na sala de aula. Vamos construindo um jeito de ensinar, de conviver na escola e de ser professor. (LIMA, 2002, p. 41).

Se é essa a prática que é desenvolvida na vida do docente, de maior certeza e segurança sobre as ações empregadas na sala de aula, não se pode negar que elas (as ações) têm objetivos a serem seguidos. Esses objetivos são idéias abstratas, e até certo ponto arbitrarias, pois foram criados por uma pessoa (ainda que seguindo um plano maior de ensino), e que foram transformados em procedimentos e maneiras de se estimular que os estudantes adquiram certos conhecimentos, habilidades e competências. Ou seja, a prática converte os objetivos “sociais, políticos e pedagógicos em objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino, de operar como ponte entre o para quê, o quê e o como fazer” (LIBÂNEO, 1994, p. 25).

Dito isto, afirmo que essa temática (a da prática docente) é vasta e ampla, e creio que dificilmente chegaria num conceito perfeito e afinado para denominar as práticas docentes a distância. Considerando que a busca de compreensão direciona meu olhar investigador, coloco que as práticas docentes na presente pesquisa se referem a todas as atividades executadas pelos docentes, que englobam aspectos práticos, burocráticos, formativos, operacionais, temporais, sociais, cognitivos e subjetivos.

Dito de outra forma, prática docente é tudo que é realizado pelo docente em prol de determinado processo de ensino. A opção é feita pela amplitude e

abrangência da denominação, à qual acrescento a função da experiência de vida e a formação do docente nessa prática docente, como discutirei a seguir.

4.2 TRABALHO DOCENTE: ATIVIDADE, STATUS E EXPERIÊNCIA

A ótica proposta por Tardif e Lessard (2008) considera que esse trabalho é uma profissão de interações humanas, isto significa “estudar a docência enquanto uma atividade laboriosa desenvolvida numa organização de trabalho, onde os professores interagem com outros atores” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 275). Inicialmente esta teoria foi concebida para o trabalho docente no âmbito escolar, entretanto, pelo caráter acessível das suas proposições, é possível transportar para a educação musical, e, mais ainda, para a educação musical a distância, como fez Krüger (2007).

A docência é uma “forma de trabalho sobre o humano, com o humano, no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.275) e esta teoria possibilita

superar os pontos de vista exclusivamente normativos do ofício, centrando a análise da docência na organização e no processo de trabalho dos professores. [...] ela requer que se estude a docência como outro trabalho qualquer, colocando, assim, a tônica sobre componentes ou elementos habitualmente esquecidos, pela pesquisa em educação, tais como as *técnicas e os instrumentos*, os resultados, o *processo de trabalho*, as *exigências* e os *recursos*, a posição do trabalhador na organização, a *coletividade do trabalho*, etc. Enfim, ela leva a interrogar-se sobre as *tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com seres humanos*. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 275-276) [grifo meu]

Conforme aponta Krüger (2007), a docência e a música compartilham este caráter social e interativo ao mesmo tempo, ainda que em alguns momentos a sua prática, docente ou musical, seja solitária (como no ato de estudar um instrumento em casa ou de preparar uma aula), em muitos outros eles são interativos, como na prática musical em conjunto e no exercício em si da docência; estas características são compartilhadas pela EAD, afinal geralmente o estudante está sozinho na frente de uma tela de computador, entretanto, ao mesmo tempo, ele está em contato com seus colegas, tutores e professores através da comunicação virtual.

A teoria de Tardif e Lessard (2008) dá conta de um universo que tange as técnicas e os instrumentos, o processo de trabalho, as exigências e os recursos, a coletividade do trabalho. Ela aborda a análise de três dimensões do trabalho docente: a atividade, o *status* e a experiência.

A atividade diz respeito a todas as ações cotidianas praticadas pelo docente, seja o ensinar, seja o agir, seja o interagir, que devem ser determinadas em função de um objetivo, que é o da aprendizagem e da socialização dos alunos. Esta característica da atividade permite a análise, entre outros, dos pares conceituais “trabalho solitário e trabalho coletivo, autonomia na classe e controle na escola, tarefa prescrita e tarefa real, currículo formal e currículo real, educação e instrução dos alunos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 278). Também cabe aqui a análise das interações dos professores não apenas com os alunos, mas também com outros professores, tutores, equipe de gestão, coordenação e direção e outros profissionais.

O *status* aborda os motes da identidade do professor, seja na esfera da organização do trabalho, seja na esfera da organização social. Esta identidade está atrelada, inicialmente, à categoria trabalhista, ou o *status* de ser professor. Entretanto ela deve também ser constituída por cada indivíduo, onde esta construção pertence mais ao professor do que à escola a que ele está ligado. “O trabalho de composição da identidade pertence, agora, cada vez mais ao docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escolar, como era outrora” (*ibid*, p. 50-51). A estas análises, podemos atrelar os trabalhos codificados – aqueles *prescritos*, ou seja, o trabalho real – os trabalhos não-codificados – as “exigências contraditórias” (*ibid*, p.282), ou ainda “os componentes informais, variáveis, implícitos, imprevistos” (KRÜGER, 2007 p. 101) – e a relação dos docentes com o trabalho.

Finalmente, experiência diz respeito ao “trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele [trabalhador] e para ele” (TARDIF; LESSARD, 2008 p. 51), ou seja, o conhecimento que o professor tem sobre sua própria profissão e prática, o contato direto com este trabalho. Essa experiência pode ser entendida (ou adquirida) de duas formas: a partir dos fatos e situações que ecoam e reiteram no

trabalho e a partir da intensidade e da significação de fatos e situações vividas por um indivíduo, ou seja, “a noção de verdade de sua vivência prática” (*ibid*, p. 285). A experiência é multidimensional e compõe-se de: 1) aprendizagem e domínio progressivo das situações de trabalho; 2) dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo; 3) fontes pessoais (história de vida, antigas experiências profissionais, motivação); 4) registro de conhecimentos e *saber-fazer* (habilidades e competências) oriundos do trabalho; 5) função crítica e contestação das práticas e dos conhecimentos advindos de outras fontes. Ela, a experiência, não deve ser simplificada à justaposição de conhecimentos, habilidades e competências obtidos com o trabalho e com a *prática*, mas considerada como um encadeamento, uma concatenação, uma consubstanciação destas *práticas*, assim como a sua análise deve buscar vislumbrar estes fatores – ou parte deles.

Vale salientar que a experiência é indissociável das duas primeiras dimensões descritas, a atividade e o *status*, uma vez que é na ação cotidiana e nos papéis do docente que toda a experiência é construída e moldada. Isso é o que Tardif e Lessard (2008) chamam de *aspecto composto* da docência.

Ou seja, esta teoria traz subsídios para a análise do docente a partir de suas atividades, *status* e experiência, que poderiam ser traduzidas para o seu fazer, a sua identidade e a sua formação e vivência; esta análise proporciona um estudo do docente em si, buscando e oferecendo uma dimensão integral e global de sua prática, pois acredito que seja necessária a compreensão do contexto e da formação do professor para entender a sua prática.

5 UMA PARTITURA EM MINHAS MÃOS: CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de descrever os procedimentos realizados, trago novamente o objetivo que guiou o desenvolver da pesquisa, que é conhecer e compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas.

5.1 PONTO DE PARTIDA

Este estudo apresenta características que nos direcionam ao seu caráter. Primeiramente, esta é uma investigação que busca a compreensão de um processo educacional, baseando-se nos discursos de um grupo de sujeitos, utilizando-se a palavra gravada e registrada.

É importante salientar que não foram criadas condições *laboratoriais* para a realização desta pesquisa, o contexto das práticas dos professores foi apreendido a partir dos seus discursos. Não pretendi, também, confirmar ou não uma hipótese ou teoria, a teoria empregada forneceu subsídios interpretativos para a compreensão dos discursos decorrentes das práticas de docentes no ensino de música a distância.

Outra característica da pesquisa é uma atenção (por assim dizer secundária, contextual) no processo desses docentes nas suas práticas, o histórico de como o professor se envolveu na EAD, a sua formação profissional e como se dá a sua aula a distância. Não primei por vislumbrar o produto final, pois não me envolvi com a aula em si, tampouco estive dentro da *sala de aula* deste professor.

Esta investigação, portanto, mostra um caráter de preocupação com as diversas e diferentes perspectivas e realidades que são contempladas nas práticas destes docentes, os significados e perspectivas que estes participantes têm na sua profissão. Ainda, este estudo não tem por objetivo generalizar ou ainda esgotar o assunto, também não busca quantificar dados, mas compreender o processo de

ensino que os docentes utilizam em suas práticas, através da representação e da percepção que os participantes têm sobre elas (as práticas).

Sobre isso, o campo da pesquisa qualitativa busca a compreensão e a interpretação de fatos, incluindo a subjetividade do participante, bem como está focado em uma realidade que não podemos quantificar. O presente trabalho não procura quantificar e sim compreender a realidade do ensino de musica a distância.

Apoio-me na proposição de Bogdan & Biklen (1994) sobre as cinco características da pesquisa qualitativa, a saber: 1) a fonte dos dados é o ambiente natural e não uma situação laboratorial; 2) é descritiva, narra a realidade; 3) é focada mais no processo que no produto; 4) é indutiva, sua análise não foca a confirmação de hipóteses ou teorias; 5) é preocupada com o significado e com a perspectiva que as pessoas dão à vida e todos os componentes desta. Articulando as minhas preocupações de pesquisa com estas características propostas pelos autores, pode-se conferir o caráter qualitativo à pesquisa desenvolvida. “Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência [...]. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 47).

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e [...] o autor interpreta [os dados] e traduz em um texto [...] os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Concluindo esta seção, por todas as características discutidas acima (o ambiente *natural* e não *laboratorial*, compreensão da realidade, o foco mais ao processo, a análise indutiva com teorias de base para interpretação dos dados e a preocupação com as perspectivas dos participantes), podemos dizer que a presente pesquisa está na esfera das investigações qualitativas.

5.2 AS ENTREVISTAS

A coleta de dados foi realizada através de entrevista. A opção pela entrevista se dá pelo caráter da realidade que ela traz, que é focado diretamente no estudo da prática do docente de cursos EAD em música (YIN, 2005). Ainda também porque as

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (...) levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem. (DUARTE, 2004)

Ainda que persistam algumas crenças de que a entrevista seja pouco confiável, excessivamente subjetiva (DUARTE, 2004), comungo com Montandon ao dizer que, se perseguirmos um criterioso processo de escolha de participantes, um cuidadoso formular de perguntas e uma correta aplicação da entrevista, teremos boa parte dos elementos para uma análise correta e precisa e, conseqüentemente, uma pesquisa com rigor e fidedignidade científica (MONTANDON, 2008).

Mais detalhadamente, será adotada a entrevista semi-estruturada, que é guiada por um “roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelos entrevistados” (MARCONI; LAKATOS, 2009), a qual permite respostas dos participantes mais livres, entretanto com um direcionamento, que considero ser a mais adequada às questões a serem formuladas.

5.5.1 Elaboração da Entrevista

A entrevista teve elaboração minuciosa, com diversas reescritas durante seu processo. Buscando os termos adequados para a construção das perguntas, que considerou a natureza das respostas que o participante pode fornecer, adequação ao objetivo proposto e escrita clara e compreensível, a entrevista compreende dois blocos: bloco de caracterização do participante e bloco sobre o campo de atuação.

No primeiro bloco há a identificação desse participante, bem como uma breve trajetória do participante quanto à sua formação e à sua atuação nos ensinos

presenciais e a distância. Em sendo possível, esta identificação básica será realizada por mim a partir da consulta ao currículo Lattes do docente e/ou com o contato à secretaria/departamento ao qual o participante está vinculado, com intuito de poupar tempo do entrevistado.[\[B1\]](#)

O segundo bloco, que consiste sobre o campo de atuação, tratará mais especificamente sobre as práticas que o docente tem realizado, divididos em pequenos grupos de questões. O primeiro grupo trata o posicionamento da instituição a qual o docente está vinculado, sobre o estímulo à docência na modalidade a distância e sobre as disciplinas ministradas (o quê e em quais níveis); o segundo grupo aborda as TICs (seu uso, formação do docente); o terceiro abrange a interação professor-tutor-aluno, enquanto o quarto grupo trata sobre a relação do professor com a EAD e sobre as aulas em EAD ministradas por ele.

[\[B1\]](#)Comentário da Lu Del Bem: “Enão não é trajetória”.

5.2.1 Os Contatos para Participação

Inicialmente realizei um levantamento preliminar sobre quais professores atuavam nos cursos de música a distância em andamento em instituições brasileiras através de seus sites. Enviei, então, um e-mail a cada professor ali nomeado informando a pesquisa que pretendia desenvolver bem como verificando a disponibilidade de participação de cada um. Foram enviadas 29 mensagens eletrônicas, tendo recebido retorno positivo de 13 professores. Nessas trocas de e-mails, solicitava a eles que indicassem, se possível, outros potenciais participantes. Dessa forma, por indicação dos professores que concordaram participar da pesquisa, obtive sugestão de outros possíveis participantes, os quais procedi com o contato da mesma maneira.

5.2.2 Locais e Datas de Realização

Com troca de correspondências virtuais intensas com esses professores que se dispuseram a participar da pesquisa, após sugestão minha acatada pelos participantes, consegui conciliar e marcar a entrevista com quatro docentes, que aconteceu durante o congresso anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que ocorreu em Goiânia em setembro de 2010. Em dezembro de 2010 consegui nova oportunidade com um professor na cidade de Fortaleza, que aconteceu no prédio do curso de música da UFC. Ainda em dezembro estavam garantidas e agendadas duas entrevistas para ocorrerem em Porto Alegre. Com a minha chegada adiantada ao local da primeira entrevista no RS, que aconteceu no prédio onde esses dois participantes ministravam aulas, e o atraso de um dos participantes, encontrei-me, por acaso, com outro docente que eu havia encaminhado e-mail ainda em 2010. Ao expor a ele o meu trabalho, prontamente concedeu-me a entrevista, que aconteceu naquele instante, enquanto que o outro participante não havia chegado. A última entrevista seria finalmente realizada pouco depois. Participaram no total oito professores.

5.2.3 Desenvolvimento das Entrevistas

Conforme estava previsto, os dados referentes à atuação acadêmica dos participantes foram consultados em setembro de 2010, antes das entrevistas, porém registrados diretamente através do currículo Lattes em acesso realizado em janeiro de 2011. Desse modo, o tempo da entrevista pode ser otimizado. Essas respostas foram utilizadas como subsídio da caracterização deles e discorriam sobre a IES de vinculação, o início das atividades na EAD, a faixa etária, atuação na pesquisa e atuação na graduação (presencial e a distância). O tempo de cada entrevista variou entre 14 e 44 minutos.

5.2.4 A Degração

O processo de degravação das entrevistas que havia realizado seguiu uma determinada ordem de eventos, com pequenas variações: 1) primeira escuta

realizada imediatamente após a entrevista, que teve por finalidade verificar aspectos técnicos da gravação, como clareza, interferência de ruídos, falhas ou outro acidente que pudesse inviabilizar sua utilização como suporte para as transcrições. Uma vez consideradas adequadas, os dados foram identificados e armazenados em arquivos no computador; 2) segunda escuta, mais acurada, teve por objetivo transcrever literalmente todas as falas dos entrevistados em versão digitalizada. O trabalho foi realizado diretamente no computador, alternando momentos de escuta e digitação. Esse processo foi lento e exigiu longas horas de trabalho; 3) terceira escuta conferindo a transcrição; 4) quarta escuta, realizada por um terceiro, com finalidade de verificar se o que eu havia transcrito estava correto e coerente com as gravações; e 5) retorno da entrevista transcrita para o participante, através de email, para que ele conferisse e fizesse observações ou retificações que julgasse necessárias.

Esse processo, digo enfaticamente, é deveras trabalhoso, minucioso e necessita de muita atenção, paciência e tempo. No total, foram degravadas aproximadamente 03h30min de entrevista, o que resultou em 84 páginas de dados brutos, em fonte 12 arial, espaçamento 1,5, com as respostas recuadas em 2cm.

5.2.5 Organização dos Dados

A entrevista está dividida em duas partes: uma de caracterização do participante, que é utilizada para descrever brevemente quem é o professor entrevistado; e outra parte, onde consta a entrevista propriamente dita, com as perguntas e as respostas.

Todo o processo de degravação e organização das entrevistas resultou em um aspecto vantajoso do ponto de vista da análise: não houve a necessidade de ouvir uma vez mais para conhecer o “universo das respostas dadas”, haja vista isso já havia sido realizado por diversas vezes.

5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Nessa fase da pesquisa a estratégia básica de análise foi a de realizar as leituras focando o objetivo da pesquisa: *conhecer e compreender as práticas*

docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas. A partir desse foco, dei início às leituras.

5.3.1 1º Nível de análise

Nesse primeiro nível de análise, as entrevistas foram lidas individualmente, uma a uma, procurando retirar o significado e discernimento a partir dos centros temáticos abordados, trazendo à tona os conceitos ou detalhes importantes. São eles: ingresso na EAD; caráter da disciplina; formação em EAD; objetos de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem em educação a distância; organização da prática, conteúdo EAD avaliação, relação EAD e ensino presencial; interação; apoio presencial; e, finalmente, autoavaliação.

O agrupamento dos dados a partir de centros temáticos foi um recurso necessário para imprimir um sentido de conjunto a um grupo de informações, ligando-as ao objetivo central da pesquisa. Essa distribuição possibilitou o cruzamento dos dados, com maior visualização e agilidade nas interpretações.

Resultaram dessa análise, portanto, dois documentos: um com recortes dos episódios e falas mais expressivas de cada participante e outro com uma sintetização de suas falas, separada em oito temáticas centrais.

5.3.2 2º Nível de análise

Um segundo nível de análise foi realizado. Com os dados provenientes da primeira análise, criei uma nova estratégia que possibilitasse verificar convergências e não-convergências entre os dados. O resultado foram oito quadros temáticos, temáticas essas que já foram descritas acima.

Com esses quadros por temática concluídos, iniciei um processo de sintetização de todas as respostas dadas. Esse processo tornou-se necessário em razão da enorme quantidade de informações, cuja abrangência prejudicava a visão de conjunto. Devido à grande quantidade de dados e informações das temáticas *objetos de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem em educação a*

distância; e organização da prática, conteúdo EAD avaliação, relação EAD e ensino presencial, foi necessário o seccionamento em unidades menores, a saber: a) objeto de aprendizagem; b) ambientes virtuais de aprendizagem; c) educação a distância; d) organização das aulas; e) formas de avaliação; f) envolvimento na EAD; e g) organização: outros aspectos.

5.4.3 Obtenção dos resultados

Os resultados dessa pesquisa são baseados em reflexões realizadas a partir de todos os documentos decorrentes da tabulação realizada das entrevistas e análise dos dados. Esses documentos são, portanto, os seguintes:

- I) oito entrevistas degravadas;
- II) oito arquivos com falas mais expressivas, importantes e impactantes;
- III) sintetização de cada uma das entrevistas, individuais, totalizando oito quadros sintéticos;
- IV) oito quadros temáticos com a sintetização das entrevistas (este documento está disponibilizado nos apêndices da pesquisa);
- V) um documento de sintetização geral por temática.

6 SONS RESULTANTES: ANÁLISES NÃO-LINEARES

Os resultados das reflexões feitas acerca da fala dos oito participantes da pesquisa serão apresentados através dos tópicos temáticos resultantes do documento descrito no item V. Essa apresentação, ainda que linear na redação da presente dissertação, não busca representar uma ordem a ser seguida na leitura, de forma que seja possível começar em qualquer um dos tópicos de análise. Essa é uma tentativa de representar na escrita um dos recursos muito utilizados na EAD, a não linearidade.

Dessa forma, discorro sobre o ingresso dos participantes na EAD, o caráter da disciplina ministrada, a formação em EAD, os objetos de aprendizagem, os ambientes virtuais de aprendizagem, a educação a distância, a organização das aulas, as formas de avaliação, o envolvimento na EAD, sobre outros aspectos da organização, a interação, o apoio presencial e uma autoavaliação tecida por cada entrevistado.

Descrevo, a seguir, o universo das respostas dadas, sintetizando as principais idéias, para, concomitantemente, tecer reflexões. Essas reflexões serão discutidas com aporte na literatura acerca da prática e do trabalho docente, como proposto por Tardif e Lessard (2008), bem como a partir de outras leituras e perspectivas da ação docente que enriquecem as reflexões.

Para efeitos de citação e preservação da identidade dos participantes, anunciá-los-ei através da sigla PD, de Participante Docente, seguido de um número sequencial, como em PD2 ou PD4.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Com o propósito de melhor visualização dos participantes, descrevo brevemente os participantes, segundo sua formação, atividade atual e vínculo com o curso EAD, bem como a data de realização da entrevista.

- PD1: Licenciada em música, mestre e doutora em educação musical. É professora do curso de licenciatura em música na IES. Atua na EAD desde

um projeto realizado em outra IES que estava vinculada, e prosseguiu como docente de um curso de licenciatura em música a distância da atual universidade. No seu currículo Lattes não há registro de pesquisa em andamento nem concluída na área de EAD e música. Entrevista realizada em 29/09/2010.

- PD2: Licenciada em música, mestre e doutora em música. É professora de dois cursos de licenciatura em música em duas IES distintas da sua de origem. Atua na EAD desde o convite recebido para atuar nessa modalidade. Há registro de pesquisa em andamento e orientação de mestrado e doutorado sobre o ensino de instrumento e EAD. Entrevista realizada em 30/09/2010.
- PD3: Bacharel, mestre e doutor em ciências da computação. É professor do curso de música (bacharelado e licenciatura) em sua IES. Atua na EAD no curso de licenciatura a distância em sua universidade, bem como utilizava a EAD anteriormente em suas aulas presenciais. No seu currículo Lattes não há registro de pesquisa em andamento nem concluída na área de EAD e música. Entrevista realizada em 21/12/2010.
- PD4: Licenciada em música e mestre em educação musical. Foi professora e coordenadora do curso de licenciatura em música de sua IES e atuava anteriormente em projetos de formação musical na modalidade a distância. Pesquisa a interface educação musical e EAD, bem como está realizando seu doutorado. Entrevista realizada em 1º/10/2010.
- PD5: Licenciado em música, mestre e doutor em música. É professor do curso de música (bacharelado e licenciatura) em sua IES. Atua na EAD no curso de licenciatura a distância em sua universidade, bem como já a utilizava como apoio virtual às suas aulas presenciais desde 2005. No seu currículo Lattes não há registro de pesquisa em andamento nem concluída na área de EAD e música. Entrevista realizada em 21/12/2010.
- PD6: Bacharel em ciências da computação, licenciado em música, mestre e doutor em educação brasileira. É professor e coordenador do curso de licenciatura música presencial em sua IES. Atua na EAD desde a implementação de um núcleo em sua universidade de origem, em 2003, tendo atuado como tutor e coordenador de cursos de extensão e

especialização a distância. Seu doutoramento foi sobre uma disciplina do curso de música presencial oferecida na modalidade a distância, e continua a realizar pesquisa nessas áreas. Entrevista realizada em 08/12/2010.

