

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DA DOCÊNCIA NA
LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE
EAD: A CONSTITUIÇÃO DOS FORMADORES**

CELSO AUGUSTO DOS SANTOS GOMES

**PIRACICABA, SP
2016**

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM MÚSICA NA MODALIDADE EAD: A CONSTITUIÇÃO DOS FORMADORES

CELSO AUGUSTO DOS SANTOS GOMES
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA NAZARÉ DA CRUZ

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação.**

PIRACICABA, SP
2016

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

G633t	<p>Gomes, Celso Augusto dos Santos Trajetórias de formação e da docência na licenciatura em música na modalidade EAD : a constituição dos formadores / Celso Augusto dos Santos Gomes. – 2016. 127 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016.</p> <p>1. Formação de Professores - Educação a Distância. 2. Educação Musical - Ensino Superior. 3. Educação Musical - Educação a Distância. I. Cruz, Maria Nazaré da. II. Título.</p> <p>CDU – 78(07)</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. MARIA NAZARÉ DA CRUZ
(orientadora)**

PROF. DR. BRUNO PUCCI

PROFA. DRA. ELVIRA CRISTINA TASSONI

PROFA. DRA. ISAMARA ALVES CARVALHO

**PROFA. DRA. RENATA CRISTINA OLIVEIRA
BARRICHELO CUNHA**

**DEDICO ESTE TRABALHO A DEUS
E AOS ENTES AMADOS: MEUS
FILHOS GABRIEL E FELIPE,
MINHA ESPOSA ELAINE; MEU
PAI, CELSO (*IN MEMORIAN*);
MINHA MÃE MARILENE; E MEU
IRMÃO LUCIANO.**

AGRADECIMENTOS

À Elaine, minha esposa, pelo apoio antes e durante os estudos e composição do projeto de pesquisa para o processo de seleção no Doutorado da UNIMEP, por segurar as pontas de nosso lar frente às minhas viagens semanais entre Varginha e Piracicaba e por compreender os finais de semana e as madrugadas dedicadas às escritas desta tese. Foram quatro anos que não seriam possíveis sem sua presença, motivação, amor e cumplicidade! Te amo e aconteça o que acontecer estamos sempre juntos!

Aos meus filhos Gabriel e Felipe pelas suas presenças em minha vida, pois sem vocês não teria força para atingir os objetivos, tal como este doutorado! Amo vocês do fundo do coração!

Ao meu Pai, Celso Augusto Gomes (*in memoriam*), pelo incentivo em sempre me apoiar material, moral e espiritualmente desde que nasci, mas especialmente no cursar deste doutorado. Papai, tenho certeza que tal como fez em vida, até a metade deste doutorado, estás agora conosco em espírito nessa conquista!

Ao meu irmão, Luciano, e minha Mãe, Marilene, por me dar suporte, no que podiam e até além disso, para a realização deste doutorado.

Às orientações sempre pacientes, alegres, éticas e altamente qualificadas da Professora Dra. Maria Nazaré da Cruz. A presença do seu pensar e a condução humana de sua orientação foram duas coisas que, decisivamente, me proporcionaram aprendizagens muito além das que utilizei para esta pesquisa.

Às aprendizagens críticas que desenvolvi sobre educação, música e EaD com o Professor Dr. Bruno Pucci em seu grupo de pesquisa, em suas aulas e na qualificação. Realmente, cresci muito como professor e pesquisador por ter contato com o seu pensamento crítico e sensato.

À Professora Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha por suas considerações, sempre brilhantes, presentes nas disciplinas que conduziu neste doutorado, no núcleo de estudo e pesquisa ‘Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais’ e na qualificação deste trabalho. Obrigado por acreditar nesta pesquisa, desde o projeto até a defesa!

Às professoras Dra. Elvira Cristina Tassoni e Dra. Isamara Alves Carvalho por terem aceitado o convite para a banca de defesa, nos brindando com a suas observações, reflexões e

sugestões para a constituição da versão final desta tese junto com os professores Bruno, Nazaré e Renata.

Ao Unis nas pessoas do magnífico reitor Prof. Me. Stéfano Gazola, do amigo Prof. Dr. Guaracy Silva e do irmão (de coração) Prof. Dr. Wanderson Gomes de Souza. Obrigado pela oportunidade e apoio para que eu e minha família pudéssemos concluir este desafio.

Aos colegas do DINTER – Wanderson, Simone, Alessandro, Nídia, Guedes, Juarez, Rachel e Ari – que, sempre com bom humor e solidariedade, mantiveram os incentivos e o companheirismo nas aulas, realização dos trabalhos em grupo e viagens para Piracicaba.

À FAPEMIG que, ao acreditar na proposta e desenvolvimento desta pesquisa, concedeu a bolsa de estudos, a qual se mostrou ao mesmo tempo como elemento motivador e sustentador de meu atuar neste doutorado.

Agradeço principalmente a Deus, que, pela intercessão de Nossa Senhora, se mostrou sempre presente, por meio do seu Espírito Santo, comigo e com minha família durante essa jornada.

RESUMO

Neste trabalho, investigamos como formadores de educadores musicais aprendem a ser professores de Licenciatura em Música em um curso na modalidade de educação a distância (EaD). Tendo em vista que a maioria dos educadores atuantes em cursos nessa modalidade têm desenvolvido seus saberes no próprio cotidiano do trabalho, presumimos que aprendizagens docentes foram constituídas tendo em vista os desafios/dificuldades que esses sujeitos encontraram em suas atuações profissionais. Apoiados na teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky, assumimos o pressuposto de que nascemos e vivemos inseridos em relações sociais e nessas nos constituímos através dos outros. Nessa perspectiva, a interação com os alunos, com os pares e demais colegas de trabalho é fundamental na elaboração de conhecimentos e na configuração da atuação profissional desses professores. Para desenvolver a pesquisa, organizamos grupos de discussão em webconferência, dos quais participaram professores que atuam em um curso de licenciatura em música, na modalidade EaD e no qual foram discutidas questões relativas à sua prática profissional, trazidas pelos próprios integrantes dos grupos. Para organizar e interpretar as discussões, utilizamos procedimentos de análise inspirados nas proposições de Aguiar e Ozella (2006) sobre núcleos de significação. Nossas análises resultaram em três núcleos de significação, a saber: “aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor”, no qual analisamos a importância do processo formativo musical e docente dos sujeitos desta pesquisa e a centralidade do ensino conservatorial nesse processo; “aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor”, que nos possibilitou compreender a relevância das experiências docentes iniciais no desenvolvimento de seus fazeres e saberes, tendo em vista a sua socialização em seus contextos de trabalho; e “o contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música”, no qual analisamos o desenvolvimento profissional possibilitado por essas tensões e movimentos na docência, especialmente, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da música a partir do discurso musical.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciatura em Música; Docência no Ensino Superior; Educação Musical; Educação a Distância.

ABSTRACT

In this thesis, we investigate as formators of music educators learn to be teachers Degree in Music in a course in distance education (EaD). Given that most educators working in courses in this modality have developed their own knowledge in everyday work, we assume that teachers learning were established in view of the challenges / difficulties that these subjects found in their professional performances. Backed by the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky, we take the assumption that we are born and live embedded in social relations and those we are constituted through others. In this perspective, the interaction with the students, with peers and other colleagues is crucial in the development of knowledge and the setting of professional practice of these teachers. To develop research, organize discussion groups on web conferencing, which participated teachers who work on a degree course in music, in distance education mode and in which issues were discussed relating to their professional practice, brought about by their own group members. To organize and interpret the discussions, inspired use analysis procedures in the propositions of Aguiar and Ozella (2006) on meaning core. Our analysis resulted in three meaning core, namely: "learn and teach in the musical educational process: the student teacher and / or student teacher", in which we analyzed the importance of musical education process and teaching of the subjects of this research and conservatorial centrality of education in this process; "Learn and teach in the musical educational process: the student teacher and / or student teacher", which allowed us to understand the relevance of the initial teaching experiences in developing their activities and knowledge, with a view to their socialization in their work contexts ; and "the contrast between the face modalities and distance education: stresses and movements in music teaching", in which we analyzed the professional development made possible by these tensions and movements in teaching, especially with regard to teaching and learning music from musical discourse.

Keywords: Teacher formation; Music Graduation; Teaching in Higher Education; Musical Education; Distance Education.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	12
INTRODUÇÃO	13
1. UM PANORAMA SOBRE A DOCÊNCIA MUSICAL.....	17
1.1. Raízes do ensino musical no Ocidente.....	17
1.2. O ensino conservatorial.....	19
1.3. Novas possibilidades de ensino musical	25
1.4. O ensino da música a partir do discurso musical	31
1.5. Valores para o ensino da música na atualidade.....	34
1.6. A Licenciatura em Música no Brasil: algumas considerações sobre a sua origem na modalidade presencial e EaD	39
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EaD E A DOCÊNCIA NESSA MODALIDADE EDUCACIONAL.....	44
2.1. Considerações sobre a EaD.....	44
2.2. As ferramentas usadas pelos docentes na EaD	48
2.3. A polidocência na EaD.....	52
3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	59
3.1. O contexto de EaD em que trabalham os sujeitos desta pesquisa e suas atuações	59
3.1.1. O curso de Licenciatura em Música: projeto pedagógico e docência.....	62
3.2. O grupo de discussão docente	66
3.2.1. A ferramenta de comunicação e o diálogo na webconferência	68
3.2.2. O cronograma das discussões	71
3.3. Os sujeitos da pesquisa.....	72

4. CONTRUÇÕES E ANÁLISES DOS DADOS	75
4.1. Abordagem teórico-metodológica.....	75
4.1.1. Pré-indicadores	78
4.1.2. Indicadores.....	79
4.1.3. A construção dos núcleos de significação	85
4.2. Análises dos núcleos de significação	90
4.2.1. Aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor.....	90
4.2.2. O contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
BIBLIOGRAFIA	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo C(L)A(S)P	28
Figura 2 - Transformações metafóricas	31
Figura 3 - Espaço intermediário	34
Figura 4 - Composição do indicador 'Iniciação musical'	80
Figura 5 - Composição do indicador 'Docência da música antes da graduação'	80
Figura 6 - Composição do indicador 'Influências iniciais na docência da música'	81
Figura 7 - Composição do indicador 'Início da busca por reinterpretações da docência da música'	82
Figura 8 - Constituição do indicador 'Estranhamento com a modalidade de EaD'	82
Figura 9 - Composição do indicador 'Demandas para mudanças docentes na EaD'	83
Figura 10 - Composição do indicador 'Ressignificações docentes na EaD'	84
Figura 11 - Composição do indicador 'Constituição de conhecimentos docentes para atuação no ensino presencial a partir da prática docente na EaD'	84
Figura 12 - Núcleo 'Aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor'	87
Figura 13 – Núcleo 'O contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música'	88

INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei nº 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica no Brasil, observamos a emergência de várias demandas. Uma delas é a de se formar educadores musicais capazes de trabalhar a música com pensamento crítico, ou seja, de praticar a educação musical na educação básica considerando questões como as que seguem: Quais os valores musicais para o contexto escolar da educação básica? Quais elementos musicais devem ser abordados nesse contexto? Como trabalhar as atividades de ensino e aprendizagem da música nesse contexto?