- PD7: Bacharel, mestre e doutor em música, área de práticas interpretativas. É professor de um curso de licenciatura em música a distância em IES diferente da sua de origem. Atuou na EAD nessa oportunidade. No seu currículo Lattes não há registro de pesquisa em andamento nem concluída na área de EAD e música. Entrevista realizada em 29/09/2010.
- PD8: Bacharel em música e mestre em educação. É professora do curso de licenciatura em música presencial e a distância na IES de origem. Atua na EAD desde o seu ingresso efetivo na universidade como docente de um curso de licenciatura em música a distância, bem como faz uso do apoio virtual às aulas presenciais que ministra na mesma universidade. Tem pesquisado a interface música e EAD. Entrevista realizada em 23/12/2010.

6.2 ANÁLISE EM TÓPICOS

6.2.1 Tópico 1: ingresso na EAD

Este primeiro tópico trata de como o docente ingressou na EAD; quem foram os principais incentivadores e os caminhos percorridos. Busquei, com esse tópico, conhecer sobre o que atrai o docente ao ingresso na EAD; seria essencial uma pessoa, uma situação específica, demanda institucional para que o professor se engaje na modalidade de ensino a distância?

As análises mostram que os professores se envolvem na EAD a partir de convites de seus pares (PD2, PD4, PD6, PD7), bem como por iniciativa própria, movidos por diversas razões (PD1, PD3, PD5, PD8), como a participação em editais de EAD, elaboração de projetos, participação em concursos para a área da EAD ou ainda para solucionar problemas advindos da prática presencial, como a falta de carga horária. Esses professores que se envolvem com a EAD por diversas razões

posteriormente acabam sendo convidados por alguma instituição a participar de algum curso a distância.

Pode-se notar basicamente, dois movimentos de ingresso na EAD nas respostas dadas: o convite para participação por questões de afinidade com algumas das áreas, como a música e/ou tecnologias na educação, ou através do que chamei de iniciativas espontâneas, que culminaram na atuação enquanto professor de música na EAD.

Abaixo observamos a importância do convite advindo de um colega:

Minha primeira experiência foi em São Paulo, na OSESP foi a convite da professora [...]. Então, na verdade, quem me introduziu para o ensino da EAD foi a professora [...] (PD4)

Na verdade foi por convite da Professora [...]. Ela já me conhecia e conhecia o meu trabalho com o [...] ensino de instrumentos de sopro. [...] Então foi um convite dela inicialmente. (PD7)

Já as atuações espontâneas ou do interesse pessoal do docente, percebo que todas partiram de *oportunidades* e *demandas* externas aos docentes. Como podemos ver nos episódios a seguir, essas oportunidades e demandas são de ordem institucional e profissional, sendo que uma reflexão importante é que as demandas de ordem institucional estão diretamente relacionadas às políticas públicas de formação:

Tudo surgiu a partir de uma idéia de participar de um concurso que exigia justamente habilidades de tecnologia e educação em tutoria em ambiente virtual, minha experiência anterior era apenas de interesse em tutoria [...] aí surgiu essa oportunidade do concurso (PD8)

Bem, minha experiência com EAD é desde que eu era adolescente, eu fiz um curso da Open University da Inglaterra, a distância. [...] Quando eu voltei [de estágio de doutoramento] tinha havido um reforma curricular e cortaram a minha disciplina pela metade, ou seja, de quatro créditos pra dois. Eu não tinha mais tempo de ver o conteúdo, eu não tinha mais tempo de ver nada e isso me deu um pavor terrível e aí então a professora [...] que já tava trabalhando um pouco com isso me deu a sugestão de usar o ROODA, que é um ambiente virtual da UFRGS. Então eu fiz um curso sobre o ROODA [...]. Então começou aí a minha... envolvimento com a educação a distância na categoria de professor. Aí então, em seguida, a professora [...] me convidou pra participar de uma equipe, que ia abrir um curso do MEC, fechado para professores de escolas públicas em vários estados do Brasil, em seis estados do Brasil, o Prolicenmus, e me convidou pra fazer parte da equipe. (PD3)

6.2.2 Tópico 2: caráter da disciplina

Os episódios a seguir permitem conhecer as percepções dos docentes sobre suas práticas, da maneira como caracterizam suas disciplinas no ensino na modalidade EAD.

Foi questionado aos participantes qual seria o caráter da sua disciplina, dando três opções: prático, teórico-prático ou teórico. Não interferi em nenhuma das definições e busquei ouvir ainda as explicações dadas acerca disso.

Ainda que possa haver a concepção que a EAD é utilizada para tratar e aprofundar aspectos teóricos, podemos perceber que o caráter prático da música se sobressai nesse tópico. Excetuando a atuação de PD8 em disciplina pertencente ao eixo de formação pedagógica, todas as outras participações têm caráter eminentemente prático, mesmo que costurado com a teoria, como o caso das disciplinas teórico-práticas.

Como veremos até o final desse tópico, os dados sugerem que as características em que a música se desenvolve enquanto arte abstrata, que necessita de constante prática/fazer, exerce uma forte pressão para que a EAD tome uma dimensão mais prática e de *saber-fazer*.

Na categoria disciplina prática percebi que a percepção do docente leva em consideração a natureza do *saber-fazer*, como no caso específico, do tocar um instrumento musical, com pouco enfoque a um conteúdo puramente teórico. Parece que há exclusividade das disciplinas de instrumento musical ou prática instrumental:

Eu só trabalho com violão, que é de natureza prática. É uma disciplina que eu chamo de disciplina de tocar. Tanto no [IES1] quanto na [IES2] essa disciplina é disciplina de tocar. É prática. (PD2)

[...] a supervisionar disciplinas práticas, como a de teclado. (PD4)

Já a categoria de disciplina teórico-prática faz um caminho inverso. Ela é teórica na sua essência, porém, assim como percebo na minha experiência docente e de tutoria, a música tem caráter eminentemente prático e só se aprende música fazendo música, o que modifica a natureza puramente teórica de uma disciplina,

agregando a ela componentes práticos. Há docentes que não consideram que sua disciplina é puramente teórica por encontrarem nela um elemento prático, como vemos a seguir:

Pra mim sempre é muito complicado você pensar uma atividade musical que seja só teórica. Eu sempre imagino que, mesmo quando a teoria é a tônica principal da disciplina, [...] você pode explorar questões práticas. E eu acho que explorar as questões práticas até facilita, até melhora nesse aspecto da aprendizagem. Por isso eu tento assim, todas elas ter esse elemento prático, então pra mim seria mais fácil caracterizá-las como teórico-prático do que como meramente teórico. (PD6)

São disciplinas que basicamente têm uma parte, digamos, teórica, de conhecimentos teóricos e uma parte prática que é de realização de exercícios práticos [...]. No caso, alguém só aprende a tocar um instrumento tocando, só aprende a harmonizar harmonizando, só aprende a fazer contraponto, fazendo contraponto. (PD5)

Tratando das disciplinas teóricas, pouco pode ser refletido, haja vista apenas um professor caracterizou a sua disciplina dessa maneira. O que se pode considerar é que tal disciplina, como visto abaixo, é a única relatada que não possui ligação direta com a música, que trabalha a formação geral dos licenciados que nela estão matriculados.

[...] e aí também estou atuando no curso a distância, totalmente a distância, que é a disciplina de [área pedagógica], que tem o caráter bem mais teórico. (PD8)

Revisitando a minha vivência profissional, deparei-me com situações em que professores que ministravam disciplinas de música com dimensões práticas e teórico-práticas buscavam apenas transportar as suas práticas docentes do presencial para a modalidade a distância, sem levar em consideração as modificações metodológicas que a EAD pode suscitar. Esse não é o foco do presente tópico, entretanto sinto a necessidade de explorar desde aqui esse aspecto.

Ainda que não escrevendo especificamente sobre a EAD, porém pertinente ao caso, Campos (2007) alerta que “nada garante o sucesso do trabalho docente se os professores não superarem as suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o aluno a experimentar um outro comportamento diante dos objetos de ensino” (p. 43). Noto que há uma necessidade de práticas docentes criativas e inovadoras em todos os tipos de disciplinas, sejam elas teóricas, teórico-práticas ou práticas, pois é iminente que o professor, que teve sua formação para trabalhar na

EAD apenas após o ingresso na modalidade (como mostrarei no tópico *Formação em EAD*) realize um processo educacional onde contemple as necessidades dos alunos, inclusive levando em consideração o que Tardif e Lessard chamam de *instrução dos alunos e educação dos alunos* (TARDIF; LESSARD, 2008).

Para os autores, uma atividade docente deve contemplar a *instrução* e a *educação* dos alunos. O primeiro, fundamentalmente, diz respeito à formação prática do aluno, o saber-fazer, na qual “a função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil.” (p. 147). Já o segundo, educação dos alunos, traz a educação dos alunos enquanto sujeito que pensa e age e a geração de interesse dos alunos com as aulas. “Os professores precisam desenvolver entres os alunos [...] a convicção de vir e estar na escola [faculdade, universidade...] ‘por seu próprio bem’ e por sua vontade: a obrigação deve transformar-se em interesse” (*ibid*, p. 259). Também traz a questão da compreensão que o aluno não é um objeto material que possa ser reduzido a componentes específicos e que o ensino é “um processo de imposição de significações” (*ibid*, p. 251).

Dito isso e suscitando esse tópico, identifiquei, através da investigação da natureza da disciplina ministrada pelos participantes, que a música, que é prática por excelência, que há foco no fazer musical, transforma as aulas EAD de caráter mais teórico em atividades com componentes total ou parcialmente práticos, incitando essa característica de *aprender fazendo*. Ainda sobre essa característica de *aprender fazendo*, concordo com Pimenta (2009) ao dizer que “o futuro profissional não pode construir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (p. 26). Dito de outra forma, a música pode trazer aspectos práticos, e geralmente o faz de maneira criativa e inovadora, à prática docente na EAD, deixando-a com caráter menos teórico e mais voltada ao *aprender fazendo*, que Tardif e Lessard (2008) discutem a partir de *instrução e educação dos alunos*.

6.2.3 Tópico 3: formação em EAD

Na atuação em música e EAD, percebo em minha experiência que há grandes chances de haver profissionais com formação tanto em música quanto em tecnologia/informática, onde um deve procurar entendimento da outra área em que não houve formação ou treinamento próprio, ou o músico/professor de música se apropria dos conhecimentos de tecnologia ou o profissional da tecnologia se apropria da música. O intuito deste tópico é desvelar quais são as principais formações tanto em graduação quanto aquelas feitas complementares à graduação que oportunizaram um bom desenvolvimento das habilidades de cada participante na atuação EAD. Com base nos depoimentos dos professores, procuro articular a sua formação com o modo como buscaram inteirar-se das possibilidades desse novo campo de trabalho.

Com exceção de dois participantes (PD3 e PD6), que possuem graduação na área de computação, todos os outros professores mencionam que realizaram formação específica em tecnologia após sua inserção na EAD, ou buscaram formação para poderem atuar nessa modalidade, como vemos nos depoimentos abaixo:

Foram quase três meses antes de curso e com os técnicos. Então eles queriam... a gente era obrigado a fazer três disciplinas. Hoje, quase é uma especialização, então o professor que quer trabalhar com EAD então ele faz vários cursos. Tudo que é... [...] eles [os formadores] querem é que a gente tenha autonomia. Então, por exemplo, eu aprendi um monte de coisa vendo como é que é. E vendo como é que funciona e na hora que você está lá com o seu aluno e você já quer mudar uma coisinha, não dá tempo de você ir com os técnicos, então eu mesmo dava um jeito. Então eu aprendi a fazer um monte de coisa nesse sentido. (PD1)

Participante: [...] dá para dizer que todo mês tem algum curso que a gente pode participar [na instituição de origem].

Pesquisador: E essa participação, como tu avalia?

Participante: [...] Muito útil. Especialmente o curso de ROODA, o curso sobre Moodle também. Apesar de o Moodle... eu não domino muito o Moodle [...] Então eu até tenho que usar só o Moodle para ter mais o domínio dele. Fiz outros cursos também, sobre conceitos e critérios de um material... virtual, esse tipo de coisa. (PD5)

De uma certa forma e é uma coisa que a gente tem verificado muito aqui na [IES] é... a nossa formação ela é muito na prática, quem está trabalhando há mais tempo com isso na EAD

aqui no [estado] começou a fazer fazendo, vendo como as outras pessoas faziam e a gente foi se virando e encontrando um jeito de fazer. (PD6)

Os episódios acima representam uma parcela dos depoimentos dados. No conjunto dos depoimentos analisados, noto que há menção repetitiva ao *aprender fazendo*, já discutido no tópico *Caráter da Disciplina*, assim como fica exposta a formação em serviço, como dito por PD1 e PD5. Maffioletti (2011), em correspondência pessoal falando sobre a formação em serviço, destaca que “o comprometimento dos professores com a formação dos seus alunos ocorre ao mesmo tempo em que eles mesmos se formam” (MAFFIOLETTI, 2011). O aprendizado das funções da tecnologia na prática e durante o uso delas é frequentemente mencionado nas entrevistas como um todo, ainda que os participantes relatem a realização de cursos *específicos* para a EAD, como na fala de PD5 exposta acima.

Poucos foram os cursos mencionados acerca do uso da EAD não apenas do ponto de vista tecnológico, tais como aqueles que tratam da concepção da EAD, das teorias, dos usos. Há, entretanto, diversas menções a cursos onde o foco está nesta ou naquela tecnologia (como o *Moodle*, o *ROODA*, o *eProinfo...*), como nos episódios a seguir:

Eu fiz um curso de *Moodle*. [...] Bom, o curso foi muito bom, inclusive eu utilizei o Moodle nessa disciplina de música eletroacústica I, que foi ano passado que a gente fez a primeira experiência [...] aí no ano seguinte eu utilizei todo esse conhecimento, essa bagagem, esse conteúdo que a gente colocou no *Moodle* e também aulas presenciais. Então a aula foi presencial com apoio do ensino a distância, aí eu achei que melhorou. (PD3)

A [IES1], ela me proporcionou um curso de Moodle de três meses... de três módulos, que foi essencial pra que eu pudesse colocar a disciplina online e essas coisas todas. (PD2)

Também há participantes que trazem não apenas os aspectos tecnológicos em suas falas, mas também questão da concepção da EAD. Vejamos algumas que ilustram esse fato:

[...] foi lá [na formação] que eu fui aprendendo... não só como mexer com as ferramentas, mas também a concepção da EAD. Então assim, principalmente que não é simplesmente você pegar o presencial e tentar colocar numa tela de computador. Quais são as possibilidades de interação? Como que vai, como você pode utilizar essas novas mídias? E a

[IES] tem se mostrado bastante pró-ativa nesse sentido de procurar formar os professores e mostrar novas possibilidades. (PD4)

[...] a maioria do conhecimento foi adquirido a partir das discussões do grupo de estudo e não de cursos específicos. [...] não é simplesmente pegar a sua forma de dar aula numa perspectiva, numa abordagem presencial, e de repente você trabalhar com a modalidade de ensino a distância e está resolvido, não é isso. (PD6)

É interessante notar que, de acordo com seus currículos Lattes, esses são docentes que trespasam o seu envolvimento apenas com atuação no ensino, realizando pesquisas na área de música e EAD. Por vezes, em minha vivência, noto que há discursos onde pode se entender que “saber a tecnologia” é “saber EAD”. As falas dos participantes acima nos evidenciam que, para “saber EAD”, se mostra necessária a reflexão e a discussão, além de, posso acrescentar, a busca de referenciais teóricos específicos.

Apoio-me na fala de Freire (2008) no intuito de buscar caminhos para a compreensão desse processo de reflexão e discussão. Ele defende que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2008, p. 51)

Dessa maneira, a formação necessita do pensamento crítico, da reflexão. Somente através dessa reflexão aliada à prática que teremos uma formação própria e adequada. Com efeito, essa formação não leva apenas em consideração os espaços e tempos formativos institucionalizados. Comungo com Pimenta (2009) quando afirma que há sim um *continuum* entre as formações institucionalizadas, seja inicial e/ou continuada, e a reflexão sobre a sua prática, onde os docentes “vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (p.29). A pesquisadora ainda aponta um aspecto deveras importante ao afirmar que essa formação é entendida, também, como “ressignificação identitária dos professores” (p. 31), onde o professor recria a sua identidade, reinventa-se e se transforma a partir das suas formações. Com isso compreendemos que a aprendizagem obtida pelo *aprender fazendo* anunciada pelos participantes desta pesquisa, não representa um corte em sua formação, mas

constitui um *praticum*, reconhecido por Pimenta como uma possibilidade de ressignificação da identidade do professor.

Creio ser necessário, nesse momento, traçar um breve esboço sobre a identidade docente, que será debatido com mais profundidade nos tópicos *Interação e Autoavaliação*. Para Tardif e Lessard (2008) a identidade está relacionada ao aspecto *status* da docência. Essa identidade abrange o *ser professor*, que é composta de sentimentos, sensações, pertencimento, ações e pensamentos. O professor é, dentro da sala de aula EAD ou presencial, um “leitor de situações” (p. 250) e um “mediador de conhecimentos” (p. 145). Para compreender a identidade docente, ou seja, do ser professor que atua tanto no presencial quanto na EAD na presente pesquisa, é necessário levar em consideração “a identidade dos professores modelada por múltiplas interações com os outros atores educativos” (p. 281). Independentemente se a atuação se dá na modalidade EAD, na modalidade presencial ou em ambas, a identidade do professor não é alheia à sua vivência e à sua personalidade, nem às outras pessoas que se inserem juntamente a eles no contexto educacional.

Para concluir esse tópico, no intuito de entender a formação na EAD, busquei conhecer quais formações o participante realizou e realiza para atuar nessa modalidade, formação aqui entendida tanto como institucionalizada quanto como reflexivo-experiencial. Através das entrevistas e da visita aos seus currículos Lattes, pude perceber que os docentes tiveram suas formações para trabalhar na EAD apenas após o ingresso na modalidade, não pensando em primeiro se formar para depois atuar, o que é coerente com as inovações trazidas pela modalidade a distância, que não são, ou pelo menos não eram à época, abordadas nos cursos de formação inicial que esses participantes realizaram.

Também trouxe o papel da reflexão, da crítica e da discussão sobre a EAD e suas concepções na formação do docente, o que muitas vezes não é abordado nos cursos de formação que tem o enfoque puramente na tecnologia. Quando o foco não está apenas na tecnologia, a preocupação na formação realizada se dá sob a forma do que Pimenta chama de *praticum*, que se faz na reflexão sobre e na prática docente, resultando numa ressignificação da identidade docente.

6.2.4 Tópico 4: Objetos de Aprendizagem

Os Objetos de Aprendizagem (OA) são considerados nesta pesquisa como todos os aparatos digitais, inclusive *softwares* e programas de computador, utilizados para o ensino. Eles são componentes-chave da EAD, porque é através deles que muitas das ações pedagógicas são realizadas. Busco mostrar quais são as estratégias utilizadas pelos participantes na escolha desses OAs, se eram escolhidos dentre os já existentes ou eram criados para aquele propósito; quais as finalidades e importância e da autonomia do professor ao escolhê-lo.

Vejamos alguns depoimentos sobre o OA:

O essencial realmente é que a página baixe com facilidade, quer dizer que as coisas, vídeos e fotografias e partituras, PDF, eles baixem rapidamente. A outra coisa é que tenha uma forma atrativa pro aluno, que ele seja visualmente interessante. E a outra coisa é que a gente possa ter algum mecanismo de controle a respeito de como as pessoas estão utilizando. (PD2)

Bom, objeto de aprendizagem ele tem que cumprir a função, ele tem que por si só ser auto-explicativo, interativo e oferecer o conhecimento à pessoa. Essa pessoa que se depara com o objeto de aprendizagem, ela tem que ter uma certa autonomia [...] o ensino a distância tem uma característica muito importante, que uma das principais coisas que a gente deve buscar é a característica da motivação. Porque se o aluno a distância, como não tem a presença do professor que é o grande motivador, ele tem que ter uma série de outros elementos que motivem. Então o objeto de aprendizagem tem que cumprir esse papel também de motivação. (PD3)

Os participantes caracterizam aos Objetos de Aprendizagem de maneiras diferentes, o OA é encarado, basicamente, a partir de duas perspectivas: a *tecnológica/de implementação* e a que chamo de *pedagógico/educacional*, mostradas nos episódios de PD2 e PD3, respectivamente.

Vendo com mais atenção a perspectiva tecnológica e de implementação, temos um repertório de respostas e pensamentos bastante similares quanto aos OAs, onde as necessidades e os desejos entre os docentes são semelhantes. Além da fala da PD3 acima, eis alguns episódios:

[...] se a pessoa quer uma apostila, ela vai lá e vai ler um texto, um hipertexto, então tem uma coisa assim, um pouco mais de dinamicidade, buscar um grau maior de interatividade, ser mais cativante visualmente também, ter atrativos, que a pessoa possa navegar nesse material, se ela quer aprofundar ela vai pra outros links. (PD8)

[...] até porque pela realidade que a gente tem no estado, em que a gente não tem internet de alta velocidade nas escolas, e que nem todos os professores têm acesso à internet, então tem que ser algo em que o professor tenha facilidade de fazer um download e que vai rodar no computador da escola, que às vezes não é o melhor computador que existe. (PD6)

Entre as características tecnológicas listadas pelos participantes, não apenas as brevemente ilustradas nas falas anteriores, mas de todas as entrevistas, posso prescrever que o OA deve ser leve e com *download* rápido, ter interface amigável, que seja de fácil acesso e manipulação, e atrativa ao aluno, além de interatividade e dinamicidade, ter ferramentas eficientes para avaliação e ser concebido para uso recursivo.

Interessante notar que cada tecnologia empregada em cada OA tem suas limitações, como quando PD6 fala do tamanho do arquivo, pois há localidades em que os *hardwares* e o acesso à internet são limitados. Outro exemplo disso é relatado por Gohn (2003), quando lembra que um vídeo, quando não usado em videoconferências, não possibilita um “diálogo em tempo real para solucionar dúvidas ou obter esclarecimentos” (p. 105). Ele vai adiante e diz que há a necessidade de se antecipar o que pode vir a criar dúvida no estudante, prevendo e já solucionando possíveis questionamentos.

Com o foco no debate dos aspectos chamados por mim de *pedagógicos* e *educacionais* do OA, há diversas respostas em universos bem distintos e subjetivos, porém destaco um ponto em comum que o objeto deve ser subordinado a um propósito maior, algo que a finalidade não esteja no objeto em si, mas sim no processo, ou no conteúdo, ou ainda no resultado do uso desses OAs, em detrimento ao fazer o objeto só por ele existir.