Observamos que a presença da música na educação básica deve estar acompanhada pela constante reflexão de suas condições de tempo e espaço. Nessa perspectiva entendemos, como postula Kater (2012), que tal reflexão conjuga as características do passado e do presente. Assim, entendemos a necessidade de se formar educadores que possam promover o ensino e a aprendizagem da música de forma que os aprendentes possam se desenvolver como atores e apreciadores ativos. Aprendentes que possam ir além da condição passiva de ouvintes, o que significa buscar, na escola, uma educação musical que não restrinja essa arte à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores.

Como ainda destaca Kater (2012), para que a música seja inserida nas escolas na atualidade, há de se contemplar saberes e fazeres que, se situados com a contemporaneidade, demandam uma consciência docente de forma contextualizada. Desse modo, há que se considerar a renovação da educação musical que despontou no início do século XX e culminou nas décadas de 1960 e 1970, chegando até os dias atuais. Em decorrência dessa necessidade, apontamos a emergência de outras demandas, das quais destacamos duas: a primeira é a de ‘se refletir sobre o processo de formação desses educadores musicais’, o que implica diretamente na segunda, que se refere à necessidade de ‘pensar a atuação dos formadores desses educadores musicais frente à prática docente nos cursos de Licenciatura em Música’.

Tendo em vista a confluência das condições relativas ao momento histórico no que tange à educação musical na escola básica e a formação de docentes em trabalho no ensino superior na modalidade EaD (algo que tenho vivenciado desde 2012, pois atuo como docente e coordenador em uma Licenciatura em Música) elegemos a seguinte questão para o desenvolvimento desta tese de doutoramento: como os formadores de educadores musicais

aprendem a ser professores de Licenciatura em Música em um curso na modalidade de educação a distância (EaD)?

Para justificar a importância de se trabalhar tal problema de pesquisa, citamos Mill (2012), que afirma que a maioria dos educadores atuantes em cursos na modalidade EaD tem desenvolvido seus saberes docentes no próprio cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Ainda esse autor mostra que, devido à ausência, no Brasil, de cursos de formação inicial para professores de EaD, geralmente a formação do ofício de docente na educação virtual tem-se dado por meio do ‘aprender fazendo’ ou se ‘formar formando’. Isso indica que, como destaca Mill (2012), o trabalho prático e reflexivo na EaD traz à tona o problema da autonomia docente. Autonomia essa que, dentre outros fatores, se constitui principalmente pelo domínio de uma base de saberes docentes, da visão de todo o processo de produção na educação, o que, geralmente, acontece na coletividade do trabalho (MILL, 2012).

Ponderando sobre essa coletividade, conjecturamos que, com os desafios/dificuldades que esses sujeitos encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência, conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho, em um grupo de discussão on-line. Portanto, entendemos ser possível, ao estudar as trajetórias de formação e da docência na Licenciatura em Música na modalidade EaD, desenvolver reflexões sobre a constituição dos formadores nesse contexto educacional.

No capítulo inicial deste trabalho expomos uma breve visita à evolução da educação musical no Ocidente. Apresentamos desde as raízes desse ensino até o que Fonterrada (2008) chama de ensino conservatorial. Essa concepção de ensino embasou as formações de professores de música, calcadas na leitura de partituras, técnica instrumental e vocal, e que percebemos presentes nas práticas docentes musicais até os dias atuais.

Ainda no primeiro capítulo, discorremos sobre reações ao ensino conservatorial que se calcam na possibilidade de se pensar de forma mais ampla a educação musical. Essas possibilidades, conseqüentemente, influenciaram diretamente o desenvolvimento da Licenciatura em Música no Brasil. No contexto dessas reações, destacamos, neste capítulo primeiro, o pensamento de Swanwick (2003) e seu entendimento da música como linguagem impregnada de metáforas. Concepção que aqui contribui com importantes considerações para a docência musical, pois neste contexto podemos entender que a natureza, o valor da música e seu papel na sociedade são fundamentais para pensar o processo de ensino e aprendizagem dessa arte. Em virtude dessas considerações escolhemos esse pesquisador e seu pensamento;

uma escolha para fundamentação de reflexões com o intuito de situarmos nossas análises frente às falas dos docentes (sujeitos desta pesquisa) que formam um grupo de professores de Licenciatura em Música na modalidade EaD.

Também nesse capítulo, tratamos dos valores da nova educação musical, para que possamos, ao analisar as falas dos sujeitos desta pesquisa, vislumbrar as influências que a evolução da educação musical tem exercido no trabalho desse grupo de educadores. Isso porque entendemos que esses sujeitos não se situam exclusivamente segundo visões iniciais da educação musical, tampouco em suas novas concepções, mas sim na confluência de noções contraditórias que as duas trazem, em uma perspectiva de evolução histórica. Para concluir esse primeiro capítulo, abordamos a Licenciatura em Música no Brasil e um breve situar dessa frente à evolução da docência musical mostrada aqui neste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a EaD e a docência nessa modalidade de educação. Com base em pesquisas nessa área, discorreremos sobre essa modalidade de educação com o intuito de ajudar o leitor a se situar contextualmente frente ao terceiro capítulo, em que abordamos o contexto de EaD em que trabalham os sujeitos desta pesquisa.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa de campo, que se dará no terceiro capítulo, demonstramos que o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa é muito mais artesanal, se o compararmos com o da maioria dos cursos na modalidade EaD desenvolvidos no Brasil na atualidade.

Abordamos, ainda no terceiro capítulo, o grupo de discussão docente, o que significa que descrevemos a forma como se deram as discussões desses professores em ambiente de webconferência, já que esse ambiente virtual se configurou como uma ferramenta de interação e gravação de diálogos. Conjecturamos que a análise dessas gravações nos possibilitou a compreensão de como eles foram aprendendo a ser professores de Licenciatura em Música na modalidade EaD.

No final do terceiro capítulo, apresentamos os sujeitos desta pesquisa, suas formações musicais, suas formações como professores e suas influências docentes em início de carreira. Entendemos que, com esse capítulo, importantes informações são apresentadas, a fim de contribuir, de forma contextual, para as análises das falas desses professores.

Desse modo, os três primeiros capítulos desta tese se mostraram importantes para que pudéssemos, de forma contextual, analisarmos as falas desses professores e entendermos as

suas atuações em seu cotidiano docente, o que, conseqüentemente, nos permitiu compreender suas lógicas de pensamento e de organização do trabalho.

Para a realização desta pesquisa fizemos, como descrevemos no capítulo quarto, uma abordagem teórico-metodológica que considera a linguagem como espaço em que os professores explicitam as lógicas de suas práticas educacionais. Essa abordagem se baseia na teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky (2000), e permite que possamos nos situar frente às falas desses professores. Um situar que se destinou a vislumbrarmos como esses sujeitos sistematizaram e constituíram conhecimentos docentes frente ao processo de ensino que praticam em um curso de Licenciatura em Música na modalidade de educação a distância (EaD).

No contexto dessa abordagem, adotamos, para analisar e interpretar as interações desenvolvidas entre esses professores, alguns procedimentos adaptados de Aguiar e Ozella (2006) para compor núcleos de significação. Esses procedimentos foram pertinentes para organizar e interpretar as falas gravadas desses professores em um grupo de discussão em webconferência, com vistas a apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos professores participantes da pesquisa por meio de três etapas: 1) o levantamento de pré-indicadores, 2) a identificação de indicadores e 3) a composição de núcleos de significação.

Ainda no quarto capítulo, considerando os núcleos de significação, analisamos as falas dos professores. Por meio de contradições encontradas nas falas desses sujeitos, percebemos uma possível contribuição, para o campo de conhecimento científico da educação, no que se refere à formação em trabalho de professores de música no ensino superior na modalidade EaD.

1. UM PANORAMA SOBRE A DOCÊNCIA MUSICAL

Neste capítulo abordamos alguns pontos que julgamos significativos, em referência ao desenvolvimento histórico do ensino musical no Ocidente, a fim de que o leitor deste trabalho possa se situar conceitualmente frente aos docentes musicais que atuam na educação superior na atualidade; mais especificamente, os docentes que atuam em cursos de Licenciatura em Música.

O motivo para a abordagem desses pontos, entendemos, é a necessidade de se compreender que esses docentes não se formam exclusivamente sob as concepções inerentes às pesquisas e teorias da educação musical da atualidade. Acreditamos que eles são marcados pela confluência de noções contraditórias presentes na evolução histórica da educação musical.

1.1. Raízes do ensino musical no Ocidente

Desde a antiguidade, o ensino da música baseava-se na relação mestre e aprendiz, pois, como Esperidião (2011) demonstra, tal relação se evidenciava nos rudimentos da docência musical grega. Eram rudimentos caracterizados por um ensino elitizado, possível somente às famílias mais abastadas, e conduzido pelas mãos de um músico que dava aulas particulares a fim de ensinar a arte de cantar e de tocar instrumentos musicais. Ainda como aponta Esperidião (2011):

[...] a natureza da música e suas funções na educação do homem grego foram amplamente defendidas no pensamento de Platão, como aparece em sua obra República, escrita por volta de 380 a.C., na qual descreve, de forma poética, a Música das Esferas: os homens não podiam escutar a música produzida pela revolução dos planetas. Para o filósofo, a música e a ginástica contribuíam para a formação do caráter e da cidadania do homem grego e seu exercício possibilitava o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade. Para manter a tradição, Platão sugere que a boa música seja uma arte cultivada e aperfeiçoada por todos os cidadãos. Na República, o conjunto de músicas passa por uma seleção e permanecem somente aquelas que possam melhor contribuir para a formação da conduta moral do cidadão (p. 102).

O objetivo fundamental da educação por meio da música na Grécia antiga era formar o caráter moral do cidadão. Considerando essa importância dada à música na Grécia antiga, podemos compreender, em consonância com Nietzsche (2006), que a música toca rápida e

certeira o ser humano, estimulando seus afetos e percepções profundas frente à existência dos homens no mundo, pois como se refere esse autor:

O estado extático nos festins dionisíacos primaverais é a cidade natal da música dionisíaca e dos ditirambos (a tragédia): na música, a natureza exuberante festeja suas Saturnálias, na tragédia, ela almeja, através da dor e do pavor, o auto esquecimento e o êxtase (NIETZSCHE, 2006, p. 48).

Não obstante, ressalta Fonterrada (2005) que, nas cidades-estados, a música foi objeto de preocupação dos governantes e cidadãos, pois a responsabilidade por sua organização e apresentação ao povo era encargo dos legisladores. A autora observa que:

Em Esparta, em seu sistema de educação para os jovens e para o povo, Licurgo exigia que a música fizesse parte da educação da infância e da juventude, e que fosse supervisionada pelo Estado. Como justificativa para esse procedimento, evocava a experiência em Creta, em que a prática da música, recomendada por Minos, provoca uma notável devoção aos deuses e tomara os cretenses um povo obediente às leis. Nenhum espartano, de qualquer idade, sexo ou classe social era excluído desse exercício, num sistema em que cada indivíduo tinha que cumprir sua parte, pelo benefício moral, social e político do Estado (FONTERRADA, 2005, p. 18).