Encarado dessa forma, o OA é visto como uma espécie de ferramenta mediadora, que tem a função de ser motivador do interesse dos alunos na ausência do professor que estaria “ao lado”, não deve ser utilizado para tratar superficialmente os assuntos, mas também deve ser enxuto, buscando autonomia do aluno. O depoimento de PD3 já exposto no início do tópico nos deixa claro. Lembro-o a seguir:

Porque se o aluno a distância, como não tem a presença do professor que é o grande motivador, ele tem que ter uma série de outros elementos que motivem. Então o objeto de aprendizagem tem que cumprir esse papel também de motivação. (PD3)

Observemos outros episódios onde o OA é detalhado por essa dimensão a qual chamei pedagógica/educacional:

Textos um pouco mais enxutos, não é que falte, não falta profundidade, mas se a pessoa quer aprofundar ela vai daí buscar um hipertexto, buscar um material mais extenso. (PD8)

[...] eu acho que a gente tem que entrar na profundidade necessária, dependendo do conteúdo, dependendo do que se quer, ou do resultado que se quer, se vai ter que entrar com maior ou menor profundidade. (PD5)

De acordo com o documento *Padrões de Competência em TIC para Professores*, elaborado e distribuído pela UNESCO em 2009²³, os OAs, os quais incluem as “TIC”, são divididos em três grupos: ferramentas básicas, ferramentas complexas e ferramentas gerais. Esses estão vinculados, respectivamente a três contextos: alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento e criação de conhecimentos (UNESCO 2009b, 2009c).

Diante dessa perspectiva, podemos dizer que o professor pode sim desenvolver, como disse PD5, OAs com a profundidade necessária, resguardando os objetivos de um Objeto ser pensando para a alfabetização, aprofundamento ou criação de conhecimentos. Isso, em consequência, permite ao docente a possibilidade de ele interferir em outros aspectos da aprendizagem. Ferrer (1996 *apud* GOHN, 2003) faz uma análise da vídeo-aula nessa ótica, a que podemos facilmente transferir para todas as outras linguagens (textuais, sonoras, visuais...). Segundo ele

O vídeo pode liberar o professor das tarefas menos nobres, permitindo-lhe ser, antes de tudo, pedagogo e educador. As tarefas mais mecânicas, como difusor de conhecimentos ou mero transmissor de informações, foram confiadas às novas tecnologias (sobretudo aos vídeo e ao computador), reservando-se ao professor tarefas mais especificamente humanas: motivar condutas, orientar o trabalho dos alunos, resolver suas dúvidas, atendê-las segundo o nível individual de aprendizagens. (FERRER 1996 *apud* GOHN, 2003, p. 119)

Os participantes da pesquisa também trazem a questão do planejamento e o uso dos OAs. Vejamos alguns episódios:

²³ O intuito desse documento é “melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar” (UNESCO, 2009a, p.5)

[...] quando sente a necessidade de um objeto novo pra trabalhar um determinado conteúdo e a gente, quando pensa nos objetos de aprendizagem, a gente pensa pra trabalhar um conteúdo específico e não uma coisa muito ampla. (PD6)

O que eu considero essencial é que haja um mapa de aprendizagem, haja um caminho. Não pode ser só os objetos pelos objetos. Isso é interessante como se estivesse num presencial métodos. Eu vou fazer isso aqui, eu vou fazer um vídeo. Você tem que criar o caminho, você tem que desenvolver um mapa pra que eles aprendam a caminhar. (PD1)

Os professores de música são bastante criativos então vira e mexe e eu vou lá pra tecnologia e falo assim “meu objeto de desejo é esse” só que eles falam assim pra mim “mas ainda não temos a tecnologia pra isso”. (PD4)

Assim como apontado nas entrevistas, os OAs devem ser utilizados pontualmente no processo educacional e como meio para atingir um fim, como ferramenta de um processo de aprendizagem a partir do planejamento prévio, sendo concebido de acordo com a abordagem educacional utilizada, porém as limitações tecnológicas podem impor barreiras e os tipos de uso que os docentes farão.

Fazendo uma breve retomada desse tópico, que teve foco na escolha e na importância dos OAs para os participantes, suas finalidades e articulação com o processo educacional, pode concluir que o docente encara o Objeto de Aprendizagem a partir de sua dimensão tecnológica/de implementação e de sua dimensão pedagógica/educacional. Na primeira ele leva em consideração os aspectos, por assim dizer, visuais e operacionais, em conjunto com o conteúdo a ser trabalhado. A segunda dimensão trazida pelos professores, a qual chamei de pedagógica/educacional, diz respeito ao papel do OA no processo de ensino-aprendizagem: o planejamento, a pontualidade do OA na interação com ambiente e o processo, bem como a profundidade com que o conteúdo deve ser abordado na modalidade a distância.

6.2.5 Tópico 5: Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fator importante da EAD, especialmente aquela mediada pela internet, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele se concentram todas ou boa parte

das atividades desenvolvidas tanto pelos alunos quanto pelos docentes: as aulas, as interações, os debates e as avaliações. A investigação quanto ao AVA na pesquisa teve por objetivo conhecer como se dá a relação docente com o ambiente utilizado.

Os participantes se referem ao Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir de duas óticas, ambas de interação: uma dimensão diz respeito à relação entre o professor, o tutor e o aluno no AVA; e outra dimensão traz tecnologia empregada na interação entre AVA e OAs.

Na interface da relação entre professores, alunos e tutores, as falas dos participantes indicam que há basicamente três movimentos de interação entre eles:

- Professor>AVA: diz respeito aos docentes que interagem diretamente no AVA, com pouco ou nenhum apoio de tutores/monitores. Nesses casos, que geralmente ocorrem por falta de um tutor para fazer essas tarefas, o professor se responsabiliza tanto pelo conteúdo da disciplina quanto por formatá-lo, gerar discussões entre os estudantes, corrigir os trabalhos e realizar as avaliações. Vejamos alguns dos episódios que permitem fazer essa leitura:

Eu entrei, eu era minha monitora, minha tutora, minha professora, trabalhava de domingo a domingo, feriado, dia e noite produzindo enlouquecidamente. (PD8)

[...] os trabalhos de portfólio, eu apresentava... eles [os alunos] colocavam os trabalhos nos portfólios e [...] eu fazia um comentário, dava a sugestão de eles modificarem pra melhorarem o trabalho, mas ficava por isso mesmo, eles não voltavam, eu nem sei se eles liam os comentários (PD6)

- Professor/Tutor>AVA: alguns docentes interagem no AVA com apoio dos tutores em algum ponto do processo, como no acompanhamento e avaliação dos alunos, na colocação/formatação do conteúdo no ambiente, ou ainda na intermediação entre aluno e professor. O professor, aqui, ainda é responsável por boa parte do processo e tem no tutor uma figura de apoio ao ensino. Abaixo algumas das falas que propiciaram esse entendimento:

[...] daí dessas 180 [mensagens] eu filtro quais são as específicas da disciplina e vou resolvendo, e vou entrando em contato, às vezes, porque eu tenho que entrar em contato com os meus tutores, porque muitas vezes são os tutores que vão encaminhar. (PD4)

Então, facilita demais para mim. Eles já conhecem o Moodle, eles [os tutores] já sabem como é que é, então eu falar com ele, eu vou trabalhar com ele somente a minha disciplina. (PD1)

- Professor>Tutor>AVA: também é possível depreender, através das falas dos participantes, que há casos em que o professor só interage na plataforma através de tutores, onde o papel deles, professores, está no planejamento da disciplina. Vejamos alguns casos que contribuíram para essa compreensão:

Na realidade, a relação mais próxima durante o período letivo dos alunos é com os tutores. Isso não chega com os professores. A minha relação mais direta, do professor, é com o tutor. E só num caso ou outro o tutor trata com o professor quando não tem um caso como resolver, porque são muitos alunos. (PD7)

Então, têm alunos que frequentam o fórum, que participam ativamente, eu, por exemplo, abro o fórum duas, três vezes na semana pra olhar o que estão respondendo lá. Não é nem como uma forma de controle, porque os outros tutores dos fóruns é que têm que controlar a entrada dos seus alunos. Eu não tenho que controlar se o fulano entrou ou não entrou, mas eu tenho somente que observar. (PD2)

Todas essas relações trazem à mente os conceitos de *habitante*, *visitante* e *transeunte* descritos e debatidos por Scherer (2009). A autora traz esses conceitos à luz da educação bimodal, que é parte à distância e parte presencial. Porém é possível fazer um claro paralelo ao posicionamento do docente com cada um desses conceitos. Nesses casos, não um posicionamento certo ou errado, apenas uma postura adotada pelo docente, que pode ser desencadeada por desconhecimento da plataforma, por preferência de atuar no ensino presencial ou simplesmente por comodidade e estar *atrás de um paredão*.

Para Scherer (2009), habitantes são aquelas pessoas que se apropriam deste ou daquele ambiente, no nosso caso o virtual, e se responsabilizam por ele e também pelos outros ali inseridos; “são aqueles que se responsabilizam pelas próprias ações e pelas dos parceiros” (p. 168) e que “contempla, propõe, articula, comunica e questiona” (p. 169). Partindo da minha análise, esse seria o professor que atua diretamente no ambiente, realizando interações com os alunos e, como dito, se responsabilizando por todas as tarefas necessárias para ministrar a sua disciplina.

Já o conceito de visitantes diz respeito àqueles que vão ao ambiente movido pelo sentimento de obrigação moral, pois “o fazemos impelido por algum dever,

afeto ou por amizade” (*ibid*, p. 168). Relaciono-o com os professores que atuam no AVA com o apoio de seus tutores. Ainda que esses tenham e assumam responsabilidades, estando ao lado e acima de seu tutor, de certa forma o fazem por saber que é preciso, não necessariamente porque já habitam aquele território, que muitas vezes nem conhecem direito sua navegação e seu funcionamento.

Finalmente, transeunte é aquele que passam e olham, sem “parar, é alguém de passagem” (SCHERER, 2009, p. 169), que “difícilmente se posiciona ou questiona” (*ibid*, p. 170). Os transeuntes muitas vezes nem sabem o que se passa dentro do ambiente que deveria ser de sua responsabilidade, o que, no nosso caso, relaciona-se àqueles professores que interagem na plataforma apenas através de seus tutores.

Em minha vivência profissional e pessoal, tanto como professor/tutor em cursos EAD ou *bimodais*, quanto como aluno em diversos cursos oferecidos na modalidade a distância, percebo que os professores que são *habitantes* do AVA, que interagem mais no ambiente, têm mais possibilidades de interação e troca com os estudantes, o que aparentemente os motiva a estar presentes e atuantes. Entretanto, não pude verificar esse aspecto nas entrevistas; o que é possível compreender é a maneira como os participantes interagem no AVA, se há o intermédio do tutor ou não e em que momentos. No tópico *Interações* há um aprofundamento nesse aspecto.

Já falando de outro ponto de análise, da relação OA e AVA, trago alguns depoimentos. Observemos:

Então eu vejo mais nesse sentido, a gente tem uma concepção, a gente tem uma idéia, mas a gente não consegue concretizar porque o apoio técnico ainda... a própria plataforma limita. (PD4)

[havia] algumas limitações que a ferramenta impunha a esse tipo de interação. As ferramentas do ambiente, as ferramentas de interação. (PD6)

Assim como em relação ao Objeto em si, no Ambiente Virtual o docente também carece de tecnologia apropriada e necessita elaborar estratégias que estão dentro do que essa tecnologia já oferece a ele, muitas vezes o levando a reformular seu planejamento às possibilidades impostas. Isso mostra que, ainda que o

professor de música seja *criativo o suficiente* (parafrazeando a fala de PD4) para criar atividades interessantes aos estudantes, muitas vezes isso se perde ou sofre tantas modificações que tiram o foco original.

Ainda que houvesse referências ao AVA, mais especificamente ao uso do *Moodle*, que aparentemente é o ambiente mais amplamente utilizado, pouco foi falado sobre os recursos que a plataforma oferece. O que temos de exemplo é da fala da PD8:

E não é questão de ter um catálogo de tecnologias, mas no sentido de que o próprio PowerPoint ele vai sendo pensado de uma forma mais dinâmica, cada vez mais pra ser atrativo, então... fora outras ferramentas também do próprio Moodle, [...] como o questionário e várias outras. Ali eu fui vendo que tinha muitas alternativas enriquecedoras nessas ferramentas que nem sequer estavam sendo usadas. Tanto é que em dois anos e meio fui a primeira a fazer chat na minha disciplina, não tinham havido chats nas disciplinas. (PD8)

O depoimento mostra que o participante foi explorando as ferramentas do AVA e as foi colocando em uso, como relata sobre o chat, dizendo que houve um enriquecimento na sua prática. Se o professor conhece as possibilidades de seu ambiente, ele abre portas a mudanças na sua prática, pois conhece mais caminhos para fazer atividades diversas. Conseqüentemente o estudante poderá ser instigado a experimentar o novo, ampliando seus horizontes. De maneira mais generalizada, Peters (2004) traz o assunto a partir da seguinte afirmação:

Se este ambiente de aprendizagem é informatizado e organizado em rede, uma imensa extensão do campo educacional acontece na imaginação dos alunos. São dadas a eles novas oportunidades e chances, particularmente no que diz respeito aos alvos educacionais que são característicos do ambiente real de aprendizagem. (PETERS, 2004, p. 134)

Pude perceber, também, que há ocasiões em que o professor deixa a cargo do tutor realizar toda a interação no AVA. Vejamos um caso:

A minha interação [no AVA] é diretamente com o tutor que é o [...] que vai fazer a interação com os alunos, o que pra mim é ótimo, me dá muito mais tempo de preparar outras coisas. Ele é que faz essa interação com os alunos e com outros tutores que irão interagir com os alunos [...] eu como professor eu fico meio assim, eu fico atrás de um paredão. (PD5)

Há indícios de que a formação para trabalhar na EAD não está tomando a devida preocupação na preparação desses docentes para utilizar os Ambientes de Aprendizagem ou que a formação ou a prática estão adotando uma sistemática de dar responsabilidades de gerenciamento de boa parte do que ocorre no AVA ao

tutor; o professor pode ficar *atrás de um paredão*. Pude constatar através da minha experiência que isso propicia distanciamento entre professor e aluno, muitas vezes sem o docente conhecer nem o ambiente nem os alunos. O tutor acaba recebendo uma imagem de *professor* da disciplina, responsável por tudo que ocorre.

Dentre os participantes, não houve quem trabalhasse ambientes e plataformas virtuais tridimensionais com interação a partir de avatares e outras ferramentas, como ocorre no uso do *Second Life* em EAD²⁴. Esse seria um ponto de debate interessante, pois percebi em minha prática que, quando há o uso de realidades virtuais alternativas, como o *Second Life*, o professor tende a utilizar mais os espaços do ambiente, até porque, como Valente e Mattar (2007) salientam, o professor tem a possibilidade de interagir diretamente com o aluno através de uma rede social.

A discussão tecida nesse tópico encontra ressonância no que diz Peters (2004) quando trata o surgimento do termo ambiente de aprendizagem. Segundo o autor, o termo foi cunhado como mudança de paradigma, de empirista para construtivista, onde os estudantes não são mais vistos como objetos, mas como sujeitos de seu processo de aprendizagem. Ele diz ainda que o estudante não é mais reativo ao seu processo, mas tem a função de “debater ativamente com o objeto de aprendizagem [...] no qual eles mesmos desenvolvem ou alteram estruturas cognitivas individuais” (p. 133). Já o professor tem um papel de estimulador, de motivador; pois “os professores não se concentram mais em apresentar conteúdos cognitivos selecionados e sistematizados” (p. 133). O AVA é um espaço que propicia essa mudança na EAD, seja esse espaço controlado/gerenciado diretamente pelo professor, seja pelo tutor ou por ambos.

Enfim, para finalizar esse tópico, temos que os participantes posicionam-se com relação ao AVA a partir de suas interações entre os atores e entre as tecnologias. Na interação entre as personagens e o ambiente identifiquei três movimentos característicos: o professor que interage por conta própria no AVA (Professor>AVA), o professor que conta com o apoio do tutor nesse processo

²⁴ Para um exemplo de utilização do *Second Life* na universidade, recomendo assistir aos vídeos da Unisinos Virtual, disponível nos sites http://www.youtube.com/watch?v=IPyq_HPefJI e http://www.youtube.com/watch?v=dcNj_zkHqrc

(Professor>Tutor>AVA) e o professor que só interage no AVA através de seu tutor (Professor>Tutor>AVA). Esses movimentos foram relacionados ao dito por Scherer (2009), ressignificando os conceitos propostos pela autora nos chamados *habitantes*, que são aqueles professores que habitam a plataforma e a tomam para si a responsabilidade de geri-la, *visitantes*, os que interagem e gerenciam o ambiente com o apoio de seus tutores e os *transeuntes*, que “estão” no ambiente através de seus tutores.

Já quanto à interação entre as tecnologias, percebo que há diversos impedimentos relatados pelos participantes, como as limitações impostas pela plataforma e o desconhecimento, por parte dos docentes, das ferramentas disponíveis no ambiente e de outras existentes, como a utilização da realidade virtual na EAD, tal qual o *Second Life*. Além do já mencionado, trouxe o surgimento do termo ambiente de aprendizagem, como proposto por Peters (2004), que é um espaço onde há uma mudança de paradigma, em que o estudante é solicitado a assumir-se como sujeito em seu processo de aprendizagem.

6.2.6 Tópico 6: Educação a Distância

Há aspectos depreendidos em que não foi realizada pergunta específica aos participantes, porém surgem em suas respostas. A esses aspectos, após agrupados, coloquei no tópico que chamei de Educação a Distância. As falas não têm um propósito único e apresentam componentes subjetivos, muitas vezes representando peculiaridades e singularidades dos professores. Esse tópico, então, tem como objetivo propiciar mais evidências para a compreensão das práticas dos docentes.

Ainda que haja peculiaridades nas falas, as entrevistas na sua totalidade apontam que, de modo geral, a EAD tem uma concepção de ensino-aprendizagem em espaços *virtualizados*, isto é, não foi considerada mais essa modalidade como não pertencendo ao mundo da informática, da WWW e da *internet*. Para os professores participantes dessa pesquisa, tudo é realizado em formato digital e distribuído através da internet, todos os vídeos são enviados através de *streaming*, sempre há um *software* a ser ensinado. Observemos algumas falas que levam a essa percepção:

E a idéia era ter vários sites com vídeos sobre essas formações de conjuntos, com vídeos... sites também que tinham conteúdos sobre técnicas de ensaio, com conteúdos mesmo, e vídeos, tinha sites de gravação.. (PD7)

Atualmente, essa disciplina eu divido com o [...], que agora está portando essa parte do Finale pro Musiscore, que foi o software livre que surgiu. (PD3)

A gente abriu, divulgou e as pessoas se inscreveram e... de pesquisar juntos os sites que haviam na web que seriam potenciais para a aprendizagem musical. (PD1)

Essa *virtualização* pode ser devida à variedade, ao barateamento de custo e às facilidades surgidas com a WWW. A EAD virtualizada também deve ter OAs atrativos, motivadores, de fácil acesso e que trabalhem determinados conteúdos e pontuais, como é explorado no tópico *Objetos de Aprendizagem*. Da mesma forma, esses objetos são construídos em formatos digitais e pensados para serem transmitidos pela WWW, em plataformas e AVAs específicos, como o *Moodle*.

Há uma grande difusão de informações, da mesma forma como era usado no *broadcasting*²⁵, porém abre-se a possibilidade de uma interação maior entre professor e aluno, além da imediatez nessa interação. A interação é tratada com mais detalhes no tópico *Interações*, porém podemos já tratar brevemente de alguns aspectos. Essa interação realizada nesse mundo virtualizado é importante às práticas realizadas, a qual Belloni (2006) diz que também há ineditismo na interação estudante/estudante e da interatividade com objetos e ambientes. Segundo ela, “as técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas [...] apresentam grandes vantagens por permitem combinar a flexibilidade da interação humana [...] com a independência no tempo e no espaço” (p. 59).

Os participantes também fazem relações entre a EAD e a educação presencial (EP). Observemos:

[...] e aí então “nota e contra nota” [técnica de contraponto] se na melodia folclórica lá tem semínima, semínima, semínima, colcheia, colcheia, vai ser “nota e contra nota”, como que vai ser? Semínima, semínima, semínima, colcheia, colcheia. Aí os caras já entendem de cara a coisa que às vezes aluno de graduação [presencial] aqui leva muito tempo pra entender... (PD5)

²⁵ Broadcasting é a transmissão de dados, geralmente de voz via rádio, de um ponto para várias pessoas. Conforme Bernardi e Silva (2006) apontam, isso faz parte da 2ª geração da EAD.

Essas relações geralmente dizem respeito ao envolvimento que o professor tinha com determinada modalidade de ensino, abordado sob o ponto de vista da atuação do professor no tópico *Organização da Prática*. Entretanto há particularidades tecidas. Uma traz que há a possibilidade de o aluno a distância aprender mais que o aluno presencial, como mostra a fala de PD5.

A experiência que esse participante traz exhibe claramente que é possível sim haver um ensino de qualidade através da educação a distância. Em conformidade com as colocações de Peters (2004), a EAD não é mais tratada como “mais fácil” ou “mais simples” em relação ao presencial, mas sim um novo espaço para aprendizagem (PETERS, 2004), nem melhor, nem pior, apenas alternativo ao presencial e repleto de possibilidades, especialmente as tecnológicas. Sobre isso, ele traça uma metáfora:

A situação é semelhante àquela que se seguiu à descoberta do cinema. A princípio, as pessoas não conseguiam imaginar o que poderia ser feito com aquela nova oportunidade técnica incomum, a não ser mostrar as cenas de sempre de feiras, circos e teatros de variedades. Levou algum tempo até que a nova tecnologia fosse usada para a dramaturgia cinematográfica [...], e até que os cineastas se afastassem do padrão tradicional de representações teatrais e chegassem a soluções totalmente novas. (PETERS, 2004, p. 150)

Essa metáfora é relacionada às falas dos participantes na medida em que ainda há um desconhecimento generalizado sobre as possibilidades que a EAD tem, inclusive naquilo que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Enquanto as pessoas que não trabalham na modalidade a distância não buscarem esse entendimento, elas dificilmente saberão do que se trata e como se trabalha na EAD, como se faz uma aula ou um curso nessa modalidade, quais são suas reais possibilidades e limites.

Os participantes também fazem referência à metodologia do trabalho na EAD. Vejamos a fala de um deles:

[...] a metodologia do trabalho de educação a distância é uma metodologia diferenciada, que ele [o estudante] não tem mais o professor que é o papai, que pega ele pela mão dizendo “olha meu filho vem aqui e faz isso e faça assim!” ficar esperando que, de repente, o professor bote a resposta [no AVA]. (PD6)

Complementar ao que Peters (2004) disse, ao tratar dos ambientes de aprendizagem, o estudante responsabiliza-se mais por seu processo de aprendizagem. No contexto que eles chamam de “aluno virtual de sucesso”, Palloff e Pratt (2004) dizem que o estudante é mais autônomo, com automotivação e autodisciplina, deslocando muitas funções que, outrora, eram pertencentes ao professor.

Os mesmos autores ainda complementam que há um dado polêmico quando eles percebem que “[...] isso nem sempre se aplica a todos. [...] os alunos com o mais alto desempenho acadêmico podem, na verdade, ser aqueles que mais precisarão de ajuda no ambiente *on-line*” (PALLOFF; PRATT, 2004, p.81). Ou seja, ainda que seja solicitado, que haja esse deslocamento de responsabilidades e autonomia do professor, nem sempre o estudante com melhor aproveitamento no curso será aquele com mais capacidade autônoma. Esse aspecto, contudo, não foi possível depreender das entrevistas realizadas.

Uma fala importante e, de certa maneira até impactante, é de PD3:

[...] eu não acredito na modalidade a distância total, eu acho que ela é parte, 60% presencial, 40% a distância, talvez sejam valores próximos do que eu considero o ideal. (PD3)

Para o participante, a EAD é concebida como ideal quando em apoio ao EP, deixando claro que a educação puramente a distância não seria suficiente/eficiente. Esse aspecto, chamo a atenção, ainda que represente uma divergência de teóricos da EAD (como PALLOFF; PRATT, 2004; PETERS, 2004; BELLONI, 2006) é um posicionamento que o professor tem baseado em sua experiência, o que é consideravelmente importante. Lembrando o que Tardif e Lessard (2008) trazem, ela, a experiência, é aspecto indissociável da docência, ao lado da atividade e do *status*, e “designa a noção de verdade de sua vivência prática” (p. 285).

Ora, se não pudermos nos amparar em nossa experiência para termos a nossa verdade, não estaremos sendo sinceros em nossa profissão. Nesse caso, da insinceridade, acredito que não *seremos* professores, mas *estaremos* professores, transformando a docência em uma atividade pela qual apenas nos sustentaremos, mas não nos realizaremos. Então *ser* docente perde o sentido. Colocando de outra forma, a experiência, que no depoimento anterior é retratada como sendo baseada

na prática presencial que foi levada à prática a distância, é transformada em crenças, conceitos e concepções que legitimam e alimentam a própria prática; simplesmente ignorar essa experiência é negar a si próprio, é deixar de *ser* e apenas *estar* professor, trabalhando unicamente pelo retorno financeiro ou social.

Retomando os principais aspectos desse tópico, que originalmente não estava contemplado nas entrevistas realizadas, porém surgiram e foram significativas nas falas dos participantes, trouxe que a EAD é relatada apenas na sua faceta virtualizada, veiculada através da internet.

Também abordei as relações entre EP e EAD, mostrando que, assim como mostra a literatura, os próprios docentes, à exceção de PD3 que claramente diz o contrário, sentem e percebem a modalidade a distância não menor ou inferior ao presencial, onde os estudantes podem, inclusive, ter um desempenho melhor que no presencial.

O deslocamento de papéis foi brevemente discutido, abordando a necessidade que o estudante EAD tem de ser autônomo e responsável por seu processo de aprendizagem. Finalmente trouxe a fala do participante que diz que não acredita na EAD totalmente, que deveria haver o contato presencial em quantidade superior à metade da carga horária da disciplina para que houvesse uma efetiva aprendizagem.

6.2.7 Tópico 7: interações

A gente tem um fórum semanal onde todo mundo tem que participar. Então, quando a gente prepara a unidade, a gente já provoca o aluno com uma pergunta sobre aquilo. Têm alunos que frequentam o fórum, que participam ativamente, eu, por exemplo, abro o fórum duas, três vezes na semana pra olhar o que estão respondendo lá. (PD2)
--

Um tópico que teve muita atenção dos participantes foi a interação. O propósito desses questionamentos era conhecer as personagens envolvidas nesse processo, bem como compreender como ocorriam essas trocas, diálogos (quando havia) e configurações internas entre alunos, professores e tutores.

A fala trazida acima é um dos exemplos de espaços para interação: os fóruns. A interação, para Tardif e Lessard (2008), é tratada como condição inerente à docência, onde existe interatividade e “caracteriza o principal objeto de trabalho do

professor” (p. 235). Nessa perspectiva, preocupava-me saber, haja vista a importância que ela assume na docência presencial, o quanto a interação era necessária na docência na modalidade a distância, bem como em que espaços e de que maneira ela ocorria nas disciplinas na EAD.

Tardif e Lessard (2008) caracterizam o trabalho docente, a docência em si, como uma profissão de interações humanas, onde há aproximação pessoal. O professor trabalha *com* e *para* outro ser humano, o que gera grande demanda de interação, independentemente da modalidade educacional ou contexto, onde a EAD é apenas um deles. Essas interações ocorrem entre três personagens eixo: o professor, o tutor (que se divide em tutor presencial e tutor a distância) e o aluno. As configurações internas e as suas relações são diversas e, por vezes, fortemente hierarquizadas, onde o professor é o *topo* e o aluno a *base*.

Quanto aos atores envolvidos nas interações, aos locais que essas interações ocorrem (*onde*), bem como *quem*, *quando*, *como* e *com quem* nesses locais, trago algumas das falas dos participantes:

Na realidade, a relação mais próxima durante o período letivo dos alunos é com os tutores. Isso não chega com os professores. A minha relação mais direta, do professor, é com o tutor. E só num caso ou outro o tutor trata com o professor quando não tem um caso como resolver, porque são muitos alunos. E a relação direta com o professor é, na realidade, no seminário integrador (PD7)

Participante: A gente tem dois tipos de tutores, tem o tutor a distância e o presencial. [...] O tutor presencial é aquele que dá o apoio no pólo. Não necessariamente ele tenha a formação musical, e a gente espera que ele faça pelo menos um encontro presencial semanalmente.

Pesquisador: Com todos os alunos?

Participante: Sim. No curso [...] a gente criou um metacurso que é uma página de interação. [...] Então lá a gente coloca a importância do tutor presencial estar em contato com o tutor a distância pra gente tratar melhor, atender melhor as demandas do aluno e sempre em contato com o professor supervisor da disciplina e coordenação. [...] Tem o professor supervisor e ele está diretamente em contato com o tutor a distância, Além disso, a gente tem um novo cargo que a gente chama de coordenador de tutoria, que ele trabalha diretamente com os tutores presenciais.

Pesquisador: E ele é professor?

Participante: É um professor. É um coordenador que trabalha exatamente com a coordenação de curso. Já como se fosse um assistente da coordenação de curso. (PD4)

Na EAD, eu especificamente tenho uma situação difícil porque eu na verdade, apesar de... eu sou a única professora de todo o curso que não tem tutoria e isso é absolutamente inusitado, [...] eu não tenho um tutor pra intermediar. [...] Então eu já me peguei, eu me propus a fazer um chat, a turma era muito grande, tinha 110, 120 alunos, 145 alunos tem uma das turmas. (PD8)

Podemos notar que há certas estruturas hierárquicas e organizacionais entre os atores envolvidos nas interações descritas pelos participantes, que na sua totalidade aparecem de cinco maneiras. A seguir, faço uma representação gráfica das cinco estruturas que pude distinguir em todas as entrevistas (nas figuras abaixo, PR é Professor, AL é aluno, TT é tutor, TD é tutor a distância, TP é tutor presencial e CT é coordenação de tutor):

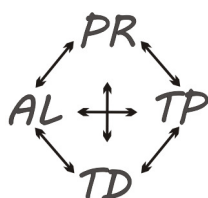


Fig. 1: Estrutura Hierárquica 1



Fig. 2: Estrutura Hierárquica 2

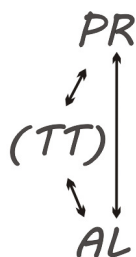


Fig. 3: Estrutura Hierárquica 3

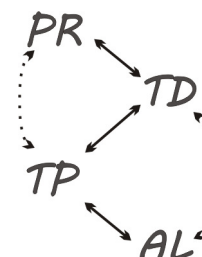


Fig. 4: Estrutura Hierárquica 4

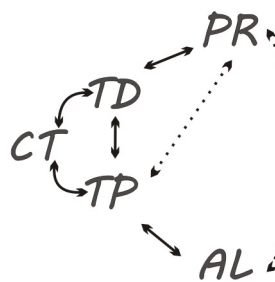


Fig. 5: Estrutura Hierárquica 5

Legenda: PR – Professor; TT – Tutor (geral); TD – Tutor a Distância; TP – Tutor Presencial; AL – Aluno; CT – Coordenador de Tutoria.

Setas: com corpo sólido – interação efetiva; com corpo pontilhado – interação possível.

Sobre os locais, como e quando ocorrem as interações, traço o quadro a seguir a partir das falas de todos participantes:

<i>Quem</i>	<i>Com quem</i>	<i>Onde, como e quando</i>
Professor	Tutor a Distância	Geralmente em encontros presenciais regulares, porém pode ser a distância também, através de emails e telefonemas
	Tutor Presencial	1) Em encontros presenciais eventuais – geralmente em formações semestrais 2) Virtualmente, através de emails, fóruns específicos do curso e bate-papos
	Aluno	1) Em encontros presenciais eventuais – geralmente em encontros, como Seminários Integradores 2) Virtualmente, através de fóruns no AVA, eventuais emails e bate-papos
Aluno	Tutor Presencial	Nos pólos de apoio presencial, também virtualmente através do AVA e emails
	Tutor a Distância	Sem informações
Tutor Presencial	Tutor a Distância	1) Em encontros presenciais eventuais – geralmente em formações 2) Virtualmente, através de emails, fóruns específicos do curso e bate-papos

TABELA 2: interação entre os atores da EAD

Pode-se ver, pelo quadro apresentado, que esses locais e oportunidades remetem frequentemente a encontros presenciais regulares, ao AVA e suas ferramentas, e ao email. A “presencialidade física”, diferente do “estar junto virtual”²⁶, é muito forte e está lado a lado com as interações virtuais, podendo arriscar em dizer que elas estão em mesmo grau de importância. Cabe saber se esse fato é reflexo da prerrogativa de que a legislação brasileira não prevê cursos 100% a distância, mas sim semi-presenciais, onde as atividades de estágio, avaliação, laboratórios e outras práticas são realizadas *in loco* na universidade ou nos pólos de apoio presencial (BRASIL, 2005), ou se é influência direta da modalidade presencial de educação à qual todos os docentes são vinculados. A presente pesquisa não se preocupou com

²⁶ O conceito de “estar junto virtualmente” é discutido no tópico *Apoio Presencial*.

isso, muito menos foi possível inferir da fala dos participantes dados relativos a esse assunto.

A maioria das interações mostradas está fortemente apoiada no que PD3 chama de “modelo instituído”, onde os professores são amplamente apoiados por seus tutores e monitores em diversas tarefas inerentes às suas aulas. Vejamos o que o participante diz:

Participante: Eu acredito que é um modelo que foi instituído e que funciona. Eu não saberia te dizer se existem modelos melhores que esse porque a minha experiência é com esse modelo.

Pesquisador: O modelo qual?

Participante: O modelo de professor, tutor ou monitores que vão cobrir o papel do professor que, inicialmente, encontra-se ausente, a distância. Eles são orientados pelo professor, por outros professores, mas os tutores, monitores é que têm o contato maior com os alunos. (PD3)

Como o participante propõe, há uma organização já instituída, por assim dizer, onde há o professor e seus tutores ou monitores que manteriam o contato mais direto com os alunos. Poderia iniciar uma discussão, de cunho até filosófico, sobre se essa organização é um modelo instituído, uma consequência ou uma necessidade das práticas EAD, porém acredito que fugiria do escopo desse tópico. Penso ser mais conveniente com a proposta retornar à fala de PD5 exposta no tópico *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*:

[...] eu como professor eu fico meio assim, eu fico atrás de um paredão. (PD5)

Ora, em todas as estruturas representadas graficamente vemos o professor geralmente em posição hierárquica de destaque e atrás do *paredão* protetor. Isso remonta a propostas curriculares modernas, as quais o professor era o detentor do conhecimento, onde ele sabia o que era melhor para seu aluno. Esse fato é, no mínimo, contraditório ao que alguns teóricos da EAD objetivam através do emprego de uma abordagem pós-moderna (PETERS, 2004) e reflexiva da educação (VALENTE; BUSTAMANTE, 2009). Como o professor é comentado por todos os participantes da pesquisa, julgo importante compreender o que pode influenciar sua prática, que é o que farei a seguir.

Peters (2004) traz o diálogo sobre os modelos curriculares modernistas e pós-modernistas, o que molda cada prática docente. Para ele a educação modernista, de

maneira geral e resumida, tem formato rígido, especializado, com inícios e fins delimitados, linear, o professor está em um local de detentor do conhecimento, que sabe de antemão o que é melhor para seu aluno e gerencia precisamente o que acontece na sala de aula. Já a abordagem pós-modernista é mais generalista, dialógica, não linear, sempre em andamento, onde o professor faz parte de um grupo que define o seu currículo à medida em que se faz necessário. Na tabela abaixo (reproduzida a partir de excertos de PETERS, 2004, p. 56-57), temos uma visão sucinta das diferenças entre as abordagens moderna e pós-moderna:

Currículo: abordagens modernas e pós-modernas	
Moderna	Pós-moderna
Segue o modelo “gerenciamento científico”	Segue o modelo de “diálogo” que transforma os participantes e os assuntos em discussão
Racionalidade técnica (tecnocrática)	Racionalidade humanística
Fatos precisos	Abordagens globais
Especificação	Generalização
Procedimentos detalhados	Interativo
Formalismo rígido	Eclético
Inícios e fins definidos	Em andamento
Estável	Não estável, dinâmico
Fechado	Aberto
O professor detém o conhecimento, o aluno não	Grupo aberto e transformador de indivíduos que interagem
Currículo: definição apriorística de curso a se realizar	Currículo: transmissão de informações pessoais através do diálogo, da investigação e do desenvolvimento
A organização vem antes da atividade	A organização surge a partir da atividade

Tabela 3: Currículo: abordagens modernas e pós-modernas (excerto de PETERS, 2004, p. 56-57)

Tecendo discussão, não seria preciso indicar que determinada prática docente de determinado participante está ocorrendo em determinada abordagem, pois percebo que estão ocorrendo de forma simultânea em ambas, modernista e pós-modernista. Poderíamos pensar em transição ou mudança de paradigma, haja vista os professores atuantes na EAD, como é abordado no tópico *Formação em EAD e Ingresso na EAD*, não têm formação inicial para atuar na modalidade a distância, sendo formados para atuação no EP e atuando na EAD posteriormente, pertencendo aos dois universos, por assim dizer. Dito de outra maneira, os

participantes em si são levados a atuar tanto na modalidade presencial e a distância, quanto na crença e adoção da abordagem modernista ou pós-modernista.

Devemos nos lembrar que, assim como acontece com o estudante, há o deslocamento das funções docentes na EAD, onde ele se torna parceiro do estudante (BELLONI, 2006). Trazendo a fala da autora, o professor se torna *professor coletivo*, surgindo aí diversas funções, como formador, conceutor e realizador (também chamado de conteudista), pesquisador, *designer* educacional..., dentre as quais a ele são atribuídas ou ele insere-se em uma ou mais. Essas múltiplas facetas do professor podem incitar o que chamei de hibridismo, pois representam funções e atuações diferentes, que inclusive podem ser debatidas através dos conceitos de educação modernista ou pós-modernista.

As facetas que o professor assume influenciam diretamente nas interações que ocorrem na EAD. Em primeiro lugar, quanto mais funções o professor tomar para si, menos atividades são delegadas aos seus tutores, podendo inclusive diminuir o número de pessoas envolvidas. Em segundo lugar, com menos funções assumidas é possível que haja uma necessidade de comunicação e troca maior entre professores e tutores, por vezes incidindo numa interação direta entre professor e aluno. Temos então interações entre professores e tutores, e professores e alunos.

Já em decorrência do fortalecimento do professor coletivo, surge aí uma interação que é pouco vista na EP, que é a interação entre professores dentro de um mesmo espaço, no caso da mesma disciplina, como pode se perceber a partir da fala de PD7:

[...] a gente vai construindo junto aquela unidade. Abre aquela unidade, [...] e, quem quiser contribuir, envia e a gente discute online. Um professor coloca alguma coisa, outro professor coloca outra, e “pá pá pá”, aí chega assim, tem isso, tem aquilo... Aí a gente filtra e o tutor, ou alguém, monta a unidade com aqueles conteúdos lá. Isso foi contribuição de um e de outro e, quando sai lá é a unidade, após a discussão. (PD7)

Um dado no mínimo curioso, para não dizer importante, é a fala de PD8:

Ontem mesmo à meia noite uma ex-aluna minha, foi aluna minha de outra disciplina me encontrou no Facebook. (PD8)

Essa é a única fala dentre os participantes que trata sobre as redes sociais, que também funcionam como espaços de interação (MSN, Orkut, Facebook,

Twitter...). Percebo, na minha vivência, que as redes sociais possibilitam relações mais “próximas” entre as pessoas, pois há trocas de informações pessoais e favorecimento de sincronidade entre os atores no intercâmbio de informações e na aproximação pessoal.

Retomando os principais aspectos abordados nesse tópico, que tratou das interações entre os atores da EAD, podemos dizer que elas ocorrem entre três personagens eixo: o professor, o tutor (que se divide em tutor presencial e tutor a distância) e o aluno. As configurações internas e as suas relações são diversas e, por vezes, fortemente hierarquizadas, onde o professor é o *topo* e o aluno a *base*.

Ainda assim, o professor, que também é “trabalhador [e] se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8), tem a sua pedagogia “estabelecida sem na sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos” (*ibid*, p. 273). Amplio essa frase final dos autores incluindo aí os tutores e os outros professores, como visto através do conceito de *professor coletivo* (BELLONI, 2006).

Finalizando, a hierarquização dos atores na EAD pode ser vista, também, como resultado de um *hibridismo*, característica dos professores que vivencia(ra)m tanto as abordagens educacionais modernas e pós-modernas e em que eles se encontram entre as duas abordagens, o que, por sua vez, pode ser consequência da formação que esses professores tiveram. Outrossim, ainda há evidências de forte presencialidade nas interações entre docentes, tutores e estudantes, haja vista os relatos remontam, frequentemente, a encontros presenciais e formativos ocorridos entre os atores.

6.2.8 Tópico 8: apoio presencial

A interação na EAD, como é visto no tópico *Interação*, está intrinsecamente ligada aos momentos presenciais das práticas relatadas. Dentro desses momentos presenciais está o que chamo de apoio presencial, que é quando o aluno vai ao encontro do tutor ou do professor, geralmente nos pólos de apoio presencial. Quando questionados sobre o papel do apoio presencial, os professores dizem:

[..] tem todas as coisas que ocorrem na plataforma mas a gente precisa do apoio presencial pra esses 51%. E a gente vê um corpo de tutores bastante interessados. (PD4)

[...] porque a 'presencialidade', que precisa ter ali no pólo, que precisa ter essa orientação, ela é fundamental. (PD8)

Além de todos os participantes atribuírem grande valor ao apoio presencial, na sua quase totalidade interpretam isso como sendo o papel dos tutores, mesmo aqueles participantes que não possuem tutores. O apoio presencial parece estar relacionado diretamente com a atuação dos tutores na maioria dos casos. Três participantes apontam que, nos seus cursos, esse apoio é promovido/baseado, especialmente, na figura do tutor *presencial*, que está em contato com os alunos diretamente e com regularidade geralmente semanal.

Eu acho que [o apoio presencial] é fundamental. Eu estou falando sempre da minha disciplina, eu não consigo, por exemplo, ter idéia de como o pessoal de instrumento trabalha, não consigo imaginar. (PD5)

O tutor ele atende às pessoas, ele divide geralmente o pólo em grupos e atende essas pessoas por grupos. Tem uns grupos que precisam de uma tutoria, são as pessoas mais dependentes ou que tem mais dificuldade mesmo. (PD2)

Ora, se é importante o apoio presencial, até fundamental, como diz PD1, e esse apoio está baseado no tutor, é importante buscar o entendimento desse ator da EAD.

Cuervo e Borne (2010) fazem ponderações sobre o papel dos tutores e suas funções, focalizando esse tutor no desenvolvimento da musicalidade dos alunos. Eles elencam quatro funções básicas do tutor, a saber: funções pedagógicas, gerenciais, técnicas e sociais. Entretanto há uma idéia discutida que o papel do tutor dentro das funções pedagógicas, no caso aquele que oferece apoio presencial aos alunos, não é lecionar ao aluno,

bem como também não é apenas tirar dúvidas, mas sim de facilitar a aprendizagem, articular e sistematizar as diferentes áreas de conhecimento do curso e proporcionar momentos de aprendizagem coletiva. [...] Em outras palavras, o tutor instigará a utilização dos conhecimentos e habilidades adquiridos através do curso à distância em suas realidades e contextos.” (CUERVO E BORNE, 2010, p. 3)

Articulado à minha experiência profissional, percebo que as falas dos participantes indicam que ainda que o tutor possa ter, em momentos, um papel de tira-dúvidas,

porque os tutores são indicados a não fazer aulas tão tutoriais. Eles não têm que estar ensinando o violão ali, ensinando teclado, então é mais para tirar dúvidas. (PD7)

e ele não deva interferir na metodologia de ensino do professor,

[...] porque ele [o tutor] tem que conhecer o seu trabalho [do professor], a sua metodologia, ele não pode mudar a metodologia, por exemplo, eu não quero que ensine leitura, eu quero que ele seja intuitivo e vá no som, aí meu aluno pode pensar “ah, faz esse exercício aqui e manda pra eles, escreve assim, assim, assado”. Então ele está interferindo no meu processo (PD1)

o tutor pode adquirir, ainda que erroneamente, um *status* de professor, pois

ele vai, faz os seminários presenciais do curso de EAD, ele vai e dá aulas e ele é tratado [pelos alunos] como professor. (PD8)

Há sim a necessidade de o tutor ser papel chave na motivação do aluno. Ele deve

tentar suplantar um pouquinho dessa coisa da distância. A gente escuta ‘educação a distância’ e parece que fica no inconsciente, o professor está distante de mim, na verdade o professor não está distante, ele está próximo, mas de outra forma, não é uma presença “presencial”, [...] não é uma presença física, mas é uma presença que se dá através... mediada pela tecnologia. Inclusive psicologicamente, essa presença do apoio presencial é algo que facilita o aluno estar realmente sentindo participar de um curso. (PD6)

Ainda que o tutor não faça

milagre, mas com certeza dá essa segurança pro aluno, quando ele não entende aí a pessoa vai lá e consegue dar essa orientação (PD8)

esse tutor é

[...] essencial pra união dos dois mundos. Ele sentava, ele falava “não, vamos juntos, vamos igual” ele fez muita motivação. (PD1)

Essa “união dos dois mundos”, do mundo virtual e do mundo do aluno, também é foco de atenção dos docentes. Se com o professor já é difícil a formação e treinamento em música e tecnologia, como isso acontece na questão da tutoria que faz esse apoio presencial? O que os participantes sugerem é que se busque alguém com formação musical, pedagógica e tecnológica, justamente com o propósito de ser capaz de atuar nas quatro funções elencadas por Cuervo e Borne (2010). Vejamos como alguns participantes nos levam a essa percepção:

E aí percebi que esse tutor de pólo, específico nesse curso, tem um outro problema: que têm pólos que não têm nem pessoas formadas a quilômetros daquela região. Não existe formação em música, então às vezes o tutor é a pessoa mais bem intencionada do mundo, mas não tem condições técnicas de ajudar. (PD8)

E eu acho que o preparo desse tutor musical, se ele juntasse a parte musical com a parte de informática, seria maravilhoso. [...] aqueles que não são, só na parte de informática, por exemplo, realmente ficava uma deficiência. [...] e ele não tinha uma experiência didática. [...] Esse tutor, para ensinar certas coisas, para ensinar esse lado da música, ele tem que ter uma experiência didática interessante para saber lidar com essa variedade de perfis dos alunos que estão lá. (PD7)

Erdmann et alli (2003) relatam um caso de uma IES que tem uma atuação na EAD. Segundo o relato, a IES possui duas figuras: o tutor e o monitor. O primeiro é graduado ou pós-graduado e participa, em conjunto com os professores, “na organização das atividades propostas e no apoio ao aluno distante” (p. 296). Já ao monitor, que é graduando, cabe principalmente a implementação das disciplinas e cursos. Em ambos os casos eles recebem formação frequente para atuar na EAD, através da formação continuada. “sendo assim, pela natureza das atribuições, tutores e monitores participam de cursos, oficinas [...] [que buscam] proporcionar um fecundo e intenso campo de aprendizagem e desenvolvimento de competências” (id, p. 306).