Aqui, vale destacar também o relato bem representativo da documentação musical da Antiguidade, realizado por Fubini (1997), que se propõe a esclarecer como era entendida a relação entre a música e os estados da alma. Segundo tal relato:

[...] alguns jovens embriagados pelo vinho e excitados pela melodia de uma flauta, tentavam entrar à força na casa de uma mulher ilustre e reputada por sua conduta irrepreensível. Nesse momento, Pitágoras (ou Damo – há uma variação quanto ao personagem central da narrativa), que passava ocasionalmente por ali, ordenou ao flautista que executasse uma melodia em frígio (modo utilizado nas cerimônias religiosas). Ao ouvir tal melodia, os jovens mudaram completamente sua atitude, deixando imediatamente o comportamento desordenado para assumirem uma postura solene e religiosa (FUBINI, 1997, p. 53).

A educação na Grécia antiga era calcada no que se denominava doutrina do *ethos*, que relacionava a formação do caráter considerando os efeitos oriundos dos ritmos e modos musicais gregos. Essa correlação entre a música e a formação do cidadão pode ser observada nas palavras de Esperidião (2011):

Aristóteles, em Poética (330 a.C.), também assinala os efeitos da música sobre a vontade e, conseqüentemente, sobre o caráter e a conduta dos seres humanos. Ainda concebia que a música pudesse ser usada como fonte de divertimento e prazer intelectual, porém de forma restritiva, tendo o cuidado de não despertar certas paixões inadequadas (p. 102).

Essa afirmação se faz consonante, como refere Fonterrada (2005), com a concepção de que se podia desenvolver a mente, pela retórica, o corpo, pela ginástica, e a alma, pelas artes. Essa visão é corroborada por Platão que, ainda segundo a autora supracitada, em muitos de seus textos desenvolve ampla discussão estética e ética a respeito da música, considerando

que essa arte tende a imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma. Nas palavras de Lang (*apud* FONTERRADA, 2005), a música na Grécia antiga, muito além da diversão é proposta para oferecimento de uma educação harmoniosa, objetivando a perfeição da alma, além do aquietar das paixões. Nesse contexto, a principal função da música é pedagógica, pois: “[...] sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que a transforma em evento público e não privado. Cada melodia, cada ritmo e cada instrumento tem um efeito peculiar na natureza moral da *res publica*”¹ (FONTERRADA, 2005, p. 19).

Pressupondo que a cultura da Grécia Antiga forneceu as bases para o pensamento desenvolvido no Ocidente, há de se entender que, conseqüentemente, a cultura musical dos gregos contribuiu de forma basal para a evolução histórica da educação musical e que, por isso, influenciou a docência musical nos períodos subsequentes.

1.2. O ensino conservatorial

Fonterrada (2005) afirma que, já na Idade Média, é instituída a *schola cantorum* – uma iniciativa do papa Gregório, no século VI, que arregimentava crianças, geralmente de famílias de pouca posse ou órfãs, todas com dotes musicais e vocais, para a aprendizagem musical. Essa arregimentação se dava a fim de suprir as necessidades dos coros nas celebrações cristãs e, de certo modo, rompia com a elitização do ensino da música que se observava na Grécia Antiga.

Vale destacar que foi na Renascença que se constatou importante mudança, provavelmente devido ao fato de que a criança começava a ser entendida, não mais como um adulto em miniatura, mas como um ser em desenvolvimento e que necessitava de cuidados especiais em relação à saúde, à educação e ao lazer.

Com essa nova visão da educação musical desenvolvida a partir das necessidades inerentes às igrejas, durante o século XVI teve início, como indica Fonterrada (2005), a criação de escolas de formação básica em música, dentro de um princípio de organização

¹ *Res publica*: essa expressão corresponde à origem da palavra república. É uma expressão latina que significa "coisa do povo", "coisa pública".

diferente daquele das *schola cantorum*. Essas escolas, nascidas na Itália e denominadas ‘Conservatórios’,

[...] continuavam, até certo ponto, a prática de formar músicos para as igrejas, mas embora condicionadas ao repertório, certamente se modificaram e se adaptaram à época. Com coros maiores e mais equilibrados do que os de épocas anteriores. Essas escolas, conhecidas como “conservatórios”, eram, na verdade, orfanatos. [...] Essas escolas recebiam a denominação geral de Ospedali (hospitais). Esse período coincidiu com a mudança na maneira de ver a infância, por parte da sociedade e da família; o hábito de deixar a criança por conta de aprendizes, em convivência direta com os adultos, se modificou. A educação começou a ser encarada com maior responsabilidade pela família e por autoridades da Igreja e do Estado do que fora nos séculos anteriores (*Id.*, p. 48).

No contexto desses conservatórios, percebem-se as raízes do paradigma de ensino da música denominado modelo conservatorial. Tratava-se de modelo de ensino musical fragmentado em disciplinas e destinado a alunos com dotes musicais. Exemplo dessa fragmentação pode ser visualizado na necessidade de se trabalhar o ensino da música calcado inicialmente na leitura da partitura e no solfejo, como pré-requisito obrigatório antes mesmo que o estudante possa iniciar seus estudos nos instrumentos musicais ou canto. Em suma, o aprendizado de instrumento e canto, nesse modelo de ensino da música, está fundamentado na leitura da partitura e na teoria musical como princípios para o desenvolvimento da técnica musical.

Com base na crítica desenvolvida por Swanwick (2003), podemos entender a presença da dificuldade de professores, no ensino conservatorial, para lidar com a música dentro dos horários monótonos das aulas, o que, na maior parte das vezes, configura um ensino dessa arte de forma não musical. É um ensino que não possibilita ao professor trabalhar com seus alunos o desenvolvimento de aspectos que acreditamos serem essenciais nessa linguagem artística e que, como observa o autor acima citado, não implica necessariamente transações metafóricas vivas². Ao invés disso, entendemos que no ensino conservatorial, há a priorização no trabalho de sons isolados que compõem a música e o enfatizar, segundo Corrêa e Mill (2014), de competências de técnica, leitura e de teoria musical, além de se trabalhar o ensino de música em uma concepção eurocêntrica. Como essa forma de ensino era destinada a alunos com dotes

² As transações metafóricas vivas, segundo Swanwick (2003), acontecem com a experiência do evento musical por meio da fluência e a continuidade dos sons. Segundo esse autor, ensinar a música sem a presença de transações metafóricas vivas, ou seja, de forma analítica, não é a melhor opção para experimentar a forma fluente e contínua da música. Portanto, para ensinar música tendo em vista transações metafóricas vivas, é necessário que desistamos de focar nossa atenção nos sons isolados e que, em vez disso, exercitemos “[...] uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência” (SWANWICK, 2003, p. 30).

musicais, que se acreditava serem inatos, conjectura-se, no entanto, o prescindir de trabalhar com foco no desenvolvimento da musicalidade, já inerente a esses sujeitos.

Como podemos aferir em Fonterrada (2005), já no século XVIII aparecem as primeiras sistematizações de ensino da prática de baixo contínuo³, lideradas por Matheson e pelo padre Martini. Observamos a importância dessa prática no ensino da música, nessa época, nos dizeres do compositor alemão Johann David Heinichen (1683-1729) em sua obra *Der Generalbass in der Komposition*:

Qualquer bom entendedor de música não pode negar que o baixo contínuo se apresenta como um dos mais fundamentais e importantes elementos do conhecimento musical, depois da composição. Além disso, o baixo contínuo muitas vezes mistura-se à composição musical. A execução do baixo contínuo não é nada mais do que uma composição de quatro vozes a partir de um baixo dado (HEINICHEN, 1969, p. 275, tradução nossa).

Não obstante na Inglaterra, as escolas italianas inspiraram Charles Burney a criar um plano para uma Escola de Música. Esse plano não foi reconhecido por seus contemporâneos, sendo necessário esperar até o século seguinte, pois, com o advento da burguesia, a escola, anteriormente adstrita à igreja, passou a ser ministrada a quem pudesse pagar por ela. Isso indica que, após a Revolução Francesa a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios, intentando alcançar o povo. Nesse contexto, a instrução musical era bastante calcada na relação mestre/discípulo, e apoiava-se fundamentalmente na leitura musical e no exercício das técnicas instrumentais/vocais como elementos basais para se desenvolver a performance da música.

Fonterrada (2005) observa que, posteriormente, o modelo conservatorial de escolas de música é disseminado em diversas partes do mundo:

No que se refere ao ensino musical, o século XIX assistiu ao surgimento das primeiras escolas particulares de caráter profissionalizante. A primeira delas é o Conservatório de Paris, criado em 1794. Na Inglaterra em 1822, foi fundada The Royal Academy of Music, que tem como principal a organização em forma de externato, afastando-se do modelo dos conservatórios italianos dos séculos XVI a XVIII, que atendiam crianças órfãs em regime de internato. Cinquenta anos depois foram criadas, nos mesmos moldes The Trinity College (1872) e The National Training School of Music (1873). Esse modelo de escola de música rapidamente se espalhou por vários países e chegou a Praga (1811), Viena (1817), Berlim (1850) e Genebra (1815). Atravessando o oceano, foi aos Estados Unidos e ao Canadá na década de 1860 (Boston, Illinois e Montreal para citar algumas das mais importantes). No Brasil criou-se, no Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música, em 1845. São Paulo segue a esteira dessa tendência mundial e inaugurou o

³ Também chamado de baixo cifrado ou baixo figurado é a técnica de escrita musical que consiste na inserção de símbolos numéricos nas notas de uma linha de baixo (melodia grave geralmente composta por notas com valor de tempo longo que acompanha uma ou mais melodias). Tais símbolos numéricos indicam os acordes de quatro notas e suas inversões para que o executante possa elaborar o acompanhamento harmônico de uma peça musical (HEINICHEN, 1969).

Conservatório Dramático e Musical em 1906. Na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuoso e corroboravam a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos (FONTERRADA, 2005, p. 70-71).

Com essa expansão das escolas de música nos moldes conservatoriais, observa-se uma prática educacional que prioriza o desenvolvimento do aluno considerando duas principais tendências: a habilidade técnica levada ao máximo da capacidade humana e a performance artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo.

Ainda segundo Fonterrada (2005), podemos observar, com essas duas tendências, o cultivo do individualismo acentuado e do domínio técnico-instrumental, os quais, por sua vez, contribuíram para a exacerbação dos egos. Nesse sentido, há de se considerar que tudo isso, de forma geral, é inerente aos modos como os professores conduzem suas aulas, que são pautadas em um ensino musical que, dentre outras características, é fundamentado na exposição/demonstração musical e orientação do professor. Vale destacar que essa ação de ensino despendida pelo professor demanda uma resposta do aluno calcada em seu esforço. Um esforço que esse sujeito deve dispender ao se dedicar, por meio da leitura e prática repetitiva de músicas, para adquirir habilidades técnicas para a performance de obras musicais.