Articulando a necessidade apresentada pelos participantes com o relato de Erdmann *et alli* (2003), podemos deduzir que sim, é necessária uma política de formação do tutor, afinal, da mesma maneira como ocorre com o docente, não há formação inicial para ser tutor; dito de outra forma, não existe uma “graduação em tutoria”. Essa formação afeta diretamente o apoio presencial, o que, conseqüentemente, pode estar diretamente ligado à qualidade da aprendizagem e do ensino. Sabe-se de iniciativas isoladas, como curso de especialização em Tutoria em EAD da UFRGS, mas nada que seja contínuo, sistemático.

Sob outro ponto de vista, um dos casos que não trouxe o tutor como ator principal que oferece esse apoio presencial, delegou ao professor também esse papel, que busca estar “virtualmente presente” no pólo através de webconferências ou outras estratégias. Vejamos:

Eu aumentei o presencial a distância. Eu aumentei as webconferências, a web-aula. Então, era só uma e agora vão ser três. Eu preciso estar mais com eles, eu preciso [...] ouvi-os mais. Eu percebi que eu pouco ouvia, eu falava muito. Então eu vou gastar mais tempo ouvindo, todos vão ouvir e aí eu vou dar aula pra essa pessoa pra todos verem. (PD1)

Percebo, então, que esse “estar junto virtualmente” também é um ponto de apoio importante à EAD, que pode tomar *status* de apoio presencial, como pode ser depreendido da fala de PD1 acima. O “estar junto virtual” é abordado por pesquisadores como Prado e Almeida (2009) e Valente (2009). Ainda que semelhantes as idéias principais desse termo, onde ambos dizem que há alto grau de interação entre professor e aluno, há diferenças substanciais em cada definição. Explorando brevemente, Valente (2009) diz que o “estar junto virtual” está como um “suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação” (p. 39) baseado quase inteiramente na interação entre os atores da EAD, onde o processo dialógico constrói esse “estar junto virtual”.

Já Prado e Almeida (2009) cunham esse termo ampliando esse significado, trazendo o papel do *design* educacional do curso, a coordenação e o material pedagógico desenvolvido. Esse conjunto de elementos complementa e ressignifica o “estar junto virtual”, que alimenta a motivação tanto dos docentes quanto dos discentes na construção de um espaço interativo e sem *vácuos* espaciais.

Temos, então, que os participantes encaram como essencial o apoio presencial dado a estudantes EAD, bem como, por um lado, alguns deixam claro que tomam por fundamento que esse apoio é baseado no tutor que atua em pólos de apoio presencial. O tutor tem quatro funções a exercer, como apresentadas por Cuervo e Borne, (2010): pedagógicas, gerenciais, técnicas e sociais. Porém não é sua função dar aula ou interferir na metodologia do professor, e sim ser um facilitador e mediador das aprendizagens dos alunos. A sua formação é considerada sumamente importante; no caso dos cursos de música. Os participantes expressam que o ideal seria que o tutor tivesse formação tanto em música quanto em tecnologia. Foi relatada a experiência de uma IES que possui as figuras de tutor e monitor, os quais recebem formações específicas para atuar na área.

Finalmente foi trazida por um participante outra forma de apoio presencial: o “estar junto virtualmente” (PRADO; ALMEIDA, 2009; VALENTE, 2009) entre

professor e aluno. Esse “estar junto virtual” enfatiza a virtualidade das relações de apoio e interações, que pode ser realizada através de vídeo-conferências, as chamadas web-aulas, vídeoaulas e *chats*.

6.2.9 Tópico 9: organização da prática - as aulas

Essa é uma parte muito legal e essa é parte eu sozinha, eu comigo. (PD1)

Nas entrevistas, após questionar e investigar o ingresso e a formação do docente para atuação na EAD, busquei evidências acerca de como ocorrem as práticas docentes em si. O propósito dessa questão era justamente compreender o processo e os procedimentos que o docente empreende para realizar as suas aulas na modalidade a distância. Pude, com isso, vislumbrar partes da organização do seu trabalho, da organização social entre os atores, das ferramentas e maneiras de avaliação, bem como levantar outros aspectos, como o envolvimento na EAD e no EP.

Em se tratando das aulas EAD, é recorrente a importância do planejamento das aulas. Vejamos:

Primeiro, eu acredito que a gente não consegue fazer isso [a aula EAD] de uma forma direta. Significa o seguinte: não é simplesmente pegar a sua forma de dar aula numa perspectiva, numa abordagem presencial, e de repente você trabalhar com a modalidade de ensino a distância e está resolvido, não é isso. [...] Então, eu tento pensar nisso, eu acho que antes do curso começar a gente tem que estar já com tudo pronto, então, o planejamento que olha para o conteúdo pra depois pensar nas atividades dentro da perspectiva pedagógica que a gente está propondo pra depois construir o restante do material didático para, em seguida, depois que o material didático já está todo disponível online, começar a disciplina. (PD6)

Nessa disciplina [área da música] tem todo um planejamento semestral. São dois semestres, então eu vejo de onde eu estou partindo e aonde eu quero chegar, daí essa construção do conteúdo já foi feita, mas ela é dinâmica também, que eu estou sempre justamente vendo o quê que a demanda daquela turma está me trazendo e que eu acho interessante complementar e aí a partir disso. [...] E na EAD eu parto também de um conteúdo, como a disciplina que eu fiquei, que foi bastante teórica, eu estou tentando justamente trazer mais, tanto pra música quanto pra prática, porque a disciplina [área da educação] quando eu assumi, ela tinha uma linha bastante sócio-histórica, mas muito teórica. Aí eu vim trazendo cada vez mais pra prática, buscando articular questões das práticas de educação musical dentro da educação brasileira e aí os objetos são construídos a partir disso, dessas idéias. (PD8)

Elaborei cada unidade colocando conteúdo, como será feito, a metodologia. Todas as propostas de cada unidade. Então nós tínhamos liberdade para escolher os materiais para a criação dos materiais, não podendo usar materiais que já existissem, a... não “bibliografia”... material de apoio bibliográfico que era indicado para ser comprado. (PD7)

No entendimento dos participantes, a EAD não é simplesmente uma transposição virtualizada da aula presencial, como reforça a fala de PD6; o planejamento já deve ser voltado para essa modalidade. Os participantes indicam que é nessa etapa que muitas das decisões são realizadas, inclusive quanto à tecnologia empregada e maneiras de interação e avaliação, mesmo que haja um desejo de dinamicidade e possibilidade de flexibilização, como exposto por PD8.

Ao que as falas indicam, o planejamento é o momento em que a disciplina deixa de ser presencial para ser criada na modalidade a distância. Dito de outra forma, a disciplina não assume o caráter para ser oferecido na modalidade a distância até o momento efetivo em que o professor para e pensa a respeito de como ela se realizará durante o período letivo. Esse planejamento é realizado previamente ao início da disciplina. O docente necessita, portanto, estar aberto a adaptar a sua prática da EP à EAD.

Azzi (2009) coloca que a ação docente é realizada em conjunto com os seus alunos. Se no presencial podemos dizer que há uma “direção própria do trabalho, que ele [docente] é responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula” (p. 36), idealmente e conceitualmente nada de diferente deveria ocorrer na prática EAD. Entretanto, como envolver o aluno nesse processo que já se inicia antes mesmo dessa *atividade* (TARDIF E LESSARD, 2008) estar posta em uso? Há, como exposto nos depoimentos, a necessidade da construção de uma abordagem onde o material pedagógico deva estar pronto antes do início das aulas, porém que tenha a capacidade de se transformar quando em contato com os estudantes e na interação ocorrida entre os atores durante o semestre letivo.

Tardif e Lessard (2008) se detém no contexto escolar para exemplificar a *atividade*, um dos aspectos indissociáveis da docência, entretanto podemos expandir o contexto escolar para a realidade da sala de aula EAD. Para os autores, entrar nessa “sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço

neuro [...] é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, *dando sentido para si e para os alunos*” (p. 277, grifo meu). Percebe-se que esse fazer pedagógico é sim um espaço de *re*: re-significar, re-fazer, re-inventar, re-criar... pensando no que já existia para ser utilizado sob nova roupagem, ou melhor, para ser criada uma aula nova com base no que já existia na *experiência* presencial do docente.

É interessante notar que, nesse aspecto, os participantes relatam uma adaptação da tecnologia às necessidades educacionais planejadas, não o contrário, e o conteúdo teórico é articulado com a prática musical e pedagógica do discente, como mostra a fala de PD8 anteriormente exposta. Dessa forma, o Objeto de Aprendizagem é utilizado para suprir uma necessidade do planejamento feito pelo docente, *re-criando* o seu significado e sua função, e não aplicado à revelia e apenas com o intuito de ter aquela ferramenta empregada, como é dito por PD1 no tópico *Objetos de Aprendizagem*, a qual trago para outro olhar:

Não pode ser só os objetos pelos objetos. (PD1)

Ainda com o foco no planejamento, o contexto nos quais tanto os docentes quanto os discentes estão inseridos e as habilidades já existentes nos discentes são por diversas vezes relatadas. Observemos:

Pra brasileiros [os alunos do curso] que na grande parte nunca ouviram o que é um canto gregoriano na vida, um moteto de Palestrina não vai fazer sentido. Eu pensei: o quê que pode ser mais a ver com essas pessoas? Peguei os estados em que o [...] está funcionando e comecei a buscar melodias desses lugares. E então eu usei como cantus firmus sempre melodias folclóricas e populares brasileiras. (PD5)

No Acre, imagina, completamente distante. É um Brasil que eu não conheço, um Brasil... são cidades que você só chega de barco, durante seis meses. São pessoas que nunca imaginaram que iriam fazer uma faculdade e hoje estão fazendo. (PD1)

E tem a coisa mesmo da contextualização, porque essa contextualização permite não só entender aquilo que está sendo estudado como permite compreender para quê que aquilo que eu estou estudando está servindo. Então tem toda essa preocupação na hora de construir o material didático pra EAD. (PD6)

[...] também tem outra coisa, muitos que certamente vão entrar já tocam... tocam o quê? Outros já cantam... cantam o quê? (PD7)

Ao que parece, o professor tem a preocupação de buscar esse contexto e verificar o que o aluno já sabe e já faz no intuito de facilitar a aprendizagem e torná-la significativa. Essa busca do contexto dará margem ao docente para se aproximar da realidade do aluno, promovendo, ou buscando promover, uma aprendizagem significativa. “O que se sabe é que a aprendizagem é efetiva tão-somente quando parte do sujeito que se movimenta sobre suas idéias e concepções [ou seja, também os seus contextos] ao interagir com o mundo” (NEVADO *et alli*, p. 85).

A movimentação e a aproximação das idéias, das concepções, da realidade e do contexto pode propiciar o “estar junto virtual” (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 77), assunto que é explorado no tópico *Apoio Presencial*. Por ora, basta destacar que essas ponderações, que iniciaram a partir da preocupação com o contexto levantada por PD5, que acredito ser legítima e pertinente, permite a criação de caminhos mais estreitos entre docente e discente.

Um novo ponto de reflexão é trazido pelos docentes:

A gente prepara todo o conteúdo na plataforma com idealmente um ano antes, muitos professores terminam, às vezes, com seis meses de antecedência. (PD4)

Porque assim, eu tinha que projetar a minha disciplina para ser feita no 3º ano... a gente não sabia ainda qual seria o nível nos pólos. Quer dizer, como que eu ia preparar alguma coisa para eles tocarem daqui a três anos, sem saber o nível que eles iam entrar e o nível que eles vão chegar. [...] Então para projetar essa disciplina para três anos na frente, sem saber quem era a clientela de fato, era muito complicado. Então foi uma projeção. Tanto os conteúdos que eu achava essenciais, em cada unidade, para ter uma sequência lógica, e tanto a parte teórica quanto a parte prática. (PD7)

A gente sempre planeja pro semestre de antecipação antes que o semestre comece. (PD2)

[...] a confecção, esses meses que a gente se fecha pra ser autor e criar a disciplina, você tem prazo para tudo. (PD1)

É interessante notar que os docentes destacam os prazos e cronogramas com os quais eles trabalham. A preparação do material (planejamento, OAs, avaliações) é realizada *idealmente*, nas palavras de PD4, com muita antecedência.

Refletindo a partir da minha vivência, percebo que por conta da demanda que é a criação das aulas na EAD, o docente, geralmente em conjunto com seus tutores, é levado a repensar a sua prática presencial e mudar algumas rotinas que já estava acostumado a realizar, como a preparação do material muito antes das aulas iniciarem, planejando, pensando nos prováveis alunos que cursarão a disciplina. Da mesma forma, os participantes desta pesquisa são levados a trabalhar considerando hipóteses de estudantes que irão atender em suas disciplinas, como apontado por PD7, projetando e planejando para um futuro por vezes não próximo. Há uma demanda grande de produção audiovisual na EAD, o que também consome tempo, além da produção da parte textual, exercícios e avaliação.

Você rola o *slide* [...] e a pessoa tem aí, tem a música tocada inteira, a música com os excertos, com as passagens mais difíceis, por exemplo, ele vai ter uma gravação pra auxiliar ele de como fazer de um pro outro, ele tem uma partitura, ele tem uma gravação de vídeo e uma gravação de áudio. (PD2)

Ora, se essa maneira de trabalho, com prazos grandes, é necessária, como realizar a flexibilidade a imprevistos que muitas vezes acontecem no EP? Talvez haja uma pista na fala de PD6:

[...] uma coisa que ficou mais flexível dentro do planejamento do curso com relação às sessões de chat, porque eu tentei criar e utilizar as sessões de chat como um mecanismo pra tirar as dúvidas dos estudantes. Então eu esperava, a própria demanda da turma de ter uma sessão de chat pra marcar uma sessão de chat. (PD6)

Se no material principal que já está planejado e organizado são difíceis as adaptações e as flexibilizações, cabe ao docente buscar maneiras alternativas e criativas para solucionar. Belloni (2006) traz quatro tipos de flexibilização na EAD, são elas as flexibilizações: do acesso, do ensino, da aprendizagem e da oferta. Entretanto, nenhuma delas traz essa flexibilização do professor com relação às suas práticas, às adaptações que, muitas vezes, são necessárias. No presencial isso possivelmente seja mais usual, haja vista estar o professor em tempo real *in loco* com seus alunos, podendo ver na hora a sua reação. Vejamos o que PD1 diz que leva a essa percepção:

Assim, é porque [no presencial] eu sinto a pessoa que está do meu lado, eu vejo como ela sorriu, onde ela foi, o que ela faz na hora eu mudo na hora. O presencial se altera no momento que você está ali. (PD1)

Nos quatro tipos de flexibilização expostos por Belloni (2006), todos dizem respeito unicamente ao estudante e à instituição, não sendo pensado o professor nesse contexto. Essa análise também é realizada, de modo análogo, por Tardif e Lessard (2008) quando eles trazem os componentes qualitativos do trabalho docente. Investigando o trabalho de docentes nas escolas, eles percebem que “com os alunos, a tarefa exige a capacidade de adaptar rapidamente as condutas de todos ao programa de ação do professor” (p. 191). Novamente percebemos que são os alunos que devem se adaptar ao professor, e não o contrário. Dito de outra forma, não há necessidade de mudança por parte do professor, ele quer que seus alunos se moldem à sua realidade.

No caso de PD6 acima relatado, foram realizados *chats* para propiciar flexibilidade e adaptação da prática docente ao longo da disciplina ou do curso, mas também podem ser usados fóruns, trocas de e-mails, vídeo-conferências, como nos mostra PD5:

[...] peguei uma melodia e fiz uma vídeoaula. Então, tem, no caso, isso não está pronto ainda, só tem o contraponto de primeira, segunda e terceira espécie, falta quarta espécie e quinta espécie, e imitativo também que é importante. (PD5)

Quanto às atividades do docente na EAD, vejamos o que os participantes nos relatam:

No caso de supervisão de disciplina, por exemplo, a gente se preocupa em ter um acompanhamento semanal, então semanalmente eu me encontro com os meus tutores. (PD4)

As gravações, o menino está fazendo com duas semanas de antecedência e a cada... quando chegar mais ou menos no meio de novembro, antes de acabar o curso eu já estou pensando na reunião da minha equipe de trabalho que é presencial, a gente tava fazendo em um dia, não está mais dando, tem que fazer em mais de um dia. Talvez um fim de semana inteiro, alguma coisa assim, pra gente já pensar em março de 2011. (PD2)

Eu produzo o conteúdo e envio pro [...] tutor que trabalha comigo. Ele então dá o acabamento, no formato do *PowerPoint*, basicamente, e manda pra [...] pessoa que dá a formatação final e coloca no *Moodle*. Então é um processo em três fases. (PD5)

O docente, então: coordena uma equipe de implementação/acompanhamento; prepara o material colaborativamente com outros professores (*professor coletivo*, que é abordado no tópico *Interações*) ou tutores, ou o faz sozinho; insere o

material no AVA ou delega a um tutor para realizar; (e) planeja e realiza avaliações “presenciais”. Está aí o caráter interativo e coletivo da docência em EAD (TARDIF; LESSARD, 2008; BELLONI, 2006). Não cabe mais apenas ao professor ser o único envolvido no processo de ensino, há uma divisão de tarefas onde ele pode ser responsável por quase tudo ou apenas por uma pequena parcela.

Além disso, de caráter mais subjetivo por assim dizer, PD4 e PD8 trazem o aspecto da organização da demanda de trabalho. Observemos o que esses participantes dizem:

[...] dizem que o ideal seria você organizar um tempo para isso, pra mim não tem funcionado é muita demanda, então à medida que eu tenho tempo eu vou resolvendo e vou por prioridades. No caso de supervisão de disciplina, por exemplo, a gente se preocupa em ter um acompanhamento semanal, então semanalmente eu me encontro com os meus tutores. Por exemplo, hoje eu tive um encontro com o meu tutor porque ele tava aqui, alguns não puderam vir, deixo tudo registrado, tem um fórum de tutores onde eu coloco as orientações semana a semana o quê que a gente vai ter que fazer. Então antes da oferta da disciplina, um mês antes, eu já entro em contato com os meus tutores e faço uma formação direta na disciplina porque eles também têm formação na plataforma, que alguns podem ainda não ter experiência no *Moodle*, e eu faço a formação específica na minha disciplina. (PD4)

Eu tenho autonomia [...] de me botar prazos mais humanos e daí fazer as coisas com mais produtividade. Então eu passei a organizar assim, de acordar todo dia 07h30min. 08h, 08h30min no máximo eu começo a trabalhar, termino meio dia, [...] entre 13h30min e 14h estou de volta e trabalho até as 18h. Isso em geral durante o ano dá conta, quatro dias por semana, três dias por semana tem dado conta e então eu fui me organizando assim, daí dentro desse espaço é onde eu produzo, onde eu vou planejando, vou modificando alguns planos de ensino, vou complementando as coisas. (PD8)

O docente acaba tentando desenvolver certo regramento na organização do seu trabalho e, como consequência desse regramento, cria uma flexibilidade de horário para executar suas tarefas. Percebe-se que o docente cria uma rotina tanto macro quanto micro do seu tempo, define horários para realizar determinada tarefa, decide metas a serem trabalhadas naquele período. Enfim, há todo um planejamento pessoal e mental, o que em nada difere da atuação no EP. Porém a margem para *improvisação* na EAD é muito pequena, se não for nula, arrisco-me a dizer, pois há necessidade de preparação de um material com muita antecedência e que será acessado em diversas localidades.

É interessante notar, ainda, duas dimensões da prática EAD: a individualidade e a colaboração. Há tarefas que o docente exerce sozinho, como na fala no início do

tópico, e há outras que ele faz em conjunto. Novamente trago Tardif e Lessard (2008) quando eles dizem que isso faz parte do desejo do professor, da necessidade dele; “aos seus olhos, não se trata de escolher uma coisa em detrimento da outra: as duas dimensões parecem necessárias” (p. 193). Ao mesmo tempo em que os participantes estão dizendo que não querem que modifiquem a sua metodologia, isso está na sua individualidade, fazem parceria com seus tutores e com outros professores em sua *atividade docente*.

Fazendo um fechamento desse tópico, que tratou da organização da prática docente, mais especificamente das aulas, constatei que há muita importância no planejamento, sendo nesse momento que a prática presencial do professor se transforma na prática a distância. A partir daí que são decididas as ferramentas e os OAs a serem empregados, bem como as formas de avaliação. É um momento de *re* ao docente: re-significar, re-criar, re-inventar, re-fazer toda a sua prática presencial.