No ensino conservatorial, os professores aprendiam, além da música, a serem docentes tendo como referência as maneiras de ensinar que eles experienciaram com seus mestres, como descreve Jardim (2009):

Não obstante os avanços proporcionados pela Pedagogia, as descobertas da Psicologia e as propostas da Didática não foram capazes de atrair o interesse dessa classe de professores ao longo de seu processo histórico. A falta de diálogo com as conquistas didático-pedagógicas, bem como a ausência desses conteúdos na formação do músico, mantiveram estáveis e consolidaram as formas e práticas de ensino da música. (JARDIM, 2009, p.12).

Nos períodos aqui já sucintamente apresentados, há de se destacar que a formação docente da música, imbricada na cultura conservatorial, resistiu mesmo com a presença de intentos como o de Rousseau. Segundo Fonterrada (2005), ele foi o pensador que primeiro apresentou um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical.

De acordo com Rousseau (*apud* FONTERRADA, 2005), as canções deviam ser ensinadas inicialmente sem o uso da notação musical, e deviam ser simples e não dramáticas, já que o objetivo era o de assegurar a flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. Esse importante pensador da educação já indicava que a leitura musical deveria ser trabalhada em

momentos posteriores do ensino da música. Essa concepção aproxima-se do pensamento de outro educador, posterior à Rousseau: Pestalozzi⁴.

Segundo Fonterrada (2005), Pestalozzi entendia que o ensinar da música deveria ter como princípio os sons e o canto, precedendo, portanto, o ensino dos nomes das notas, da escrita e da leitura musical. Para esse autor, a aprendizagem da música não deveria ser uma ação baseada na explicação do docente para o aluno. Isso significa que ele criticava a ação usual da época para o ensino da música, que se baseava na explicação (proferida do professor para o aluno) de aspectos teóricos e notacionais da linguagem musical. Esses aspectos referem-se à leitura das notas escritas em partituras, lembrando que esses signos não são os sons musicais, pois apenas os representam graficamente.

Ressaltamos que, como destaca Fonterrada (2005), Pestalozzi acreditava que, para a aprendizagem musical do aluno, o professor deveria criar situações para proporcionar, antes de qualquer coisa, o desenvolvimento musical por meio da percepção auditiva. Em outras palavras, para ensinar a música o docente deveria criar situações, diferentemente dos moldes conservatoriais, para que o aluno pudesse perceber e compreender a música por meio dos próprios sons musicais (semifrases, frases, inflexões musicais etc.) utilizados na expressão dessa linguagem artística. Tais situações, portanto, deveriam se basear na imitação dos sons, para o aluno reconhecer as semelhanças e diferenças, os efeitos agradáveis e desagradáveis dos sons etc.

Apesar dessas concepções de Rousseau e Pestalozzi, podemos observar que, historicamente, professores de música acabaram constituindo uma classe docente que acredita e pratica o ensino que aqui referimos como conservatorial. Um ensino que se baseia na leitura e no solfejo de partituras e que se desenvolve prioritariamente na demonstração musical por parte dos professores e na exaustiva prática musical dos alunos calcada na técnica instrumental e vocal.

Essa fundamentação nos moldes conservatoriais, de forma semelhante aos dizeres de Jardim (2009), está no fazer que prescinde do diálogo com outros campos do saber. Trata-se

⁴ Pestalozzi entendia que a educação deveria partir dos sentidos, daí a importância do cultivo das artes. Assim, em termos de educação musical, esse pensador deu ênfase à utilização de canções no processo educativo, reconhecendo plenamente sua influência na formação do caráter. Concepção semelhante pode ser observada no pensamento do germânico Froebel, responsável pelo movimento dos jardins-de-infância, que advogava a inclusão do canto e de outras artes nas escolas, com a intenção de propiciar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza, na apreciação da obra musical (FONTERRADA, 2005).

de uma lacuna que provocou, como destaca Louro (2004), a formação de professores com enfoque na técnica de instrumentos musicais e canto, com pouca ou quase nenhuma articulação com os demais saberes do campo de conhecimento da educação.

Segundo Louro (2004), contribuiu ainda, para essa falta de articulação, o fato de que os educadores musicais, em sua maioria, além de professores, exerciam a profissão de músico e artista, uma atuação que, por sua vez, possui um enfoque de ensino e aprendizado musical especializado e fundado na leitura e na técnica. Um enfoque que se fundamenta, como se observa nos trabalhos de Carter e Doyle (1996) e Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998), na concepção de que grande parte dos professores constroem seus saberes e desenvolvem seus fazeres sobre o ensino por meio de suas histórias de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

Segundo Raymond e Tardif (2000), os professores, de uma forma geral, são trabalhadores que se apresentam imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Esses autores também destacam que essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permaneceu forte e estável através do tempo. Esses mesmos autores destacam que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudar, tampouco abalar esse legado da socialização escolar, pois:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (RAYMOND e TARDIF, 2000, p. 2017).

Nesse sentido, conjecturamos que os professores, desde a mais tenra idade e com o passar dos anos, com suas crenças constituídas dentro e fora das escolas, com suas passagens nos cursos de formação de docentes (como alunos) e depois de formados no próprio trabalho na escola (como professores), podem ressignificar suas constituições enquanto docentes se forem estimulados a refletir com criticidade sobre suas trajetórias e experiências. Portanto, reconhecemos o professor, tal como faz Cunha e Prado (2010), ou seja, como sujeito de experiência que nasce inserido em relações sociais e nessas se constituem, através dos outros, por meio de processos internos e que correspondem à sua autoconstrução como pessoa.

Sem embargo, entendemos que principalmente os programas de formação docente em trabalho que ocorrem no contexto das escolas de música, de uma forma geral disponibilizam,

de maneira consonante aos dizeres acima que citamos de Raymond e Tardif (2000), por poucas oportunidades para mudanças para além do paradigma do ensino conservatorial. Quase sempre, tais programas deixam de fora estímulos para a reflexão com criticidade sobre as trajetórias e experiências iniciais desses professores, almejando modificações em seus saberes e fazeres docentes. Isso quer dizer que tais programas acabam deixando escapar oportunidades para que os professores possam transgredir o paradigma de ensino conservatorial.

Compreendemos que a formação e capacitação de professores, na perspectiva desse paradigma de ensino conservatorial, parece objetivar a formação do músico que, eventualmente ou por certas circunstâncias, também exerce o papel de professor. Lembre-se que, como destacou Esperidião (2011), a profissionalidade e a identidade do educador musical estiveram, durante muitos anos, centradas no ensino da leitura e da técnica do canto ou de um instrumento musical, o que direcionou as escolas de música e os conservatórios a assumirem o paradigma conservatorial de ensino, que se caracteriza pela fragmentação/isolamento das disciplinas, com base fundamentalmente no ensino da leitura e da técnica de instrumento ou do canto.

Assim, mesmo com o surgimento de novas concepções de educação musical, como as desenvolvidas por Émile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Zoltán Kodaly, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki, e que culminaram (em nossa visão) na concepção de educação musical de Keith Swanwick, não tivemos, de uma forma ampla, a resignificação da docência da música para além do ensino conservatorial. Tal percepção vem do fato de que o estudo de novas concepções educacionais se mostram pertinentes se houver cotejamento (o que o que é feito na sequência deste texto) com as experiências de professores, enquanto alunos ou como docentes em trabalho.

1.3. Novas possibilidades de ensino musical

Com os trabalhos dos pesquisadores e educadores musicais Émile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Zoltán Kodaly, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki, decorremos a possibilidade de se pensar de forma mais ampla a educação musical e, conseqüentemente, as práticas docentes da música. Essas práticas docentes musicais inovadoras, que se desenvolveram na primeira metade do século XX, mostram-se contemporâneas e

harmonizadas com os emergentes pensamentos sobre a educação, de uma forma geral, que aconteceram nessa mesma época e que configuraram um cenário teórico-educacional inovador. Com base em Fonterrada (2012), podemos entender que tal renovação músico-educacional que aconteceu na primeira metade do século XX, influenciou uma nova e importante ressignificação, não só da educação musical, mas também da docência da música nos anos de 1960 e 1970. Nessas décadas observamos um novo impulso de renovação da educação musical, com propostas de ensino de música, desta vez, encabeçadas por educadores que também eram compositores e não apenas músicos executantes. Talvez pelo fato de estarem atentos à renovação que se fazia no âmbito da composição musical, esses pensadores viam a educação musical com mais interesse em incentivar a difusão dessa linguagem artística por meio do ensino e aprendizagem da criação e improvisação musical do que em produzir executantes musicais competentes (FONTERRADA, 2012).

Podemos entender que a criação, improvisação musical (elementos essenciais da composição da música) e a apreciação musical atenta se mostram como os principais pilares desse novo impulso de renovação da educação musical. Nesse contexto, escolhemos aqui destacar um dentre os grandes nomes dessa renovação: Keith Swanwick. Formado pela Royal Academy of Music, Swanwick atua como professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, o mais aclamado conservatório musical da Grã-Bretanha.

Fizemos essas escolhas porque Swanwick (2002), pesquisador de diferentes maneiras de ensinar e aprender música, compreende, como um dos principais fundamentos da educação musical, a ideia de que a composição e a apreciação musical atenta, de alguma forma, devem interagir com a performance musical.

Apesar da performance também se situar no ensino da música conservatorial de forma inerente à prática da técnica instrumental ou vocal, dentro da aqui referida ressignificação da educação musical, a performance mostra-se abrangente e vai além do paradigma do instrumentista virtuose. Sobre tal abrangência, França e Swanwick (2002) escreveram:

Performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia. Da mesma forma que na composição, a amplitude da definição não pode representar um pretexto para se descuidar da qualidade artística da performance. Seja qual for o nível de complexidade, é preciso procurar a melhor qualidade artística possível para que ela resulte significativa, expressiva e relevante. As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance – em qualquer nível – pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa (p. 14).

Não obstante, destacamos que a apreciação atenta, presente no novo impulso de renovação da educação musical, vai além da utilização da música como plano de fundo, ou seja, como música ambiente para outras atividades, conversas e pensamentos (devaneios). Por outro lado, entendemos que a apreciação atenta, a que aqui nos referimos, também transcende a escuta de obras musicais como a única finalidade de identificação de elementos sonoros significados pela teoria musical pura. Portanto, entendemos que, em consonância com os autores supracitados:

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13).

A integração de composição, apreciação atenta e performance no contexto da ressignificação da educação musical também pode ser vista em outros pensadores, como exemplo, Leonhard e House (*apud* FRANÇA e SWANWICK, 2002). Esses pensadores, já consideravam evidente que todas as etapas de um programa de ensino e aprendizagem musicais tendem a ganhar com um trabalho realmente criativo no qual a composição, a performance e a apreciação são combinadas em uma experiência integrada. Nesse sentido, Gane (*apud* FRANÇA e SWANWICK, 2002) escreve:

Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar ideias como resultado. Uma apreciação bem-sucedida depende dos insights adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem-sucedida depende dos julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens (p. 15).