Também percebi a grande antecedência com que os participantes devem preparar as suas aulas, às vezes com até um ano antes do início, o que pode deixar pouca margem de flexibilização e adaptação das aulas, ainda que seja relatada uma preocupação na confecção do conteúdo e do material com os contextos e realidades dos alunos. Algumas alternativas utilizadas para propiciar essa rápida adaptação estão contidas nas ferramentas disponíveis na EAD, como o *chat*, a vídeo-conferência e a vídeo-aula. Por fim vimos que o docente que atua na EAD busca criar uma rotina de trabalho minuciosa, tanto de organização de seu tempo quanto de planejamento, ao mesmo tempo em que anseia pela individualidade e a coletividade de seu trabalho.

6.2.10 Tópico 10 – organização da prática: avaliação

Dentro da temática já referida sobre a organização da prática, que busca pistas para o entendimento do que é feito na aula de música a distância, há considerações sobre a avaliação que o docente realiza com os discentes. Quando questionados acerca das maneiras que são realizadas as avaliações, os participantes levam em consideração e citam quem são as pessoas envolvidas no processo avaliativo, quais as características dessa avaliação, de que maneiras são

realizadas e como elas estão inseridas metodologicamente no seu planejamento.

Vejamos algumas falas:

Então basicamente as atividades presenciais avaliativas são web conferências quando realizadas nos pólos, prova presencial. Todas as disciplinas sabem que tem que fazer uma prova presencial. Além disso, todos os fóruns, todas as atividades da plataforma são avaliadas. (PD4)

[...] a avaliação é uma composição musical, só que nessa composição musical o aluno tem que mostrar tanto as técnicas, as tecnologias aprendidas quanto o teor estético-artístico. (PD3)

Como a gente tem gravações, a gente tem também um portfólio dos alunos que não acontece no presencial. Eu tenho exatamente como se desenvolveu fulano a partir da primeira lição onde ele tava tocando corda solta. Então eu tenho o desenvolvimento dele ao longo do tempo, quer dizer, como o pessoal falou, um corte longitudinal de cada pessoa. (PD2)

Verificando a totalidade dos docentes entrevistados, as avaliações são realizadas através de: vídeo-conferência, fóruns, provas presenciais e a distância pela plataforma; questionários, inclusive com questões dissertativas; gravação de performance, chats e, por fim, trabalhos reflexivos e analíticos que são construídos em linguagem textual, como textos e apresentações em *slides* ou semelhantes, linguagem musical, como performance, composições ou arranjos, e linguagem audiovisual, como vídeos e apresentações. Além dos episódios apresentados anteriormente, outros exemplos de avaliações aparecerão ao longo desse tópico.

Se comparado ao ensino presencial, onde o professor geralmente tem como principais formas de avaliação provas, testes, trabalhos textuais e, no caso da música, gravações, podemos contemplar que a EAD apresenta uma gama igual ou maior de possibilidades avaliativas efetivamente utilizadas. Inclusive é recorrente a construção de um portfólio de cada aluno, assim como ocorre em diversos níveis da educação presencial, como a educação infantil, que o acompanhará por todo seu processo de aprendizagem, dando ao professor diferentes maneiras de acompanhar seu estudante. Carvalho e Porto (2005) salientam que o portfólio não é uma teoria de avaliação, mas uma ferramenta que pode enriquecê-la, oferecendo subsídios através de um recorte mais acurado do processo de aprendizagem do aluno.

Observemos mais algumas falas:

São avaliações no decorrer, acontecem toda semana e tem avaliações pontuais. (PD1)

[...] em vez de pegar pra cada um, tu pega 100 alunos, tu faz uma análise e diz uma coisa pra ele, pro outro tu faz uma análise. Chega no quinquagésimo, tu percebeste que tu disseste três coisas cinquenta vezes, talvez 25 uma e trinta e poucas a outra. Então o quê que eu pensei, pega, vê o quê que precisa vai anotando fora, depois faz um textinho geral de avaliação e manda de volta pra eles. (PD5)

[...] [falando sobre questionários] inclusive com questões dissertativas que dá um 'trabalhão' depois pra eu corrigir uma a uma. Que nem agora, eu terminei de corrigir oitenta e poucas, de uma questão, de um questionário do semestre, já eram todos os alunos respondendo. Mas eu não abro mão porque eles se surpreendem a oportunidade de falar na dissertativa. (PD8)

Colocando lado a lado, em conjunto, as falas dos participantes entrevistados indicam algumas características das avaliações realizadas na EAD. São elas: 1) são pontuais, dizem respeito a um recorte espaço-temporal; 2) são realizadas diversas avaliações ao longo do semestre e/ou do curso, com caráter tanto qualitativo e processual, realizada, geralmente, por amostragem e emissão de parecer coletivo ou na totalidade com retornos individuais, quanto quantitativo; 3) são realizadas tanto no AVA quanto em encontros presenciais especiais com essa finalidade; 4) são individuais ou coletivas.

Talvez poucos ou nenhum desses fatores sejam diferentes da educação presencial. O que talvez difira é o fator psicológico nos estudantes. Ao pensar a EAD comparativamente com a EP, na minha prática tanto como tutor quanto como docente, percebo que há um nervosismo maior na EAD quando as avaliações verificam habilidades e competências musicais. Já dentro de uma mesma modalidade, EAD ou EP, percebo maior tranquilidade quando a avaliação é de disciplina de caráter mais teórico, como História da Música, por exemplo, comparando com outra de caráter mais prático, como Prática Instrumental.

Um fator no mínimo curioso diz respeito à individualidade ou coletividade da avaliação, como aponta PD2:

[...] daí a nota do aluno final depende também da avaliação do próprio pólo [...] [realizada] em conjunto. (PD2)

Pela fala do participante não podemos tecer considerações certeiras, porém resta saber se, nessa modalidade de avaliação, um grupo pequeno de alunos leva todos os outros ou se há auxílio comum deixando o grupo o mais homogêneo possível.

Trazendo novamente a minha experiência, notava que em avaliações coletivas cabiam aos alunos com habilidades musicais mais desenvolvidas as tarefas diretamente ligadas à música, como tocar, ensaiar o grupo e cantar, enquanto que os com menos habilidades musicais eram incumbidos de outras tarefas sem conexão direta com a música, como criar um figurino, uma movimentação/dança, um enredo... Os com mais habilidades musicais “carregavam” os com menos, de maneira que pouco de música se aprendia nessas avaliações. No presencial isso também ocorre, porém percebo um maior envolvimento dos alunos com menos habilidades musicais nas próprias atividades musicais.

Quanto à aplicação, apreciação e parecer/retorno das avaliações realizadas pelos docentes, observemos o que dizem os docentes:

Na [IES2] quem avalia são os tutores da universidade e os supervisores, o supervisor. O professor autor não precisa necessariamente fazer a avaliação, eu nunca fiz, diretamente de gravação, a não ser quando os tutores na universidade tinham dúvidas, ele me procurava, me enviava o arquivo e eu dava a minha opinião. (PD2)

[...] eu já estou com mais de 100 trabalhos corrigidos dentro do Moodle, da plataforma. (PD8)

Eles faziam o arranjo em grupo e tinham que disponibilizar o arranjo e o arranjo deveria ser orientado pelo professor, no processo de construção do arranjo. (PD6)

As avaliações podem, segundo os participantes, ser contempladas de duas maneiras: confeccionadas/realizadas pelo docente sozinho, que realiza as etapas de acompanhamento, quando há; ou através de tutores com sua orientação. Esse último aspecto, da participação dos tutores, mostra que os docentes, seja pela demanda de trabalho ou qualquer outro motivo, mostram-se dispostos a compartilhar suas maneiras avaliativas. Há uma descentralização da figura do professor, atribuindo a outras pessoas funções que outrora eram suas, seja no processo avaliativo, seja no processo educacional como um todo, o que Peters (2004) chama

de “novos comportamentos de aprendizagem e ensino”, também discutido nos tópicos *Interações e Apoio Presencial*. O autor também afirma que nessa nova abordagem “a produtividade dos alunos vai se tornar mais importante do que a produtividade do corpo docente” (PETERS, 2004, p. 59).

Há, também, a possibilidade de surgirem interferências, mesmo que subjetivas, realizadas por aqueles que acompanham os docentes no processo avaliativo, ou seja, os tutores. Ainda que de posse de instruções e diretrizes para a apreciação das avaliações, todo o aparato experiencial dos tutores pode e vai interferir no resultado final desse processo, o que também acredito ser deveras rico e válido, pois oferece ao estudante uma multiplicidade de olhares que talvez não conseguisse de outra forma. Essa questão PD2 chama a atenção que, em caso de necessidade, os tutores podem contatar o docente, para tirar dúvidas sobre como proceder na avaliação.

O trabalho coletivo (*Professor Coletivo*) do docente da EAD, então, se reflete na avaliação; durante o processo avaliativo ele também não está só. As suas concepções de ensino e avaliação podem e são compartilhadas e o processo avaliativo pode, total ou parcialmente, ser executado por outrem.

Com o foco não especificamente na avaliação em EAD, tampouco no *Professor Coletivo*, Enricone (2003) enfatiza uma visão que atribui unicamente aos professores a concepção de ensino e a prática a partir dela. Ocorre uma *escolha* por parte do docente sobre qual embasamento utilizará na sua avaliação e, conseqüentemente, ela reflete qual é a sua concepção de ensino. Dessa forma, “se o professor opta por um paradigma instrumental, de dominação, ou adota uma concepção emancipatória, ou burocrática, ao avaliar, isto é consequência de sua concepção mais ampla sobre o processo educacional” (p. 50). Já essa *escolha* é alusiva a que perfil de egresso os professores querem formar, não necessariamente ao que o aluno quer ser, pois esse conjunto de valores do ensino-apredizagem-avaliação “são selecionados a partir de um projeto de homem que se espera [que] responda às exigências da sociedade”, conforme aponta Grillo (2003, p. 14).

A concepção, então, interfere diretamente na escolha das ferramentas e a postura com a qual o docente se coloca na sua prática e na sua avaliação. Na

perspectiva da modalidade a distância com apoio de tutores, ou ainda no surgimento do *Professor Coletivo*, o docente deve compartilhar essa concepção e essa postura para que ocorra uma prática coesa entre planejamento e execução, caso contrário poderá haver interferências entre o que o professor pensou e planejou e o que o tutor ou outro professor executou.

Ainda sobre as concepções de ensino, lembro as falas de PD8 e PD6:

Mas eu não abro mão porque eles se surpreendem com a oportunidade de falar na [questão] dissertativa [do questionário]. (PD8)

[...] o arranjo deveria ser orientado pelo professor, no processo de construção do arranjo. (PD6)

Nota-se a preocupação desses participantes no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, o que pode dar pistas sobre a concepção de educação que possuem. Nos dois casos, os docentes estão inseridos em cursos de licenciatura em música, o que prevê que o perfil almejado do egresso é o de professor de música. Eles podem estar concebendo e mostrando aos alunos essa postura de acompanhamento processual das suas aprendizagens, em detrimento no foco do produto final de um semestre.

Resgatando as principais idéias desse tópico, que focou nas avaliações que os docentes realizam nas suas práticas a distância, percebemos que a avaliação na EAD é realizada tanto no ambiente virtual quanto em momentos presenciais; elas utilizam diversas linguagens e formatos, como provas, a gravação de performance, a participação em fóruns e *chats*, a confecção de trabalhos textuais; inclusive com a possibilidade de construir um portfólio de cada aluno durante todo seu processo. Também foram abordadas algumas características dessa avaliação, que é pontual, individual ou coletiva, tanto qualitativa e processual quanto quantitativa.

Essa avaliação pode ser planejada, executada e apreciada pelo docente sozinho ou com o apoio do tutor em qualquer uma das etapas, que pode interferir no resultado das avaliações que a ele cabem apreciar, ainda que isso ocorra de maneira subjetiva. Faz parte desse processo avaliativo a postura em que o docente

se coloca que pode, como no relato de alguns participantes, realizar um acompanhamento mais próximo e processual dos alunos.

6.2.11 Tópico 11 – sobre envolvimento na EAD

Ainda com a organização da prática em mente, questionei os entrevistados sobre o envolvimento na EAD e o seu comparativo à EP, bem como o tempo dedicado a cada modalidade. O intuito era desvelar em qual modalidade o participante mostrava estar mais engajado, bem como definir alguns parâmetros que possam fazer com ele utilize mais seu tempo a esta ou aquela modalidade.

Dessa maneira, curiosamente, a metade dos participantes declarou que o envolvimento na EAD é maior que na EP (PD1, PD4, PD5 e PD8) e a outra metade declarou o inverso (PD2, PD3, PD6, PD7). Vejamos alguns episódios:

O presencial é maior. E consome mais tempo. [...] Porque a maioria das disciplinas que eu leciono são presenciais. (PD3)

Eu te diria que [o envolvimento na EAD] é bem maior, incomparavelmente maior. Por exemplo, eu ministro disciplinas que eu domino plenamente. Presencial, para mim, é chegar e dar aula basicamente. [...] O momento presencial ele é... numa disciplina de uma hora e quarenta é uma hora e quarenta, agora o a distância não, uma unidade de duas horas, de quatro horas que a gente considera... eu levo oito horas. (PD5)

Entretanto, as razões parecem ser semelhantes em ambos os casos: a maior quantidade de trabalho exigida. Onde há maior demanda, maior exigência e onde o docente acaba sendo mais solicitado, há o maior investimento de tempo e envolvimento. Se considerarmos que para um professor responder a um aluno verbalmente ele usa menos tempo que responder digitando, seria claro e quase óbvio que a EAD toma mais tempo do docente. Entretanto o foco aqui trata do envolvimento com o trabalho, não do tempo utilizado para realizá-lo, o que assume um caráter mais relativo.

Isso também mostra que quanto mais envolvido está o professor, mais ele se inserirá na EAD, como acontece com PD4 e PD8, que direcionaram suas pesquisas e seus estudos acadêmicos, ou parte deles, pelo menos, para a EAD, como pode ser visto em seus currículos Lattes.

Relacionando esses dados com os obtidos no tópico *Ingresso na EAD*, podemos constatar que três participantes que ingressaram na EAD através de convite (PD2, PD6 e PD7) declaram que o envolvimento na EP é maior que na EAD, enquanto que outros três (PD1, PD5 e PD8), que declaram que a EAD demanda mais envolvimento que a EP, foram atuar na EAD movidos por outras razões. Ainda que seja um grupo pequeno de participantes, esses dados mostram um movimento interessante. Não obtive dados suficientes para poder debater e questionar esse aspecto, ficando o questionamento da possível relação entre esses casos para um estudo futuro.

De toda a forma, a esse envolvimento brevemente discutido, o professor dá preferência às atividades e demandas daquela modalidade que ele tem mais tarefas a cumprir. Essa reflexão pode beirar o óbvio, porém, com ela, há mais dados para uma desconstrução de uma concepção que surge comumente a qual diz que dar aula na EAD é mais fácil que na EP, onde o professor não precisa ter o mesmo empenho. Cada modalidade tem as suas demandas específicas, e vai da experiência e formação do professor usar mais ou menos tempo, se envolver mais ou menos, em cada uma delas, dando a importância que julgar necessário.

6.2.12 Tópico 12 – organização da prática: outros aspectos

Ainda pude distinguir, no mesmo bloco de perguntas de organização da prática, algumas peculiaridades que surgiram com as respostas dos participantes. Essas peculiaridades, complementares ao que já foi discutido anteriormente, não constituíram uma área própria de análise, dessa forma foram agrupados em um tópico específico.

Referindo-se à organização das suas aulas, surgem componentes práticos sobre o ensino de música a distância. O que chamo de componentes práticos são aquelas atividades propostas nas aulas que não dizem respeito apenas à leitura e compreensão textual do que está no ambiente no momento de acesso ao material; são sim as atividades onde o discente necessita, em algumas ocasiões, sair de frente do computador, estar *off-line* e dispor de um tempo para estudo. Vejamos alguns casos:

Eu tenho uma atividade [de violão] que é colocada numa unidade de estudo semanal. [...] a gente faz uma gravação a cinco unidades. Então você tem ponto C, ponto B e ponto A. (PD2)

[...] alguém só aprende a tocar um instrumento tocando, só aprende a harmonizar harmonizando, só aprende a fazer contraponto, fazendo contraponto. (PD5)

Gravações dos alunos tocando lá, e gravações também em áudio, com a presença do tutor, esse negócio todo, para eu receber e acompanhar de cada pólo. [...] Seriam ensaios online. Eles estariam lá fazendo o ensaio do grupo ou de vários grupos, e eu poderia ver e comentar. (PD7)

[...] “Canta esse aqui, você grava você cantando” sei lá... “escala em arpejo”. Aí ele grava. Aí eu dou um modelo, olha “agora vamos improvisar em cima dessa escala, tenta fazer isso, grava”. (PD1)

E tem algumas demandas específicas, no caso de música a gente pede bastante áudio, vídeo. Normalmente nós filmamos exercícios práticos. (PD4)

Da fala dos participantes, nota-se que esses componentes práticos são ligados à prática musical, no desenvolvimento dessas habilidades musicais exigidas dos alunos. Podemos perceber que as atividades compreendem: estudos e exercícios musicais de cunho mais teóricos, como harmonia, contraponto e análise; o estudo do instrumento musical e do solfejo; os ensaios *online*; a gravação da própria *performance*; apreciação, através de arquivos audiovisuais ou *streaming*, de outros instrumentistas e músicas.

Em paralelo à modalidade presencial, podemos notar que, novamente, não há diferenças significativas entre essas atividades realizadas através da EAD ou da EP, haja vista essa última modalidade também se utiliza dessas mesmas atividades como aspecto que faz parte do estudo. O que talvez se amplie de maneira mais imediata é o acesso do estudante EAD a esses materiais de apoio que se utilizam de formatos midiáticos, pois ele, provavelmente, está em contato com as Tecnologias da Comunicação e Informação de modo mais regular.

Ainda no campo das ponderações das peculiaridades de cada modalidade, foi relatado que no presencial é possível “sentir” os alunos e ir mais conforme “seu

gosto”, como abordado brevemente no tópico *Apoio Presencial*. Lembremos esse caso e vejamos outro:

Assim, é porque eu sinto a pessoa que está do meu lado, eu vejo como ela sorriu, onde ela foi, o que ela faz na hora eu mudo na hora. O presencial se altera no momento que você está ali. (PD1)

[...] o ensino de instrumento no presencial, na graduação, como que eu faço... é individual. Ele vai muito do que o aluno faz, então ou vou muito ao sabor do aluno. (PD2)

Ir de acordo com o aluno possibilita ao docente uma maior flexibilidade e capacidade de reação mais rápida e instantânea frente às reações dos estudantes e da turma como um todo. Posso ponderar que uma estratégia que diminua essa diferença é a adoção da realidade virtual, como acontece no ambiente *Second Life*²⁷. Lembrando rapidamente, esse ambiente prevê a interação *in loco* virtual, onde professor, tutor e aluno se encontram sincronamente no AVA, cada um controlando suas ações e interagindo através de seu avatar, mesmo estando em posicionamentos geográficos diferentes.

Já outro aspecto captado das falas dos participantes diz respeito a dificuldades enfrentadas por eles. Observemos o que alguns deles relatam:

[Há] um sistema do curso que é bastante padronizado, eu tive muita dificuldade, achei uma sistemática muito engessada ainda. Muito texto, texto, texto, texto pra cada ilustração, pra cada animação que assim, seria, toda uma argumentação a favor disso, é muito cansativo. (PD8)

Mas é isso que não rolou, porque como mudou toda a disciplina, era isso que eu planejei há três anos atrás, vamos dizer assim. E quando começou, tinha que mudar toda a disciplina. [...] É, aquelas unidades que eu propus há três anos dançaram.. [...] E eu também senti, eu percebi que eu não ia ter o respaldo que eu queria de ver se funcionava ou não funcionava as propostas que eu tinha feito. (PD7)

[...] eu imagino assim, num total de, vamos pegar agora esse curso que teve agora de arranjo, no total lá talvez estejam uns 100 alunos. Aí não tem como analisar em alguns dias o trabalho de cada um deles. (PD5)

Que nem agora, eu terminei de corrigir oitenta e poucas, de uma questão, de um questionário do semestre, já eram todos os alunos respondendo. (PD8)

²⁷ Essas e outras estratégias são exploradas no tópico *Ambiente Virtual de Aprendizagem*

[...] seria muito difícil acompanhar 700 perfis. (PD7)

[...] lamento que eu não posso me envolver mais, porque trabalhando no presencial, na administração, na pós-graduação, na orientação, a gente tem que fazer PIBIC. E a EAD está nisso. (PD1)

Bom, a gente recebe vários e-mails, a gente está sempre conectado. Eu, por exemplo, coloco tudo da [IES] pro meu e-mail pessoal. Então eu acabei de abrir eu estou com isso porque eu abro constantemente, eu to com 180 mensagens. (PD4)

Nota-se que as principais queixas tratam das normatizações requeridas pela coordenação de curso, das mudanças de planejamento, dos prazos e período de ‘adiantamento’ dos trabalhos, da grande quantidade de alunos atendidos numa mesma turma e da demanda grande de trabalho.

Constato que essas dificuldades dizem respeito a fenômenos que estão, por assim dizer, alheios à vontade do docente, os quais há pouco ou nenhum poder de decisão sobre, como é o caso das normatizações, do número de alunos, dos prazos e da demanda de trabalho.

Os pesquisadores canadenses Tardif e Lessard (2008) trazem elementos com base na vida escolar para criar a sua teoria do trabalho docente, cuja relação análoga com a EAD é sempre possível. Ao analisar as rotinas de trabalho dos professores, dentre outros, os autores fazem algumas constatações pertinentes a esse tópico. Primeiramente dizem que a organização do trabalho demanda dos docentes a aprendizagem de outras tarefas; “mesmo jogando bola com as crianças [...] ela precisa manter sempre uma atitude profissional a fim de estar pronta a qualquer intervenção” (p. 192). A esse trabalho Tardif e Lessard dão o nome de *responsabilidade profissional*. No contexto da EAD, ainda que haja um envolvimento mais próximo, com o “estar junto virtualmente” (VALENTE, 2009; PRADO; ALMEIDA, 2009), o docente deve se colocar na posição de responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que exista e seja estimulado o deslocamento para os estudantes e para os tutores de muitos aspectos que outrora eram de responsabilidade do professor, ele ainda tem a responsabilidade

profissional, e por que não dizer ética, de estar atento e auxiliar seu estudante a ter sucesso no seu processo de aprendizagem.

Outra constatação trazida pelos pesquisadores canadenses é que há diversas tarefas múltiplas e interligadas, onde “a organização do trabalho não permite nenhuma flexibilidade para as necessidades pessoais dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 192). Relaciono isso às dificuldades dos participantes, que são alheias à sua vontade, deixando-os, muitas vezes, sem espaço para satisfazer seus interesses particulares. É possível que esteja aí o papel da coordenação do curso a distância em buscar alternativas que dêem flexibilidade e apoio aos docentes²⁸.

Para concluir esse tópico, que tratou de outros aspectos surgidos a respeito da organização da prática docente, primeiramente constatei que há a utilização, no processo de ensino, do que chamei de *componentes práticos*, que são aquelas atividades solicitadas aos discentes que por vezes há a necessidade de estar *off-line* e realizar estudo de habilidades musicais, como estudos no instrumento, solfejo, ensaios... que não se diferenciam do EP, mas sim apresentam, no mínimo, uma estrutura de apoio de mais fácil acesso, com a utilização das TICs.

Também trouxe peculiaridades referentes a diferenças sentidas pelos participantes entre as modalidades presencial e a distância. Segundo eles, é mais fácil seguir as perspectivas do discente no presencial, visto que estando ao lado do estudante há a capacidade de “senti-lo” e “ir conforme o seu gosto”. Finalmente, trouxe as dificuldades enfrentadas pelos docentes, que possivelmente estão alheias aos seus interesses, pois não há um poder de decisão sobre alguns aspectos, como definição de prazos e quantidade de alunos.

6.2.13 Tópico 13 – autoavaliação

Para encerrar a entrevista, solicitei aos participantes que avaliassem sua atuação na EAD. O intuito desse questionamento está no interesse de fornecer pistas complementares para a compreensão da prática desses docentes, tal qual ela, a pergunta, foi feita de maneira aberta. As respostas giram em torno de

²⁸ A participação da coordenação é explorada com mais detalhamento no tópico *Autoavaliação*

temáticas como: satisfação ou não ao trabalhar com EAD, as inovações trazidas pela modalidade, a interferência da EAD na EP.

Há docentes que trazem uma avaliação positiva quanto à sua atuação na EAD. Vejamos alguns casos:

Eu avalio positivamente [...] Então, eu acho que tem sido positiva nesse sentido. (PD6)

Ah, eu adoro. Adoro esse trabalho! (PD1)

Eu me sinto segura de dizer que eu acho que a minha participação na EAD ela é bastante qualificada, eu acho que eu sou uma boa professora. (PD8)

Como é que eu avalio? Bom, eu posso dizer qual a importância que a EAD tem pra mim. Virou a minha vida de cabeça para baixo, porque eu era uma pessoa e agora eu sou outra pessoa. [...] Então, pra mim, eu acho que isso aqui é fundamental. (PD2)

Essa avaliação positiva pode ocorrer por diversos fatores. Observemos o que PD2 diz que pode auxiliar nessa percepção de fatores:

Há vinte anos atrás eu estava pensando no ensino coletivo como uma coisa revolucionária. Talvez a EAD, vinte anos depois, tenha me feito exatamente pensar isso, que a gente pode se melhorar como pessoa, se melhorar como profissional e estabelecer novas formas de trabalhar o que a gente já conhece muito. Então, pra mim, eu acho que isso aqui é fundamental. (PD2)

Além disso, há muitas falas que giram em torno da aprendizagem que os professores têm quando se referem à modalidade. Atentemos às falas a seguir:

É uma constante aprendizagem [...] que tem enriquecido a própria prática presencial. Então muita coisa que eu tenho aprendido na EAD tem colocado na... porque realmente o futuro vai ser essa hibridização, vai ter essa convergência. (PD4)

Nossa! Eu aprendo pra 'çaramba!' Quando eu vou, muito das coisas que eu uso com eles eu uso no meu presencial. É mais rico o que eu produzo com eles com o material que eu crio pra usar no presencial do que vice e versa. (PD1)

É evidente a contribuição que a EAD tem propiciado aos participantes PD1 e PD4, porém não se resume apenas a eles, oportunizando o aprendizado de novas tecnologias, de novas maneiras de planejar e de novas maneiras de trabalhar. As

aprendizagens estão em consonância com o conceito de *experiência* trazido por Tardif e Lessard (2008). Para eles a experiência é advinda tanto da prática docente quanto dos momentos de formação, marcada por episódios importantes e pontuais na vida do docente ou por acontecimentos sistemáticos e repetitivos, o que encontra ressonância no conceito de *Practicum* citado por Pimenta (2009) quando essa experiência é refletida na e sobre a prática.

Percebe-se, nos casos dos participantes da pesquisa, que a EAD contribuiu positivamente na prática do presencial dos professores. Como o depoimento de PD2 anterior, sobre o ensino coletivo ser revolucionário, é provável que isso ocorra com a EAD também para os outros docentes. Ora, se a EAD mediada pela internet está em franco desenvolvimento e expansão, e isso é um fator relativamente recente, como pode essa experiência não influenciar nas outras práticas? Se, como Tardif e Lessard (2008) disseram, a docência possui um aspecto composto indissociável entre atividade, *status* e experiência, onde um alimenta e complementa o outro, fica claro que as experiências ocorridas na EAD, que parecem ser significativas, têm grande potencial de influenciar a prática presencial.

Noto na minha interação com colegas de trabalho que há recursos que a modalidade EAD traz, como o uso das TICs, que nem pensamos em utilizar na prática presencial. Em breve menção, lembro do repositório de materiais. Quando um docente não teve nenhuma passagem na modalidade a distância, é possível que a sua prática, ou melhor, o seu material pedagógico/de referência esteja muito ligado a livros e materiais impressos, que tem, por vezes, difícil acesso e custo elevado, isso sem entrar no mérito do volume acumulado e da possibilidade de estar distribuído, para não dizer perdido, em vários lugares. Esses fatores não são condicionantes de uma prática melhor ou pior, mais ou menos efetiva. A diferença está que, com a criação de um repositório virtual, há o acesso facilitado aos materiais da disciplina tanto por parte do aluno quanto do docente, que também pode se tornar de caráter mais democrático, pois os custos de criação e manutenção geralmente são pequenos e podem ser acessados de qualquer lugar.

No que concerne ao uso das TICs, conforme consta no documento da UNESCO, que traz padrões de competências para o uso de TICs, o docente tem

que desenvolver habilidades para fazer utilização das tecnologias. As orientações também dizem que os professores “devem saber onde, como, quando (e quando não) usar a tecnologia nas atividades em sala de aula e nas apresentações” (2009b, p. 10), o que analogamente reforça o que é dito quanto ao uso dos OAs no tópico *Objetos de Aprendizagem*. Em outras palavras, o professor que faz uso do apoio a distância e das TICs na prática presencial não deve usá-lo de maneira desmedida, apenas por utilizá-la; ele deve ter um propósito, uma razão pedagógica de assim o fazer.

Os participantes ainda relatam a influencia que a EAD teve na vida pessoal. Vejamos alguns episódios:

E eu também fico tão feliz da EAD ter entrado na minha vida porque é possível, eu fiz tão novas amizades e eu conheci lugares, cidades e pessoas que eu não teria conhecido de outro jeito. Então, me deu ainda uma visão de país muito forte mesmo, porque a gente quando mora em uma cidade grande que tem as facilidades e os problemas da cidade grande, costuma não entender como funciona a cabeça de uma pessoa que está numa cidade pequena e está feliz de estar naquela cidade pequena. Então, eu fiquei bastante comovida de ver como que as pessoas vivem no interior do Brasil. (PD2)

Você chega de noite você vai dormir tranquilo, você não vai ficar pensando “pô, não tô fazendo nada, não tô contribuindo”. Eu acho que não é o meu caso assim, eu fico bem tranqüilo, acho que eu tenho contribuído bastante. Obviamente que eu não faço caridade, mas eu acho que é o retorno que a gente tem que dar pra sociedade, assim como eu falei antes, que está sendo investido na formação do aluno. (PD3)

Como mostra o depoimento de PD2, o participante relata acontecimentos que nunca havia pensado ocorrer antes de entrar na EAD, ou ainda pensando no público que ele está atingindo com sua atuação na modalidade a distância. Já PD3 traz a contribuição que está fazendo como retorno para sociedade, demonstrando uma preocupação social. Esses fatos não são isolados nas falas de todos participantes da pesquisa, eles não são os únicos que trazem isso, porém são representativos entre os depoimentos por terem relatado isso de maneira clara, direta e objetiva.

Por outro lado, há comentários acerca de insatisfações quanto a aspectos vividos na EAD. Observemos:

Então, eu avalio assim, eu preciso conversar mais com os outros professores. Por exemplo, eu tava conversando com uma outra professora do instrumento e ela disse o quanto que eles estão precisando de algumas coisas. Aí eu falei: “ué, mas eu não tive essa dificuldade na minha disciplina”, mas eles estão tendo. (PD1)

E eu também senti, eu percebi que eu não ia ter o respaldo que eu queria de ver se funcionavam ou não funcionavam as propostas que eu tinha feito. Eu queria estar mais próximo aos alunos... se eu entro assim de corpo e alma no negócio, eu não queria estar junto só com os tutores não, eu queria estar de corpo e alma mais perto dos alunos. [...] Então foi frustrante... foi frustrante, mas não com o que eles fizeram, foi frustrante com o que eu esperava que eu podia fazer e não consegui fazer. (PD7)

Há menção à falta de diálogo com outros professores e a necessidade sentida em poder acompanhar os alunos com mais proximidade, como dito por PD1. Nota-se, também, a frustração de PD7 referente à sua participação na modalidade a distância. Esses dois casos podem acontecer por diversos fatores, que não foram externados nem explorados durante as entrevistas. Dessa forma, apenas posso refletir hipoteticamente.

Um dos fatores poderia ser o costume do docente em lidar com a EP, tendo o contato físico e síncrono com seus estudantes. Para alguns autores, como é explorado no tópico *Apoio Presencial*, esse contato é substituído pelo “estar junto virtual” (VALENTE, 2009; PRADO; ALMEIDA, 2009).

De toda forma, não é pelo fato de o aluno estar à distância geograficamente que ele terá ou deverá ter menos oportunidades de estar com seu professor, tanto em quantidade, quanto em qualidade. Cabe a esse professor oferecer essas oportunidades, como sugerem Pallof e Pratt (2004) quando focam o aluno virtual:

O aluno virtual precisa, em essência, de todos os serviços que são oferecidos ao aluno presencial. Contudo, deve-se prestar especial atenção a outras necessidades e questões criadas pelo trabalho a distância, tais como sensação de isolamento e problemas potenciais no acesso aos recursos. (PALLOF; PRATT, 2004, p. 82).

Assim, a EAD, dependendo da forma como for executada, pode criar o espírito de “estar ali só”, geralmente desse ponto de vista do aluno, mas percebo com base na minha experiência e das falas dos participantes acima mencionados que é possível também haver essa sensação a partir da ótica do professor e do tutor. Nesse caso, o “estar só” do docente ocorreria com relação à interação com o aluno, mas também seria possível acontecer entre seus pares, como docente com docente ou docente com tutor, o que não propicia trocas e, portanto, incitaria uma percepção de isolamento.

Outro fator importante trazido pelos docentes na autoavaliação está no papel da coordenação de curso. Observemos:

A coordenação tem que dar todo apoio [ao docente]. (PD1)

E já no a distância tem um sistema do curso que é bastante padronizado, eu tive muita dificuldade, achei uma sistemática muito engessada ainda. [...] eu não lido bem com autoridades assim e com autoritarismos. (PD8)

Ao que os participantes relatam, a coordenação do curso tem um papel importante no suporte à prática docente. Ela deve apoiar e dar autonomia ao docente ou pode ocasionar mal estares com sua equipe, comprometendo todo o processo educacional. Quanto à coordenação e esse engessamento, como trazido por PD8, podemos refletir com o apoio na visão oferecida por Prado e Almeida (2009) quando elas dizem que

Embora a organização e a produção do curso precisem acontecer previamente, elas não podem engessar e/ou padronizar a atuação dos diferentes professores de turmas de um mesmo curso. Isso certamente seria um retrocesso do ponto de vista da concepção educacional que prioriza a atuação do educador [...] [cabe à coordenação se dedicar] à preparação e ao acompanhamento da atuação do professor desenvolvida nas respectivas turmas. (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 77-79).

Os autores parecem estar em consonância com os participantes da presente pesquisa ao atribuir a responsabilidade à coordenação do curso em oferecer esse apoio e essa autonomia ao professor para que ele possa desenvolver uma prática significativa e de qualidade. A coordenação também deve buscar acompanhar essa prática desenvolvida pelo docente, não o deixando desamparado. Cabe a ela, em prol da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, achar um ponto de equilíbrio entre o controle e o desamparo. Aliás, qualidade na educação é uma das metas da proposta do PNE 2010-2020, em presente tramitação no congresso brasileiro. No artigo 2º, inciso IV encontra-se a meta onde diz que cabe aos sistemas de ensino e de governo promover uma “melhoria da qualidade do ensino”²⁹ (BRASIL, 2010)

²⁹ O projeto de lei que trata do PNE 2010-2020 pode ser acessado no site <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>

E essa qualidade só existe quando o docente se sente amparado, seja por seus pares, seja pelas chefias. E, dessa forma, com o trabalho do docente sendo reconhecido, não haverá frustração advinda do campo profissional, como ilustrado pela fala de PD7, que trago novamente um excerto para lembrança:

E eu também senti, eu percebi que eu não ia ter o respaldo que eu queria de ver se funcionavam ou não funcionavam as propostas que eu tinha feito. [...] Então foi frustrante... foi frustrante, mas não com o que eles fizeram, foi frustrante com o que eu esperava que eu podia fazer e não consegui fazer. (PD7)

Para concluir, iniciei esse tópico de discussão a fim de fornecer novas e complementares pistas para a compreensão da prática docente. Abri com as falas dos participantes avaliando sua participação na EAD, os quais disseram ser positiva e com grande valor. Após, abordei a questão das novas aprendizagens realizadas pelos docentes, em consenso com o conceito de *experiência* proposto por Tardif e Lessard (2008), experiência essa que não é necessariamente uma formação, mas faz parte da formação e da prática do professor.

Para alguns desses participantes, a prática a distância parece ter consequências positivas nas suas práticas presenciais, onde eles transpuseram parte do que era utilizado na EAD para suas aulas presenciais. Da mesma forma, houveram consequências, positivas e negativas, na vida pessoal dos participantes. Eles comentam tanto os ganhos, do ponto vista pessoal, como conhecer novas pessoas, novos lugares e novas culturas, quanto as insatisfações e frustrações decorrentes da sua atuação na modalidade a distância. Também foi levantado o papel da coordenação nessas situações, onde se percebe, através das falas e dos recortes da literatura, que cabe a ela, a coordenação, oferecer todo o suporte e o apoio, dando autonomia ao docente e à sua prática.

7 FINALE E CODA PARA SONS EM CONSTANTES MUDANÇAS

7.1 A ÚLTIMA EXPOSIÇÃO DO TEMA: ALGUMAS CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou conhecer e compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade EAD, a partir de suas percepções sobre essas práticas.

Através de entrevistas realizadas com oito participantes, que são professores de IES públicas e atuam com EAD na música, seja em disciplinas a distância no curso presencial ou atuando diretamente em cursos a distância, procurei descrever e analisar essas falas, que versam sobre as suas práticas na modalidade a distância, abordam a interação entre os atores envolvidos e a própria constituição do docente enquanto ser professor.

As entrevistas foram analisadas no intuito de articular as ocorrências comuns entre os participantes, bem como as peculiaridades relatadas, o que resultou em um seccionamento em 13 tópicos de análise. Esses tópicos, por sua vez, foram apresentados e discutidos com contribuições de diferentes teóricos e teorias, dentre os quais se sobressai a teoria do Trabalho Docente, proposto por Tardif e Lessard (2008), que foi a principal fonte de embasamento.

Questionando-me *quais são as práticas que os docentes universitários empregam em suas disciplinas a distância da área de música e como as desenvolvem*, percebi que, para um entendimento o mais acurado possível, é necessário conhecer e compreender não apenas *o quê* o docente faz na EAD, mas também investigar *‘quem’* está incluído no seu trabalho: *para quem* e *com quem* ele trabalha. A EAD é uma rede de relações e interações, onde há muitos tipos de atores que, geralmente, são em número muito grande, praticamente forçando o professor a trabalhar em equipe e trabalhar para uma volumosa quantidade de alunos, como não é comumente visto na educação presencial.

Dito de outra forma, não é possível realizar uma compreensão do fazer docente na EAD focando apenas as suas ações; é necessário ampliar o olhar e

perceber quem são as pessoas que o rodeiam e com quem ele interage, o que geralmente não fica na relação aluno-professor; entram aí o tutor e outros professores.

Dessa forma, busquei organizar a escrita deste capítulo polarizando essas duas situações: as ações docentes e as pessoas envolvidas.

7.2 AS AÇÕES DOCENTES: CONHECER E COMPREENDER AS PRÁTICAS DOCENTES

7.2.1 O Docente, a EAD e as Tecnologias

No que diz respeito ao docente e à EAD, há diversas temáticas exploradas nesta pesquisa. Discorrerei aqui seus principais pontos.

Nenhum participante relatou ter feito sua formação inicial almejando ou se direcionando a atuar na modalidade a distância; houve, sim, um processo de ocupação desses espaços, que se deu de duas maneiras: convite realizado por pares e por iniciativa própria, iniciativa essa movida por razões como participação em concurso, em editais específicos para EAD, elaboração de projetos ou ainda solucionar problemas da prática presencial.

Foi relatado, também, o processo de formação para atuação na EAD. Essa formação pode compreender tanto os aspectos de cunho tecnológico quanto aqueles relacionados à concepção e teoria da EAD. Ela ocorre após o ingresso na modalidade e é articulada à prática que o docente está realizando, o que se configura no conceito de *Practicum* trazido por Pimenta (2009), sendo um possível espaço de reflexão, de crítica e de discussão, contribuindo para a ressignificação dessa prática e, conseqüentemente, da identidade docente.

No que tange à tecnologia empregada na prática EAD, os docentes foram questionados acerca dos Objetos de Aprendizagem, seus usos, recursos, escolhas e articulação com o processo educacional. Os participantes retratam os OAs a partir de duas dimensões: a tecnológica/de implementação e educacional/pedagógica. A dimensão tecnológica/de implementação diz respeito às características visuais e operacionais, relacionadas ao conteúdo a ser abordado no OA que está se

implementando. Já a dimensão educacional/pedagógica retrata as aplicabilidades do Objeto no contexto educacional, onde se pode notar a preocupação dos participantes com alguns pontos relativos ao Objeto: o seu planejamento, a pontualidade, ou o uso pontual, do OA na interação com ambiente e o processo, bem como a profundidade com que o conteúdo deve ser abordado na modalidade a distância.

Outro ponto relacionado à tecnologia é o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Assim como o OA, o AVA é percebido pelos participantes através de duas óticas de interação: entre os atores que lá participam e interagem e entre as tecnologias que se articulam. Identifiquei que os docentes interagem no AVA: de maneira autônoma e por conta própria, os *habitantes*; com o apoio de seus tutores, os chamados *visitantes*; e através de seus tutores, os *transeuntes*. Essas denominações, habitantes, visitantes e transeuntes, foram ressignificadas dos conceitos propostos por Scherer (2009). No cerne das interações tecnológicas, especialmente aquelas entre OA e AVA, os docentes relataram limitações impostas pela tecnologia e o desconhecimento de algumas ferramentas disponíveis nesse ambiente, ambiente esse que segundo Peters (2004) é um espaço onde há uma mudança de paradigma, onde o estudante deve assumir um papel mais central no seu processo de aprendizagem.

Fazendo uma breve analogia sobre o AVA, enquanto na sala de aula *física* o professor “fecha a porta” para dar a sua aula e ninguém vê o que acontece no seu interior, no ambiente virtual o professor a “escancara”, sendo acessível a todos que tenham acesso à plataforma.

Para os participantes, a modalidade a distância é relatada já na sua forma virtualizada e mediada pela internet, não sendo mencionadas outras maneiras, como vídeoaulas e *broadcasting*. À exceção de um participante, que diz que para haver um ensino de qualidade há necessidade de contato presencial constante, todos os outros declaram que a modalidade a distância não é inferior nem menos exigente que a modalidade presencial e que os estudantes da EAD podem ter desempenho melhor que os do presencial. Nesse contexto, esse estudante deve ter, segundo os participantes, autonomia e responsabilidade com sua aprendizagem.

Alguns participantes também declaram que é mais fácil seguir o processo de aprendizagem do aluno na modalidade presencial, pois estar ao lado dele possibilita “senti-lo” e ir “conforme o seu gosto”. Há um desejo de ter um acompanhamento semelhante entre o estudante a distância e o estudante presencial, entretanto a tecnologia ainda não permite que isso ocorra de modo satisfatório, impondo limitações e dificuldades, especialmente no que diz respeito à leitura das situações de sala de aula e da reação do aluno. Além disso, foram trazidas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, como os prazos para concluir as atividades e a grande quantidade de alunos.

7.2.2 O Docente e as Aulas

Os participantes descreveram partes de seus processos de ensino que são, na realidade, seus processos de construção das aulas para a modalidade a distância. Primeiramente, sobressai-se o caráter prático nas disciplinas, mesmo aquelas que tenham um viés mais teórico, onde o docente busca articular componentes totalmente ou parcialmente práticos às aulas.

É recorrente nas entrevistas a questão do planejamento das aulas. É o momento que o docente *re*: re-significa, re-cria, re-inventa, re-faz sua prática presencial, transformando-a em prática a distância. Também é a ocasião em que se decide quais serão os OAs empregados e a forma de avaliação. Ainda que não diferente do que ocorre na EP, o professor na EAD necessita pensar no processo de ensino como um todo, prevendo e antevendo muitas das dificuldades e facilidades que acontecerão. O docente dedica boa parcela de tempo nesse processo, pois ele já deve pensar no seu término, que é uma avaliação, e incorporar esse pensamento no planejamento das aulas, considerando *simultaneamente* o ponto de início e o ponto de fim. Esse planejamento e implementação são realizados, idealmente, com muita antecedência, quando, para isso, o docente busca criar uma rotina de trabalho minuciosa, tanto na aplicação micro de seu tempo quanto na organização macro.

Também merecem destaque as dificuldades enfrentadas na imediata flexibilização e adaptação das aulas, haja vista essas já estão planejadas e, por muitas vezes, implementadas com muita antecedência. Algumas das alternativas

empregadas pelos participantes para minimizar a falta de flexibilização e adaptação foram a realização de *chats*, vídeo-conferências e videoaulas. O docente utiliza na sua prática EAD o que chamei de *componentes práticos*, que são as atividades realizadas pelos alunos que usualmente geram necessidade de estar com o foco menos no computador e mais na atividade musical sendo desenvolvida, como estudo do instrumento, solfejo e ensaios, onde a tecnologia está como uma estrutura de apoio ao estudante.