Swanwick (1979) indica que, além de formar compositores especialistas, a composição musical, a performance e a apreciação musical atenta são ferramentas poderosas para o desenvolvimento da compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais. Entretanto, Swanwick enfatiza que, apesar da importância dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem musicais, há de se conceber a existência de outras atividades de ‘suporte’ que tendem a informar e iluminar a composição, a apreciação e a performance musicais. Essas atividades são as habilidades técnicas (*skill acquisition*) e os estudos acadêmicos (*literature studies*), e podem ser significadas por meio da Figura 1 (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

A integração dessas atividades foi denominada de modelo C(L)A(S)P na obra *A Basis for Music Education*, em que Swanwick (1979) propõe enfatizar a centralidade da experiência musical ativa por meio das atividades de “composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (*skill acquisition*) - (S) - e estudos acadêmicos (*literature studies*) - (L)” (p.17). Entretanto, há de se ressaltar que:

Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. [...] O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S). (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 17-18).



Figura 1 - Modelo C(L)A(S)P

Em suma, compreendemos que, por meio de um relacionamento direto com o material sonoro, o trabalho com a composição, a performance e a apreciação musical oportunizam o desenvolvimento da musicalidade em detrimento de apenas a potencialização da técnica

musical. Um desenvolvimento em que se focaliza o entendimento e expressão dessa linguagem artística por pessoas, sejam elas as que almejam ser músicos profissionais, sejam as que apenas desejam ser apreciadores da música considerando os valores dessa modalidade artística.

Em harmonia com Swanwick, citamos Schafer (1991), um compositor que também é pesquisador e que pertence à aqui referida renovação da educação musical. Ele argumenta que promover a composição é um dever da educação musical, o que nos leva a pensar que, ao propor a composição/improvisação aos aprendentes, trataremos, dentre outras coisas, do potencial criativo desses, sejam eles, futuros artistas, produtores ou público.

Baseados em Fonterrada (2011), entendemos que, com a ação de compor musicalmente nessa perspectiva, os estudantes são levados a exercer, ao invés de uma função passiva, uma função ativa de criar para dar conta dos problemas inerentes à produção musical. Essa autora mostra que Schafer compreende que seu trabalho em educação musical se concentra além da composição, mas também na performance e na apreciação, a fim de:

a) Descobrir o potencial criativo dos aprendentes para que possam fazer música por eles mesmos.

b) Apresentar aos aprendentes, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade de vida.

c) Descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.

Observamos que quando esse autor abarca o potencial criativo e o tratamento da paisagem sonora, ele se apoia no eixo composição musical. Ao compreender o fazer da música pelos aprendentes, além da composição/improvisação, ele se apoia na performance. Quando concebe o fazer julgamentos críticos, ele se apoia na apreciação atenta. Entretanto, ao mencionar o descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente, observamos que ele se faz consonante com a concepção que Swanwick (2003) tem da música como linguagem impregnada de metáforas.

Um exemplo dentro da proposta de se utilizar a composição juntamente com a apreciação e performance como eixos para o ensino e aprendizagem musicais pode ser visto na seguinte atividade sugerida por Schafer (1992):

Proponha a seus alunos fazer um ‘concerto da natureza’. A classe será dividida em grupos de seis a dez pessoas. Cada grupo escolhe um ambiente que conheça bem, e que servirá de base para uma pequena composição, com a imitação de sons do local escolhido, utilizando exclusivamente a voz. Pode ser um local típico da cidade (um mercado, uma praia, uma feira), que deverá ser reconhecido por seus sons característicos e não por suas imagens visuais. A preparação deve durar entre 10 e 15 minutos, nos quais cada grupo selecionará e organizará os sons característicos do lugar escolhido, de modo a obter uma representação sonora desse espaço. Após esse tempo, os grupos voltarão a se reunir, para que apresentem uns aos outros os trabalhos sonoros realizados. É importante estimular a escuta e a crítica, dirigidas aos detalhes do som e às formas de organização. Você pode auxiliar seus alunos, fazendo-lhes perguntas como: ‘De qual grupo vocês gostaram mais?’, ‘Por que?’, ‘Há alguma sugestão simples para que o grupo melhore sua produção?’ (p. 63-66).

Portanto, entendemos que ao oferecer espaço para que os estudantes possam compor/improvisar, ou seja, se expressarem musicalmente, oportunizamos o entendimento e, conseqüentemente, uma imersão na linguagem musical, o que quer dizer que proporcionamos a tais sujeitos, não apenas serem receptores, mas também interlocutores musicais. Uma ação que prevê, para a educação musical, o libertar-se da propensão à reprodução (com ênfase na técnica instrumental e vocal) de obras de compositores do passado, tal como observamos na tendência conservatorial de ensino. Um libertar-se que se direciona, não apenas à reinterpretção (com musicalidade) de obras consagradas ao longo da evolução histórica da música, mas também à difusão da composição e expressão dessa linguagem artística a um número maior de pessoas.

Ressaltamos que a possibilidade de se conceber a música como algo para ser entendido, mas sobretudo praticado por qualquer pessoa vai na direção à concepção de Marx e Engels (1993). Esses pensadores mostraram que a concentração exclusiva de talento artístico em alguns indivíduos e sua supressão na grande massa é uma consequência da divisão do trabalho. De forma consonante com esses autores compreendemos que, em uma sociedade justa, não há artistas, mas os homens que, entre outras coisas, fazem a arte. Numa sociedade justa, cada pessoa é aliviada do fardo da estreiteza que atormentou seus antepassados, pois é dada a oportunidade de se expressar em todas as formas possíveis.

Tendo em vista a conjuntura dessa nova educação musical, entendemos que trabalhando-se a partir da matéria-prima da música, ou seja, por meio da integração entre apreciação, performance e composição/improvisação musicais, pode-se decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado. Assim, a composição musical, no contexto dessa nova tendência educacional da música (mesmo em uma forma elementar), estende ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical. Nesse sentido, acreditamos que

junto à apreciação atenta, ao se trabalhar os julgamentos e tomadas de decisões tendo em vista o compor e o executar da música, possibilitaremos o engajamento dos estudantes com os elementos de um discurso impregnado de metáforas – o discurso musical – que será abordada no próximo subitem deste trabalho.

1.4. O ensino da música a partir do discurso musical

Swanwick (2003) destaca a importância de uma visão de música como linguagem impregnada de metáforas. Essa concepção contribui com importantes considerações para o ensino musical, pois nesse contexto podemos entender que a natureza, o valor da música e seu papel na sociedade são fundamentais para se pensar o processo de ensino e aprendizagem musical.

Essa concepção dedica atenção àquelas facetas que a música compartilha com outras formas de significação, o que denota que Swanwick (2003) entende que somente quando sons são percebidos pelo sujeito, que os significa como gestos corpóreos, e quando esses gestos se configuram em novas formas entrelaçadas (ou seja, relações com experiências humanas anteriores) é que a música pode relacionar e informar os contornos e motivos das experiências prévias de vida.

Esse autor pondera que a partir disso é que se torna possível “mapear” a forma simbólica da performance musical na perspectiva dos sentimentos humanos. Esses processos metafóricos são vistos por esse autor como internos, invisíveis, mas seus efeitos podem ser observados nas várias camadas da atividade musical, conforme Figura 2.

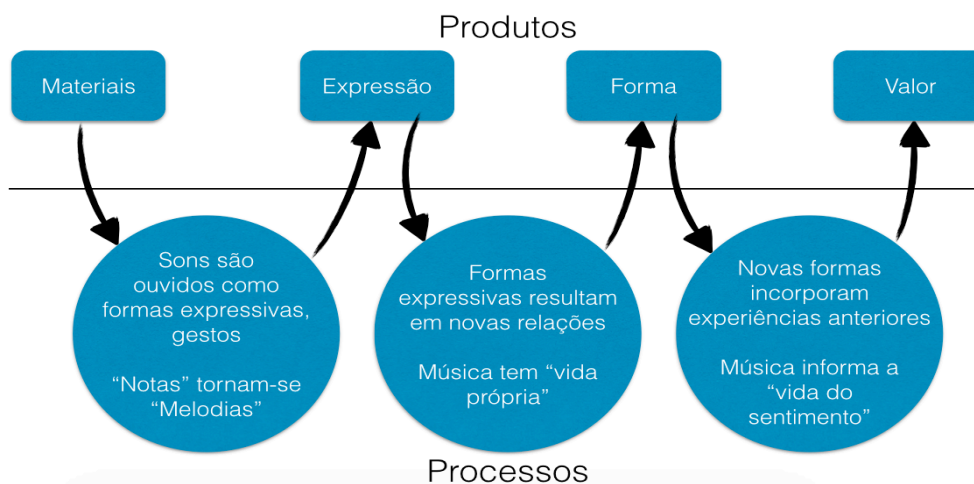


Figura 2 - Transformações metafóricas (SWANWICK, 2003, p. 33)

Especificamente em música, o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos, como explica Swanwick (2003), na seguinte ordem:

- 1) quando “notas” são ouvidas como “melodias” soando como formas expressivas;
- 2) quando essas formas assumem novas relações, os sons são ouvidos em blocos, como frases, e as frases repetidas são transformadas em novas relações, em “formas” musicais; e
- 3) essas novas formas fundem-se com as experiências prévias humanas e a música informa a “vida do sentimento”.

Bueno (2010) destaca que os dois primeiros níveis metafóricos se referem ao que o autor havia chamado de primeiro nível de significado: do reconhecimento do que a música “diz”. O terceiro, entretanto, é visto como o nível referido ao relacionamento com a música, ou seja, ao que a música “significa”, o que antes se chamava de “experiência estética”. Bueno (2010) também observa que Swanwick entende que, para adentrar o segundo nível de significado, é necessário passar pelo primeiro. Em resumo, podemos entender que o “[...] fluxo musical nasce quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados” (SWANWICK, 2003, p. 33).

Ainda Swanwick (2003) traz um exemplo para que possamos compreender essa relação entre sons percebidos e gestos corpóreos. Esse exemplo é o de um rapaz que vive numa favela em Salvador, Brasil, na área do Candeal, onde se tem uma iniciativa educacional chamada de Pracatum, que objetiva facilitar o fazer musical e a educação geral de jovens. Essa iniciativa tornou possível a organização de um grande grupo de adolescentes para fazer música juntos com instrumentos regionais – tambores, sinos e chocalhos.

Destaca Swanwick (2003) que esse rapaz demonstra ser um professor naturalmente talentoso, e seus alunos, capazes de segui-lo em sua imaginação musical, não importando quão difícil isso se torne, como podemos observar nos dizeres do próprio Swanwick (2003):

O rapaz desenvolveu um sistema fluente e articulado de sinais de mão, por meio dos quais diferentes ritmos e mudanças na combinação dos instrumentos podem ser indicados. Enquanto ficam de pé nas filas, os meninos olham para ele e respondem com uma série de ideias musicais controladas rigidamente, porém altamente expressivas. Ele mistura esses gestos em formas nas quais as ideias são substituídas mas podem reaparecer, e onde súbitos silêncios às vezes servem para emoldurar explosões de incrível energia rítmica. Algumas vezes, durante a execução da música, ele anda entre os adolescentes, mostrando gentilmente como e o que tocar. Muito raramente os repreende por não estarem realmente olhando, por não estarem realmente ouvindo. Em sua maior parte essa regência musical é tão graficamente explícita que - como os melhores regentes sinfônicos - tudo parece acontecer como um truque de “prestidigitação”. Muito poucas palavras são ditas, e ninguém tenta falar enquanto a música está sendo produzida. (p. 78)

Esse rapaz ensina alguns padrões básicos a Swanwick (2003) e, quando esse pesquisador os tem sob controle, compreende que:

A fluência musical é o que importa aqui. Essa música nunca será limitada pelos esquemas analíticos da notação escrita. Mas é música e compartilha com outras músicas o potencial da metáfora: “notas” tomam-se “melodias”, esses gestos expressivos são inter-relacionados em novas formas e essas formas podem ter o poder de encontrar nossas histórias, para trazer transformações na maneira como construímos a “vida do sentimento” em nós mesmos e em outros. (p. 79)

Contextualizando o exemplo citado no esquema da Figura 2, temos: 1) a partir dos materiais sonoros (notas, sons...), os alunos encontraram formas expressivas (melodias, frases, gestos musicais); 2) essas formas resultaram em novas relações (forma, estrutura musical) que; 3) apresentaram o valor da música ao incorporarem experiências estéticas, ou seja, experiências anteriores vividas (estruturas simbólicas transformadas em experiências significativas). Nesse sentido, vale destacar a importância das expectativas sociais e a transmissão cultural, que se mostram como funções que orbitam em torno dos processos musicais centrais.

Entende-se, pois, que a música, nessa perspectiva, sempre nasce em um contexto social e sempre acontece intercalando-se com outras atividades culturais. O discurso musical, como refere Bueno (2010), apresenta-se como

[...] social, não no sentido de representar a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende de negociações dentro de sistemas de significados compartilhados. No entanto, costumes e convenções são diferentes e quando se está exposto a outras culturas aprimora-se o entendimento sobre a cultura pessoal. O espaço intermediário é uma margem de flexibilidade individual, que permite trocas simbólicas entre indivíduos e destes com o mundo, um espaço ocupado com o discurso interpretativo, um mundo de teorias, teoremas, fórmulas, histórias, músicas, danças, pinturas, poemas, classificações científicas, cálculos matemáticos e muito mais. (BUENO, 2010, p. 22)

Baseados em Swanwick (2003), podemos compreender que, por meio desses três processos metafóricos é possível vislumbrar a área da liberdade psicológica potencial denominada de espaço intermediário. Ao observar a Figura 3, podemos notar que o espaço intermediário se configura como uma espécie de margem de flexibilidade que é mantida aberta pelo acesso aos sistemas simbólicos e, especialmente, pelas vívidas possibilidades metafóricas do discurso artístico (SWANWICK, 2003).

O espaço intermediário

O “espaço intermediário” é cheio de idéias articuladas em formas simbólicas: invenções, perguntas, teorias, livros, música, arte, ciência, matemática e outros discursos. Neste espaço nós articulamos e compartilhamos nossa experiência de mundo.

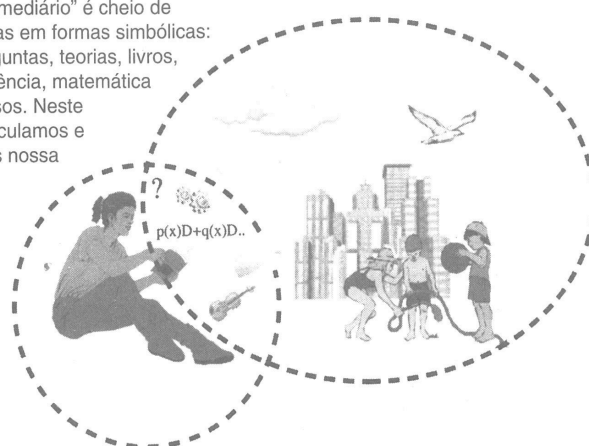


Figura 3 - Espaço intermediário (SWANWICK, 2003, p. 45)

Esse autor nos faz pensar nos motivos em que a música se perde, tão frequentemente, nas maneiras como o seu ensino é desenvolvido no modelo conservatorial:

Talvez porque seja particularmente difícil lidar com música dentro dos horários monótonos das escolas e faculdades e porque os professores dificilmente se aproximem de sua natureza e valor diante da grande quantidade de alunos nas aulas em estúdios particulares (SWANWICK, 2003, p. 57).

Apesar dessa dificuldade de se aproximar da natureza e do valor da música, frequentemente presente nas práticas de professores na atualidade, esse autor pondera que se faz importante que eles compreendam as qualidades essenciais da música. Assim, essa abordagem indica a necessidade de se refletir sobre os valores da educação musical tendo em vista atividades em que os estudantes possam engajar-se em transações musicais vivas. Os valores dessa nova educação musical são apresentados na próxima subseção.

1.5. Valores para o ensino da música na atualidade

Para tratarmos dos valores dessa nova perspectiva de ensino da música tendo em vista o contexto escolar, antes vale lembrar que, no IX Encontro anual da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical), realizado no ano de 2000 em Belém (PA), Dermeval Saviani, na mesa redonda “Currículo e Sociedade”, chama atenção para o valor da música no contexto da educação básica. Esse importante pesquisador da educação no Brasil assinalou

que a música deveria fazer parte do currículo escolar, apontando a educação musical como um importante campo de conhecimento a compor o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Saviani (*apud* BARBOSA, 2005, p. 5) disse, naquele momento, que a música se apresenta como “[...] um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do homem”.

Essa concepção, que frequentemente justifica a inclusão da música nas escolas, suscita reflexões como a desenvolvida por Vygotsky, na primeira metade do século XX, no texto “A educação estética”, e que parece ser, deveras, atual:

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados e contraditórios sobre essa questão, que a cada decênio vão se confirmando cada vez mais em toda uma série de investigações psicológicas. Assim, a discussão não se resolve nem se aproxima do fim, e o problema parece complexificar-se ainda mais na medida em que avança o conhecimento científico (VYGOTSKY, 1984, p. 323).

Nesse sentido, e fundamentados em Vygotsky (1984), podemos contestar a concepção de que a música no contexto escolar é apenas um recurso ou laboratório privilegiado para a prática de determinadas qualidades transversais ao que se almeja com as ações educativas formais. Nessa concepção, a presença da educação musical no contexto escolar, portanto, se daria apenas para, como refere Nogueira (2003), potencializar a capacidade de aprendizagem dos educandos. Essa potencialização, por sua vez, serviria apenas para o desenvolvimento nos campos do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, ou mesmo no desenvolvimento de atitudes como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro.

Com essa redução da utilização da música no contexto escolar, podemos conceber a música e os valores estéticos inerentes a ela como apenas um meio para atingir resultados pedagógicos estranhos a tal forma de expressão artística. Vygotsky (1984) destaca a falta de qualidade científica nessa concepção de inclusão das artes no contexto escolar. Falta de qualidade que também se observa na concepção de quando se reduz a música no contexto escolar como apenas um recurso para recreação.

Com tal concepção redutora da música, percebemos, ainda fundamentados em Vygotsky (1984), que a arte e, portanto, a música no contexto escolar, é reduzida a um objetivo em si, noutros termos, é reduzido todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam no educando. Por isso, com tal redução:

[...] a obra de arte é vista mais uma vez como um meio para despertar reações hedonísticas e, no fundo, é colocada ao lado de outras reações semelhantes e estimulações de ordem inteiramente real. Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária (VYGOTSKY, 1984, p. 331)

Com a utilização da música apenas como recurso recreativo, podemos cair na armadilha de trabalhar tal arte de forma descontextualizada, ou seja, de tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes ao que se espera da educação básica. Trata-se de uma armadilha presente na atuação de professores formados em outras disciplinas, que não a música, que, por estarem disponíveis no quadro docente da escola e com apenas poucas ações de capacitação, trabalham a música em atividades com intento recreativo. Desse modo, surge o grande risco de se deixar escapar o próprio significado, tanto da música, quanto da educação básica.

Outro ponto importante que aqui podemos destacar é o perigo de se trabalhar o ensino da leitura e da técnica musical no contexto escolar em oposição à utilização da música como recreação na escola. Então, ensinar um instrumento musical ou o canto nas escolas de educação básica, como se faz sob a concepção conservatorial, em escolas de música especializadas ou por professores particulares, parece-nos uma ação equivocada, que oferece subsídio para se questionar o veto ao art. 2º da aqui já referida lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008).

Na aprovação dessa lei, vetou-se o artigo que defendia a exigência de um professor com formação específica, com base no argumento de que no Brasil a música é uma prática social muito difundida culturalmente. Tal argumento faz entender que os músicos sem formação acadêmica pedagógico-musical das licenciaturas, ou seja, os músicos com apenas a formação para a prática musical dos bacharelados, escolas de música, conservatórios ou mesmo os que constituíram habilidades e conhecimentos em condições informais⁵ e não-formais⁶ de ensino musical, por serem reconhecidos regionalmente, nacionalmente ou até

⁵ Entendemos aqui que condições informais de educação abarcam toda uma gama de aprendizagens que, tanto no papel de ensinantes como de aprendentes, acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta (Trilla, 1996). Não obstante Afonso (1989) mostra que a educação informal constitui um processo permanente e contínuo de ensino e/ou aprendizagem, ao longo da vida, e não previamente organizado.

⁶ Por educação não-formal entendemos, em consonância com Afonso (1989), que essa, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização, é caracterizada por uma não-fixação de tempos e locais e com flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. Esse mesmo autor mostra que a expressão educação não-formal se opõe à

mesmo fora do país, estariam aptos a, como se refere o texto do veto, ministrar tal conteúdo. É a velha premissa de que ‘quem sabe fazer (tocar ou cantar) sabe ensinar’.

Com tal veto, percebemos a intenção de se admitir que a música no contexto da educação básica pode ser ensinada por músicos sem a formação docente específica. Estabelece-se, então, a prerrogativa de se praticar um ensino técnico da música com os moldes conservatoriais no contexto da educação básica. Outro risco é o de deixar escapar o próprio significado, tanto da educação musical, quanto da educação básica.

O ensino da música nas escolas de educação básica por pessoas formadas em bacharelados, escolas de música, conservatórios ou mesmo em condições informais e não-formais de ensino musical, remete-nos ao questionamento de Vygotsky (1984) sobre o ensino técnico da música nas escolas europeias e russas. Esse autor aponta que esse tipo de implantação da música nas escolas produziu experiências estéreis e maciças, como observadas quando se utilizou o ensino dessa arte para a classe média abastada na Europa e na Rússia:

Se atentarmos para o grande número de energia que se gasta de forma estéril no domínio da técnica sumamente complexa do piano, se compararmos isto aos ínfimos resultados que se obtém ao término de muitos anos de trabalho, não poderemos deixar de reconhecer que essa experiência maciça para toda uma classe social terminou no mais vergonhoso fracasso. Não só a arte musical não ganhou nada nem adquiriu nada de valioso neste trabalho, mas até a simples educação musical da compreensão, percepção e do vivenciamento da música, como é de reconhecimento geral, nunca e em parte alguma estiveram em um nível tão baixo quando neste meio em que o aprendizado do piano tornou-se regra obrigatória do bom tom (VYGOTSKY, 1984, p. 350)

O autor observa também que o ensino da técnica musical no contexto educacional formal deve ser introduzido em certos limites e de forma combinada com duas outras linhas da educação estética: a própria criação do aluno e a cultura das suas percepções artísticas. Como esse autor ressalta, no contexto da educação básica “[...] só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber” (VYGOTSKY, 1984, p. 351).