No que concerne à avaliação, através das falas dos docentes pude tecer algumas das suas características: é realizada de forma individual ou coletiva; no AVA ou em momentos presenciais; é pontual e representa um momento do processo; e é realizada qualitativamente ou quantitativamente. Algumas das ferramentas e formatos utilizados para realizá-las foram mencionados: participação em *chats* e fóruns; realização de provas, questionários e trabalhos textuais; e a gravação de performance musical. A avaliação é planejada, executada e apreciada pelo docente com ou sem auxílio do tutor. Este, por sua vez, pode subjetivamente interferir no resultado dessa avaliação..

7.3 AS PESSOAS ENVOLVIDAS: CONHECER E COMPREENDER OS ATORES

7.3.1 O Docente e os Outros Atores

No que tange a interação dos docentes com outros atores da EAD, como outros docentes, estudantes e tutores (presenciais e a distância), ela é inerente ao trabalho docente. Conforme apontam Tardif e Lessard (2008), a profissão docente é baseada nas interações humanas, é realizada *com e para* o outro. É recorrente os participantes citarem outras pessoas na sua atuação, o que levou à análise de estruturas que eram formadas entre os atores envolvidos. Essas estruturas dificilmente são iguais entre os participantes, entretanto um ponto comum é a figura do docente estar no *topo* delas, enquanto que o aluno encontra-se na *base*.

O docente torna-se, também, *professor coletivo* quando é integrado a uma equipe. Nesse caso, ele divide as suas atividades com outros professores e, em algumas ocasiões, com tutores. Todas essas pessoas são gerenciadas por uma

coordenação de curso que, assim como falam os participantes, deve oferecer suporte e autonomia ao professor, propiciando meios para que o docente realize sua prática.

O docente atuante na EAD pode ser resultado de um *hibridismo* entre as abordagens modernas e pós-modernas, decorrente das formações que esses professores tiveram em suas vidas. Como possível consequência, a necessidade da presencialidade nas interações foi expressa pelos participantes quando relatavam os espaços em que elas ocorriam, dos quais boa parte eram em momentos presenciais.

Essa presencialidade, que é ressaltada como importante pelos participantes, é baseada, principalmente, a partir do apoio presencial oferecido pelos tutores *presenciais* e, em menor ocorrência, pelos próprios professores em momentos presenciais. Esse tutor, como é sugerido por alguns docentes, deve ter uma formação em música, em educação e em tecnologia, cabendo a ele o papel de facilitar e mediar o processo de aprendizagem do estudante. Como alternativa ao apoio presencial há o conceito de *estar junto virtualmente* (PRADO; ALMEIDA, 2009; VALENTE, 2009), que é a virtualização das relações de apoio e interações através de, por exemplo, vídeo-conferências, vídeoaulas e *chats*.

7.3.2 O Docente e Ele Próprio

Os participantes relatam uma participação positiva na prática a distância. Essa participação propicia novas aprendizagens aos docentes, tanto do ponto de vista tecnológico quanto pedagógico, permitindo ao professor vislumbrar maneiras diferentes e alternativas de fazer aquilo que já realiza no presencial. Essa *experiência* (TARDIF; LESSARD, 2008) adquirida reflete na sua prática (*atividade*) e provoca uma ressignificação da identidade (*status*), o chamado aspecto composto da docência (*ibid*), fazendo com que parte dessas práticas realizadas na modalidade EAD sejam incorporadas na EP.

Essa ressignificação da identidade é também provocada por movimentos de satisfação e ganho pessoal ao trabalhar na EAD, como o retorno dado à sociedade por seu trabalho e a oportunidade de conhecer e conviver com novas pessoas,

lugares e culturas. Da mesma forma, a identidade pode ser repensada nas situações de insatisfação e frustração do docente, no caso de não ter realizado uma atuação que acreditasse ser a melhor.

Quanto ao envolvimento do docente com a EAD, é interessante notar que exatamente metade dos participantes diz que se envolve mais com a EAD, a qual exige mais tempo que a EP, enquanto que a outra metade diz o contrário. Investigando as falas deles, o que se pode depreender é que isso acontece devido à demanda de trabalho; enquanto que uns dizem que as ações na EAD tomam muito tempo, como aulas e atendimento a alunos, outros dizem que por estarem com um número maior de disciplinas e atribuições nos cursos presenciais há mais envolvimento nessa modalidade. De maneira objetiva, posso dizer que onde há mais demanda de trabalho, há mais envolvimento do docente, independentemente de ser EAD ou EP.

7.4 UMA BREVE BARRA DUPLA: CONCLUINDO SEM FECHAR

Quando me perguntarem *como se dá aula de música na EAD?*, de posse do que conclui da investigação, eu terei que responder que, para começo de tudo, é necessário força de vontade. Façamos um planejamento hipotético para uma aula para uma das disciplinas que ministro na modalidade presencial: Percepção e Solfejo.

Necessitarei de um ambiente virtual onde eu tenha autonomia e conheça as ferramentas que lá existem, bem como apresente interface amigável ao aluno. Então farei um planejamento detalhado para o período da disciplina e para cada aula que eu queira dar. Se numa aula, por exemplo, focar no desenvolvimento auditivo de movimentos harmônicos, especificamente o movimento tônica, subdominante, dominante, tônica, criarei um objeto (animação *Flash*, apresentação *PowerPoint*, um site, um vídeo...) que contemple as explicações teóricas com textos, imagens e exemplos musicais que preferencialmente pertençam ao contexto do grupo que estou trabalhando. Da mesma forma, encaminharei exercícios de apreciação a serem realizados e discutidos entre todos os colegas em fóruns, *chats* ou vídeo-conferências com supervisão minha. É provável que necessite de apoio de um tutor

para me auxiliar nessas tarefas. A avaliação será feita a partir dessa participação sobre os exercícios que foram discutidos entre eles, bem como poderia solicitar uma busca no intuito de perceber e listar outras músicas que tivessem essa estrutura harmônica. Essa seria *uma* proposta de *um* conteúdo de *uma* disciplina.

O professor que deseja trabalhar com música na EAD necessita ter, além dos conhecimentos musicais específicos da sua disciplina, conhecimentos e habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação, sabendo utilizar um ambiente virtual, escolhendo/criando objetos de aprendizagem, preferencialmente sabendo produzir um vídeo ou áudio ou deixar isso a cargo de outra pessoa. Na esfera social, é importante saber trabalhar coletivamente, seja com tutores, monitores ou outros professores.

Quanto às habilidades pedagógicas, é necessário haver disponibilidade para fazer um planejamento minucioso, prevendo e antevendo as facilidades e dificuldades do estudante, buscando maneiras de diminuir a distância e a sensação de isolamento, como através de *chats*. Da mesma maneira, a criação e aplicação de avaliações devem ser bem pensadas nesse processo, assim como alternativas para propiciar uma possível flexibilização e adaptação do que está fazendo. Por fim, mas não menos importante, ter a disponibilidade de estar, no mínimo, em contato constante com os estudantes durante o curso.

Não quero dizer que a EAD tem mais possibilidades ou é melhor que a EP, pelo contrário, também acredito por experiência e pelos relatos que a interação presencial é deveras importante, mas não única e essencial. É nessa interação que podemos captar o olhar de dúvida, a hesitação, a careta do aluno quando ele tem dificuldade, da mesma maneira que captamos o sorriso, o olhar de certeza, a postura de certeza de que ele está compreendo e aprendendo aquilo que para si é importante. Apenas acredito que a EAD é uma modalidade alternativa e possível, que pode facilitar, aprofundar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, ampliando horizontes geográficos e oferecendo outros tipos de suporte e desenvolvimento de habilidades em seus estudantes. Nem melhor nem pior, diferente e alternativo.

Para finalizar essa parte, trago uma fala de Enricone (2008). Essa fala sumariza tudo o que foi discutido, em minha opinião, em todos os tópicos, bem como representa a minha percepção e opinião a respeito da docência e da sua prática:

Ensinar é um triunfo pessoal e social; um aprender junto; visar a alguém, mas não é uma ação de direção única; provocar desequilíbrios cognitivos; relacionar a aprendizagem significativa com novos métodos de ensino; ter clareza comunicativa e entusiasmo pela matéria; estimular esforços; partilhar concepções; desenvolver a inquirição; facilitar e acompanhar a aprendizagem de seu aluno. (ENRICONE, 2008, p. 22).

7.5 CODA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou uma multiplicidade de práticas e de fatores que envolvem as práticas de educação musical a distância, e teve o foco na percepção dos docentes sobre essa prática. Dessa forma, não posso dizer que as sejam as únicas maneiras de dar aulas de música na modalidade a distância, tampouco que essas práticas sejam as verdades absolutas da educação musical a distância. Elas representam uma parcela da realidade brasileira, que desenvolve suas práticas em um contexto universitário, com adultos, e ambiente virtual mediado pela *internet*.

A pesquisa toma importância por ter o foco no *ensino de música a distância*. Como visto no capítulo da revisão da literatura, os estudos analisados giram em torno da tecnologia, do aluno e do curso, porém nenhum enfocava o professor e os processos de ensino. Ainda sobre o ensino, os estudos revisados apontavam poucos aspectos do que efetivamente ocorre na EAD. Como dito acima, ainda que não sejam uma verdade absoluta, as práticas aqui expostas mostram possibilidades para a atuação dos professores de música, que podem trazer a modalidade a distância para suas práticas presenciais, total ou parcialmente. Por fim, foi possível delinear/esboçar um perfil do professor que atua nessa modalidade, contribuindo com pistas de como agir/se formar para aqueles que têm interesse em atuar com música na EAD.

Muitas novas inquietações surgiram no decorrer da pesquisa; elas não foram debatidas no presente trabalho por limitação no tempo, por insuficiência de dados ou embasamento teórico que possibilitassem a sua discussão ou simplesmente por se distanciarem muito do foco proposto.

Tendo esta pesquisa sido focada nos processos de ensino, resta ainda saber como a pessoa que se inscreve em um curso de música a distância efetivamente aprende música? Como é seu processo de aprendizagem? O uso e acompanhamento, por parte dos professores, das mídias sociais contribuiriam para uma aprendizagem mais efetiva?

A formação do professor que atua na EAD é essencial para uma boa prática. Porém, como visto, a EAD não se resume apenas ao professor, há a figura do tutor. Assim, como deveria, efetivamente, ser a formação do tutor que atua nos cursos de música?

Novamente com o foco nos processos de ensino, questiono se, além do material pedagógico poder ser transformado/modificado ao longo do curso e a intervenção dos professores através de *chats*, vídeoaulas e vídeo-conferências, há outras maneiras de garantir o envolvimento do estudante e a flexibilização no processo de ensino-aprendizagem no mesmo grau que é possível se realizar na educação presencial?

Na esfera motivacional, há alguma relação entre a maneira que o docente ingressa, realiza formação específica e se envolve na EAD? Por que a maior parte dos professores que ingressaram na EAD por convite de outros professores diz que o envolvimento na Educação Presencial é maior? Por que o contrário?

Essas inquietações, portanto, ficam como sugestões para pesquisas e estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABEPEC. *Conheça a ABEPEC*. Disponível em <<http://www.abepec.com.br/?pg=txt&id=1&title=CONHE%C7A%20A%20ABEPEC>>. Acesso em: 12 fev 2010.

ALVES, R. História da EaD no Brasil. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BERNARDI, M.; SILVA, K. *Educação a Distância: aspectos históricos*. Porto Alegre, 2006. 30p (texto digitado).

BITTENCOURT, Guilherme R.; NUNES, Helena de S. Planilhas de Avaliação da Prova Prática do Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UFRGS. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, Nº 2, out. 2009.

BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático. 7 ed. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto. 1991.

BORGES, Suelena A. O CAEF na formação musical de professores na modalidade EAD: um panorama das origens e atuação. *Renote*. Porto Alegre, V. 7, Nº 2, out. 2009.

BORNE, Leonardo; BORGES, Suelena A. Musicalização de professores na Licenciatura em Música EAD: do planejamento à execução. In: *Anais do XII Encontro Regional da ABEM SUL*. Itajaí: Univali, 2009.

_____. Reflexões acerca da Musicalização de professores na modalidade EAD. In: *Anais do VII Encontro Regional da ISME*. Buenos Aires: ISME, 2009.

BRAGA, Paulo David Amorim. Padrões de interação em um curso coletivo de violão a distância. In: *Anais VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Mossoró: UFRN, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 2561*, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 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. Brasília, 1998.

_____. *Decreto nº 5622*, de 19 de dezembro 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. Brasília, 2005.

_____. *Decreto nº 5773*, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

_____. *Decreto nº 6991*, de 27 de outubro de 2009. Institui o Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades - Telecentros.BR, no âmbito da política de inclusão digital do Governo Federal, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Lei XXXXX PNE. 21 de dezembro de 2010. (Em tramitação no congresso). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em 06 jun 2011.

_____. Ministério da Educação. *Sistema UAB*. Disponível em <uab.capes.gov.br/sisuab>. Acesso em: 19 dez 2009.

_____. Ministério da Educação. *Portacia CNE/CES nº 301*, de 09 de abril de 1998. Dispõe sobre a o credenciamento de IES para oferecimento de cursos na modalidade a distância. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Portacia CNE/CES nº 2253*, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a carga horária de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais. Brasília, 2001.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, nº 16, p. 7-16, Mar/2007.

C. SOUZA, Cássia Virgínia. Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância. *ICTUS* (PPGMUS/UFBA), Salvador, V. 2, 2000.

_____. Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006.

_____. Educação Musical a distância e formação de professores. *Revista Educação, Santa Maria*, v. 28, n. 02, p. 47-56, 2003. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a4.htm>>. Acesso em: 31 out 2009.

CAEF. *Centro de Artes e Educação Física da UFRGS: Pró-Licenciatura em Música EAD*. Disponível em <<http://www.prolicenmus.ufrgs.br/>>. Acesso em: 31 out 2008.

CAMPOS, Casemiro de M. *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, Marie Jane; PORTO, Leonardo. *Portfólio Educacional – proposta alternativa de avaliação*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, V. 16, N. 2, 2003.

CUERVO, Luciane C.; BORNE; Leonardo. Musicalidade na Educação a Distância: Tecnologias a serviço da Educação Musical. In: *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte : UFMG, 2010.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, Délcia (org.). *A Docência na Educação Superior: sete olhares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003

ERDMANN, Beatriz M. e colaboradores. Monitoria e tutoria: linhas de força, intensidades e experiências no contexto da PUCRS Virtual. In: MEDEIROS, Marilu F; FARIA, Elaine T. *Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FICHEMAN, Irene. *Aprendizagem Colaborativa a Distância Apoiada por Meios Eletrônicos Interativos: um estudo de caso em educação musical*. São Paulo: USP, 2002. 137f. Dissertação (Mestrado em Engenharia). Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Universidade de São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FORMIGA, Marcos. A Terminologia da EAD. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009

GOHN, Daniel. *Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003

_____. Educação musical a distância: tecnologia, velocidade e desaceleração. In: *Anais do XVI Congresso da ANPPOM*. Brasília: Anppom, 2006.

_____. A Apreciação Musical na Era das Tecnologias Digitais. In: *Anais do XVII Congresso da ANPPOM*. São Paulo: Anppom, 2007.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, mar. 2008.

_____. EAD e o estudo da música. In: Fredric Michael Litto; Marcos Formiga. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

GRILLO, Marlene. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003

GROSSO, Patrícia K; SANTIAGO, Glauber; GONÇALVES, Arlete. Uma breve visão sobre fóruns on-line aplicados na Educação Musical a Distância. In: *Anais do 15º Congresso Internacional ABED*. Fortaleza: UECE, 2009.

HENDERSON FILHO, José Ruy. *Formação Continuada de Professores de Música em Ambiente de Ensino e Aprendizagem Online*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

IZNAGA, Maria Del Rosário F.; BAGUER, Grizel H. La Relación Teórico-Histórica en la Formación del Musico Profesional. *Em Pauta*, nº 08, dez. 1993.

JESUS, Alexandre Negrão de; LOPES, Daniel Lourenço, PERIN, Fernanda Rezende; CANTÃO, Juliana Martin; PINHEIRO, Edson. Objetos de Aprendizagem no ensino da Lógica de Programação. *Revista Informática Aplicada*, v. III nº 2 jul/dez 2007.

KIPNIS, Bernardo. Educação Superior a distância no Brasil: tendências e Perspectivas. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006

_____. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, set. 2007

LEME, Mônica; REPSOLD, Mônica; MARINHO, Vanessa. Portal de Educação Musical: uma proposta (democrática) para o ensino de música. In: *Anais do 15º Congresso Internacional ABED*. Fortaleza: UECE, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

LITTO, Fredric M. O Atual cenário internacional da EAD. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009

MAFFIOLETTI, Leda. Correspondência pessoal a Leonardo Borne [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por *lepoars@gmail.com* em 12 jun 2011.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de Ensinar Música: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços, Formação*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MENEZES, Clarissa G. de; NUNES, Helena de S. Primeiras Considerações sobre o Perfil e o Papel do Tutor no Programa Pró- Licenciatura Música da UFRGS. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, N° 2, out. 2009.

MEDEIROS, Marilu F; FARIA, Elaine T. *Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MORAN, José Manuel. *O que é educação a distância?* Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 31 out 2008.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009

MOURA, Risaelma de J. A. Ensino coletivo de violão: possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, N° 2, out. 2009.

NEMETZ, Fábio. *HMT: modelagem e projeto de aplicações hipermídia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

NEVADO, Rosane A.; CARVALHO, Marie Jane S.; MENEZES, Crediné S. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco (org.). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

NUNES, Ivônio B. A História da EAD no mundo. In: Fredric M. Litto e Marcos Formiga (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009

OPEN UNIVERSITY. *About the OU*. Disponível em <<http://www3.open.ac.uk/about/>>. Acesso em: 19 jan 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. *A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

____. *Didática do Ensino a distância*. São Leopoldo: Edunisinós, 2001.

PIGNATARI, Décio. *Informação Linguagem Comunicação*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO, Maria Elisabette B. B.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco (org.). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

RELA, Eliana; VALENTINI, Carla. Formação de Professores do Ensino Superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, V. 12, Nº 3, 2008.

ROSAS, Fátima W.; STAROSTA NETO, Maurício. O E-book Teclado Acompanhamento no Curso de Licenciatura em Música a Distância. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, Nº 2, out. 2009.

ROSSIT, F. H. A.; SANTIAGO, G. L. A. . A metodologia docente de um Curso de Extensão a Distância de Percepção e Leitura Musical: uma proposta de implementação. In: *Anais do 15º Congresso Internacional ABED*. Fortaleza: UECE, 2009.

RÜDIGER, Francisco. *Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade: fundamentos da crítica à indústria cultural em Adorno*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002

SCHERER, Suely. Educação bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes? In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco (org.). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, Nº 2, out. 2009.

SEGALA MOREIRA, João Geraldo. Alguns aspectos da produção de Unidades de Estudo para a Licenciatura em Música – EaD da UFRGS. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, Nº 2, out. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

UFSCAR. *Objetivos do curso de licenciatura em música a distância*. Disponível em <<http://zope.ufscar.br:8080/edmus>>. Acesso em: 19 jan 2010.

UNESCO. *Padrões de Competência em TIC para Professores: marco político*. S/L: UNESCO, 2009a.

_____. *Padrões de Competência em TIC para Professores: módulos de padrão de competência*. S/L: UNESCO, 2009b.

_____. *Padrões de Competência em TIC para Professores: diretrizes de implementação – versão 1.0*. S/L: UNESCO, 2009c.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

VALENTE, José Armando. O “Estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco (org.). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. Formação de Professores de Música em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: *Anais VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Mossoró: UFRN, 2009.

WEBER, Dorcas. NUNES, Helena de S. Produção de Material Didático para Educação a Distância: uma proposta para o PROLICENMUS. *Renote*, Porto Alegre, V. 7, Nº 2, out. 2009.

WESTERMANN, B. A autonomia no estudo de violão através da educação a distância. In: *Anais VIII Encontro Regional da ABEM Nordeste*. Mossoró: UFRN, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista

Bloco I – Caracterização do participante

1. Nome:
2. Faixa etária:
 - a. () menos de 30
 - b. () 30 a 40
 - c. () mais de 40
3. Formação:
4. Instituição/vínculo:
5. Atuação em Graduação, Pós-Graduação, Extensão:
6. Ano de ingresso na instituição:
7. Ano de início nas atividades de EAD:

Bloco II – Sobre o campo de atuação

Para as questões abaixo, favor considere *OVA*s – *objetos virtuais de aprendizagem* – como todo o aparato digital (inclusive softwares e programas de computador) utilizado para o ensino.

8. Como foi sua entrada na EAD? Como surgiu esse envolvimento?
9. As disciplinas ministradas a distância são de natureza prática, teórica ou teórico-prática?
10. Você tem ou teve oportunidades de participar de cursos de formação para trabalhar com *OVA*s e EAD? Como você avalia essa participação?

11. Como se dá a escolha dos objetos de aprendizagem: você constrói seus OVAs ou escolhe um dentre os já existentes? O que considera essencial em um OVA?
12. Você se sente habilitado ou em condições de usar os referidos OVAs e recursos?
13. Como ocorrem suas aulas EAD? Como o conteúdo da disciplina se torna e se desdobra em aulas na modalidade EAD?
14. De que maneira são realizadas avaliações?
15. De que maneira se dá organização do trabalho na sua prática à distância?
16. Em termos de organização das aulas e preparo de materiais para o ensino, você considera que o seu envolvimento com a EAD se equivale ao ensino presencial? De que maneira?
17. Como funciona a interação nas sua prática? Você considera que as interações acontecem de modo satisfatório?
18. Qual papel você atribui ao apoio presencial?
19. Como você avalia a sua participação na EAD?

APÊNDICE B – E-mail de contato

de **Leonardo Borne** lepoars@gmail.com
para XXXXXX
XX de setembro de 2010
data 10:34
assunto Convite
enviado por gmail.com

Prezado professor XXXXXXX.

Bom dia!

Sou Leonardo Borne, professor da Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral (UFC), atualmente cursando o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Leda Maffioletti.

Minha dissertação intitulada "Ensino de Música a Distância - Práticas Docentes" tem por objetivo **conhecer e compreender as práticas desenvolvidas pelos docentes universitários em disciplinas de música na modalidade EAD.**

Gostaria de poder contar com sua colaboração, respondendo a uma entrevista de aproximadamente 40 min, sobre sua experiência em disciplinas na área da música desenvolvidas na modalidade EAD.

Caso disponha-se a participar, a entrevista poderá acontecer pessoalmente durante o Encontro Nacional da ABEM em Goiânia entre os dias 28/9 a 01/10, ou ser realizada em data a ser agendada.

Aguardando sua resposta, aproveito a oportunidade para expressar meu reconhecimento por seu trabalho e sinceros agradecimentos pelo acolhimento a este convite.

Atenciosamente,

Leonardo Borne

Professor do curso Música - Licenciatura
UFC-Campus Sobral
Skype: leoborne

APÊNDICE C – Quadros Temáticos: sintetização das entrevistas