Assim, é importante compreender a música que, como qualquer ação educacional criadora, implica emoção dialética que reconstrói o comportamento e que por isso é uma atividade sumamente complexa, de luta interna. Uma luta que se conclui na catarse e que movimenta o momento de maestria, um momento que Vygotsky (1984) entende que está além das habilidades técnicas da arte e que é bem mais importante, ou seja, o autor o considera

expressão educação formal quando se concebe esta última como um tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) como a proporcionada pelas escolas.

como um conhecimento refinado que carrega leis específicas, bem como o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto etc. Com essas palavras, há de se entender que a música no contexto escolar, deve se fundamentar naquilo que esse autor destaca como os caminhos da educação estética:

O sistema geral da educação social visa a ampliar o máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. [...] A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humano: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (VYGOTSKY, 1984, p. 351).

Nesse sentido, acreditamos que a inserção da educação musical na educação básica deve considerar a grande experiência humana no campo da arte, para que seja possível orientar o desenvolvimento das potencialidades musicais dos alunos.

Vygotsky (1984) entende que cada um de nós pode criar artisticamente, mesmo quando nos portamos como apreciadores atentos ou como executores artísticos, como coparticipantes, por exemplo, de Beethoven, em suas sinfonias. Essa possibilidade se apresenta como o indicador mais nítido de que, em cada um de nós, existem talentos que dialogam, por meio de nossas experiências culturais que se estendem para além dos limites de nossa vida individual e abarcam esferas mais amplas da experiência social acumulada.

Não obstante, tal concepção sobre os valores da música nos remete ao que disse Swanwick (2010) sobre o cerne do trabalho da educação musical nas escolas de ensino básico:

As aulas devem colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida (SWANWICK, 2010, p. 1).

Com esses argumentos sobre a real pertinência da presença da música nas escolas, observamos, por conclusão, que essa arte na educação básica necessita estar acompanhada de constante reflexão sobre suas condições de tempo e espaço. Tal como o entendimento de Kater (2012), de que a música na educação básica deve ser concebida de uma forma contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente. Com isso, visa-se atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu

desenvolvimento como atores e apreciadores ativos, não os situando apenas na condição passiva de público. A música, nas escolas, não deve restringir-se a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores. Como ainda destaca Kater (2012), observam-se muitos projetos e currículos que se deslocam do resultado ao conteúdo, do conteúdo ao processo, e dele para os alunos, o que não contempla o educador em sua formação, seus saberes e fazeres.

Esses saberes e fazeres, se situados na contemporaneidade, demandam consciência docente superadora de concepções educacionais em que a música deve ser abordada nas escolas como recreação ou no modelo conservatorial. Exigem uma abordagem da música na educação básica de forma contextualizada com a renovação da educação musical do início do século XX e que foi potencializada nas décadas de 1960 e 1970, chegando até os dias atuais.

Ao observar essa renovação da educação musical no Brasil, percebemos que não foi abraçada de forma ampla. É uma linha de trabalho que demorou algum tempo para entrar neste país, à exceção de alguns exemplos significativos, mas que se mostraram em âmbito restrito. Essa linha parece ser ainda mais pontual no contexto da educação básica, à exceção de programas ensaios como o pioneiro “Música na Escola”, realizado de 1997 até 2000, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que implantou o estudo e a prática musicais em mais de quatrocentas e cinquenta escolas daquele estado. Há de se citar outros exemplos, ainda mais pontuais, que, segundo Kater (2012), apresentam bons resultados. São exemplos verificados em diferentes municípios brasileiros, como o de Franca, de São Carlos, de Mogi das Cruzes e de Santos (estado de São Paulo), de Florianópolis (estado de Santa Catarina), de Porto Alegre (estado do Rio Grande do Sul), de Santa Bárbara (estado de Minas Gerais) e de João Pessoa (estado da Paraíba).

1.6. A Licenciatura em Música no Brasil: algumas considerações sobre a sua origem na modalidade presencial e EaD

Destacamos que essa nova tendência de educação musical, na época em que foi desenvolvida e até meados da década de 1990, não atingiu um público amplo de educadores, no Brasil. Esta nossa suposição vem do fato de que, à época, o Brasil passava por uma crise no ensino da música. Conforme Fonterrada (2012), acreditamos que essa crise provavelmente

foi motivada pela Lei de Diretrizes de Base nº 5.692 de 1971, sancionada pelo presidente Médici.

Com essa Lei vimos o agrupamento de artes cênicas, artes plásticas, música e desenho, bem como a prerrogativa de não se privilegiar nenhuma dessas áreas do conhecimento na disciplina de educação artística. Portanto, a educação musical, ao ser introduzida na disciplina de educação artística, acabou sendo banida definitivamente dos currículos escolares. Assim, percebemos que, na verdade, a renovação da educação musical foi afastada do contexto escolar no Brasil deste aquela época, principalmente pela dificuldade de se formar um professor de artes com saberes e sobretudo capacidades em todas as áreas previstas para a disciplina de educação artística.

Como nos informa Jordão *et al.* (2012), a formação superior em educação artística surgiu em 1974, com duas modalidades: a) Licenciatura Curta com habilitação geral, para atuação no ensino de primeiro grau, e b) Licenciatura Plena, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, para atuação com alunos do ensino de 1º e 2º graus.

Cabe observar que os professores que cursaram essas duas modalidades de licenciatura em educação artística apresentavam grandes deficiências em sua formação. Afirmam esses autores que, com tal polivalência, as faculdades não estavam preparadas para oferecer uma formação mais sólida, limitando-se a um ensino sem bases conceituais, já que:

Neste período, as artes não possuíam mais o status de disciplina na Educação Básica, sendo apenas uma atividade artística. O parecer do Conselho Federal de Educação dizia: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses”. Infelizmente, ao que tudo indica, o ensino de artes flutuou para o abismo. Ao negar às artes a condição de disciplina, o governo estava enfraquecendo, ainda mais, o seu ensino (JORDÃO et al, p. 25 2012).

Para os casos de professores que tinham a formação musical precedente à licenciatura em educação artística, vale destacar que, na época, essa formação se mostrava pautada no paradigma do ensino conservatorial. Esse tipo de ensino, como já vimos, objetivava a formação de executantes musicais competentes, músicos profissionais, e não o incentivo à prática musical de forma consonante com a educação musical renovada, tal como mostramos anteriormente, ao compreender a composição como elemento importante para o ensino e aprendizagem musicais.

Após a ausência da música nas escolas por quase 30 anos, uma nova Lei carrega, dentre outras coisas, o intuito de determinar a configuração das artes no currículo dos diversos

níveis da Educação Básica e promover o desenvolvimento da cultura dos alunos. Essa esperança para uma efetiva inserção da música na educação básica se deu com a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1994), aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Infelizmente, com essa Lei, a chamada nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como nos mostram Jordão *et al* (2012), mais uma vez, para a inserção das artes no contexto escolar optou-se pela generalização das modalidades artísticas. Assim, novamente todas as modalidades artísticas deveriam ser abarcadas em um mesmo componente curricular, além do fato de não haver uma carga horária específica para cada linguagem.

Entretanto, devido à necessidade de se desenvolver as formações específicas de artistas no Brasil “[...] neste momento, o ensino de artes no nível superior é dividido e, assim, cada linguagem ganha sua licenciatura própria, embora o conceito de integração das expressões ainda permanecesse na Educação Básica” (JORDÃO *et al.*, 2012, p. 25).

A partir daí vimos que a Licenciatura em Música se solidificou, principalmente nas disciplinas que trabalham aspectos educacionais teoricamente embasadas nos pensadores da renovação da educação musical dos anos de 1960 e 1970. Entretanto, esse embasamento teórico renovador não necessariamente acontece nas disciplinas que abordam os componentes específicos de música, como percepção musical, harmonia, contraponto, estruturação musical etc. Essas disciplinas muitas vezes ficam ausentes da perspectiva da renovação da educação musical, pois, presentes desde o ensino conservatorial, objetivam o desenvolvimento de habilidades para a performance musical com foco na técnica de instrumentos e canto. Observamos que tal enfoque se exprime nos Art. 3º e 4º da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, **em articulação com instituição de ensino específico de Música;**

V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL, 2004, p. 2, grifo nosso)

Já o Art. 12º dessa mesma Resolução indica que “Os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta”. Ao examinarmos essas normas específicas nas CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003 (BRASIL, 2003a), 195/2003, de 5/8/2003 (BRASIL, 2003b) e CNE/CP 2/2015, de 9/6/2015 (BRASIL, 2015), não encontramos nenhuma indicação específica para o abarcamento da renovação da educação musical, pois essas resoluções se apresentam amplas para atender os cursos de graduação para a formação de professores no Brasil.

Por outro lado podemos destacar aqui a criação das primeiras experiências de formação de professores em música na modalidade EaD e que foi protagonizada primeiramente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Prolicenmus – no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas, criado pela Resolução CD/FNDE no. 34 (BRASIL, 2005). Em seguida observamos a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que protagonizaram tal formação de professores de música na modalidade EaD por meio de iniciativas do MEC para expansão do ensino superior e que foram desenvolvidas através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto Presidencial no. 5.800/06 (BRASIL, 2006).

Portanto, para se conhecer mais sobre a origem da formação de professores de música na modalidade EaD no Brasil indicamos os seguintes trabalhos técnicos todos desenvolvidos pela professora Helena Müller de Souza Nunes:

- Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Música EaD (NUNES et al. 2012).
- Rede MUSUAB - Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Música da Universidade Aberta do Brasil (UnB) (NUNES, 2014).
- Licenciatura em Educação Musical UFSCar (NUNES, 2011).
- Licenciatura em Música EAD da UFSCar (NUNES, 2010).
- Pró-Licenciatura em Música - Ano 2 (NUNES, 2008).
- Pró-Licenciatura em Música - Ano 1 (NUNES, 2007).
- Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD. (NUNES, 2005).

Não obstante às experiências desenvolvidas pela UFRGS e pela UAB, por meio da UFSCar e UnB, que podem ser vislumbrados nos documentos acima, vale ressaltar outras experiências que desenvolvem a formação de professores de música na modalidade EaD no

Brasil. Essas outras experiências são as desenvolvidas pelas seguintes instituições privadas: Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG), pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais-SP.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EaD E A DOCÊNCIA NESSA MODALIDADE EDUCACIONAL

Para que seja possível entender a docência aqui estudada é necessário compreender a modalidade de EaD em que ela se situa. Isso porque a EaD atualmente, no Brasil e no mundo, é demasiadamente dinâmica e complexa, já que abarca muitos modelos diferentes, em alguns casos até antagônicos. Nesse sentido, a sigla EaD é cada vez mais utilizada para classificar propostas e projetos bastante distintos, pois, como explica Mill (2012):

Além do próprio termo representado pela sigla EaD, há também outras precisões necessárias na discussão sobre essa modalidade. Por exemplo, há terminologias utilizadas como sinônimo de educação a distância, mas nem sempre adotadas adequadamente, seja pela diferença entre o que querem representar (a coisa denominada), seja pela origem etimológica dos termos (a semântica ou coerência entre o sentido do termo e a coisa) (p. 20).

Destacamos aqui que a sigla EaD tem sido um rótulo utilizado para generalizar termos, além do considerado neste trabalho (educação a distância), como o ensino a distância, aprendizagem a distância, *e-learning (eletronic learning)*, educação aberta, auto-ensino, auto-instrução, tele-educação, educação virtual, dentre outros. Em harmonia com Mill (2012), consideramos que nem na teoria nem a prática esses termos deveriam ser sinônimos ou mesmo intercambiáveis.

Mais que eleger, na seção subsequente apresentamos, com base em pesquisas nessa área, algumas considerações sobre essa modalidade de educação. Considerações que acreditamos ser úteis para que o leitor se situe frente ao contexto de EaD que os sujeitos desta pesquisa trabalham.

2.1. Considerações sobre a EaD

Uma concepção de EaD a ser considerada aqui é a de Moore e Kearsley (2008), uma modalidade de educação que se caracteriza pela localização distinta de alunos e professores. Além dessa separação de espaço entre professores e alunos, a EaD também é caracterizada pela flexibilização do tempo entre tais sujeitos. Sobre tal flexibilização podemos considerar, tal como fazem Mattar e Maia (2007), que apesar de a EaD fazer uso de atividades síncronas

(em que professores e alunos se comunicam por meio de tecnologias, como por exemplo, o *chat* e as videoconferências), nessa modalidade de educação observamos que, na maior parte dos casos, são utilizadas atividades educacionais assíncronas, ou seja, em que professores e alunos ensinam e aprendem em momentos diferentes.

Essa separação temporal inerente à EaD, entretanto, possibilita que os alunos possam realizar as atividades propostas pelos professores em horários que julgam mais convenientes, ou seja, em detrimento de seus afazeres profissionais e pessoais. Entretanto, vale destacar que tal separação temporal não é totalmente desconexa, por isso utilizamos o termo ‘flexibilização do tempo’, já que o tempo na EaD se mostra delimitado tendo em vista que, no geral, as atividades propostas pelos professores têm sempre um prazo definido para serem realizadas. Esse prazo geralmente se mostra contextualizado à necessidade dos professores de avaliarem tais atividades, já que essas se mostram, dentre outras coisas, importantes para o acompanhar do progresso das aprendizagens dos alunos tendo em vista os objetivos educacionais e os prazos acadêmicos de uma disciplina ou curso. Isso quer dizer que, durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam, esses sujeitos se encontram em locais e momentos distintos e, logo, dependem de algum tipo de tecnologia para o estabelecimento de interação.

Aqui vale destacar que, em nossa visão frente ao campo das tecnologias aplicadas à educação, o termo interação difere do termo interatividade. Segundo autores como Primo (2000) e Lemos (2002), interatividade é o processo relacional entre seres humanos e máquinas. Também no campo da reflexão sobre as tecnologias, podemos citar Lévy (1999), que entende a interação como uma ação que alude à participação ativa do beneficiário de uma transação de informação; uma ação que está presente na concepção de que a tecnologia carrega a responsabilidade do ensinar e que frequentemente é denominada por ensino a distância, aprendizagem a distância, *e-learning (eletronic learning)*, auto-ensino e autoinstrução.

Entretanto, o conceito de interação, por nós aqui colocado em oposição à interatividade, relaciona-se à interação verbal – algo que presumimos ser importante para a concretização da aprendizagem. Quando nos referimos à interação verbal, baseamo-nos na concepção de Vygotsky (2000) que entende essa interação como fundamental para o desenvolvimento dos processos intelectuais superiores, o que significa que, ao se relacionar à capacidade de formação de conceitos, mostra-se essencial para o desenvolvimento do pensamento. Não obstante, nessa perspectiva podemos destacar o papel fundamental

conferido à interação verbal, ou seja, à palavra. Tal destaque pode ser visto nos dizeres de Góes (2000):

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade. As funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói com partir delas (p. 121).

Nesse sentido, Vygotsky (apud GÓES, 2000) compreende que uma pessoa é, com ela mesma, uma relação social. Uma compreensão que pode ser significada nos dizeres: “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (Id. p.121). Portanto, a noção de indivíduo, nesse contexto, não se mostra ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um “papel fixo”. Pelo contrário:

Os papéis são variados e, portanto, o singular, construído ao longo do desenvolvimento real, que se costuma determinar, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais. Adicionalmente, o indivíduo deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural. Por um lado, trata-se de algo em processo (individualização), que não pode ser concebido ou investigado como uma cena estacionária; por outro lado, é um processo que depende das relações sociais, que é marcado pelo papel fundamental do *socius* (GÓES, 2000, p. 121).

Ainda Vygotsky (apud GÓES, 2000) afirma que “nos tornamos nós mesmos através dos outros” e que “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (p.121). Em outras palavras:

[...] a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.) (GÓES, 2000, p. 121).

Reconhecemos que, com os recursos tecnológicos-comunicacionais dispostos na atualidade, temos, na verdade, uma virtualização dessas interações. Portanto, entendemos tal virtualização como um termo derivado de *virtus*, ou seja, força, potência, um termo que se refere a algo que existe em potência, ou seja, a atualizar-se (LÉVY, 1996). Com tal virtualização somos conduzidos a entender que as interações no meio *on-line* tendem a tal ‘atualizar-se’, ou seja, acontecem de forma diferente, mas não oposta à que frequentemente observamos nas relações sociais que ocorrem com a presença física entre sujeitos postos face a face. Nesse sentido, compreendemos que, em consonância com Mill (2012), essa modalidade de educação, além de se apresentar ordinariamente como forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva) para a formação do cidadão (brasileiro

e do mundo), potencialmente oferece grandes oportunidades e desafios pedagógicos principalmente à atuação docente.

Distinguimos também o grande potencial para a democratização de conhecimento que vem sendo oportunizado pela EaD e que decorre, dentre outras coisas, de seu princípio de flexibilidade temporal e espacial oportunizado por recursos tecnológico-comunicacionais disponíveis na atualidade. Uma democratização que geralmente se faz por meio do uso intensivo de tecnologias baseadas nas telecomunicações e na informática e que tem:

[...] grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação em cursos presenciais de graduação ou formação continuada, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimentos, como é o caso das instituições de ensino superior público do Brasil (MILL, 2012, p. 23).

Não obstante consideramos o docente musical na modalidade EaD, em seu fazer educacional para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, tal como mostra Mill (2012), como um sujeito que utiliza diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recursos da internet e outros disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Nesse contexto, a interlocução entre o docente musical e os estudantes é possibilitada, tanto por meio de suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em webconferências, salas de bate-papo etc) quanto por meio de comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos *web* e *e-mails*).

Entretanto, se por um lado entendemos que, para a atuação docente na modalidade de EaD por nós aqui considerada, os professores precisam desenvolver habilidades específicas para a criação de situações educacionais que impliquem a mobilização de recursos tecnológico-comunicacionais. Por outro lado, consideramos o risco desses recursos se transformarem em um fim em si mesmos, pois como refere Pucci (2014), quando essas ferramentas e suas formas de utilização são fetichizadas, tendem a se tornar extremamente perigosas e prejudiciais ao processo educativo, favorecendo, conseqüentemente, a semiformação:

As tecnologias trazem em seu bojo a racionalidade instrumental e ideológica de onde provém e para que foram feitas, ou seja, a serviço do capital. Assim o computador, com sua construção lógica imanente, e suas características de precisão, rapidez, sistematização, nos impõe um ritmo insano de trabalho e uma maneira de agir à sua semelhança. É preciso ter consciência disso na relação ensino-aprendizagem e desenvolver outros ingredientes que confrontem com essas características utilitárias e funcionais. A formação de pessoas com consciência política e sensibilidade social, alimentadas pelos princípios da justiça, da democracia

e pela autorreflexão crítica, pode ser um antídoto contra essas propriedades nefastas das tecnologias (PUCCI, 2014, p. 9).

Tendo em vista o esforço para se desenvolver esses outros ingredientes podemos destacar, em concordância com Moore e Kearsley (2008), que o conceito de EaD que estamos aqui assumindo precisa, por meio da interação, abarcar, não só a aprendizagem, mas também o ensino. Em outras palavras, entendemos a EaD como uma modalidade diferente da que se observa em cursos que prescindem da figura docente durante o processo de aprendizagem, frequentemente denominada *e-learning*⁷, ou ‘aprendizagem a distância’.

Ao tratar do contexto de EaD em que atuam os professores do grupo de discussão aqui analisado, ainda de acordo com Moore e Kearsley (2008), devemos destacar a necessidade de se compreender que aprendizagem e ensino não são a mesma coisa. Assim, para se estudar aprendizagem e ensino, há que se vislumbrar o conceito de “educação”, que descreve uma relação com dois lados. Portanto, o contexto de EaD que aqui consideramos, apoiado nos autores supracitados, está fundamentado na ideia de que o processo de ensino é planejado, ou seja, não acidental, implicando uma aprendizagem que acontece em um lugar diferente do local de ensino, além de utilizar diversas tecnologias que aqui agrupamos sob a denominação TDIC⁸ (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), as quais são apresentadas na próxima subseção, para melhor compreensão do contexto da Licenciatura em Música na modalidade de EaD.

2.2. As ferramentas usadas pelos docentes na EaD

Ao se falar em TDIC, no contexto de ensino e aprendizagem musical na modalidade EaD, não se pode deixar de citar o que Gohn (2011) chama de “meios de comunicação

⁷ Vale destacar que o e-learning, que não é a concepção de educação abordada nesta pesquisa, tal como mostra Valente (1993), é uma possibilidade, dentre outras, de se utilizar o computador apenas como máquina de ensinar. Isso significa que a tecnologia carrega a responsabilidade de transmitir conhecimentos para os alunos. Nessa perspectiva, o aluno é visto como um sujeito passivo, uma jarra vazia a ser cheia com os conteúdos abarcados pelos objetivos educacionais propostos por um curso ou disciplina. Portanto, podem-se destacar alguns exemplos que frequentemente são utilizados nesse contexto em que a tecnologia se mostra como responsável pelo ensino e que frequentemente é denominada como ‘aprendizagem a distância’.

⁸ Neste trabalho é adotada a terminologia TDIC, em vez da sigla TIC (tecnologias de informação e comunicação,) tradicionalmente utilizada em trabalhos acadêmicos. Essa opção vai na mesma direção apontada por Mill (2012), pois há de se vislumbrar, no contexto de EaD abarcado neste trabalho, as tecnologias de base digital ou telemática (telecomunicações informáticas).

musical”. Portanto, há de se considerar que esses meios, ao se apresentarem como recursos para o ensinar e o aprender musical nesse contexto educacional em que frequentemente não há contato pessoal direto entre professores e estudantes, se mostram como instrumentos para a virtualização de interações não só verbais (como vimos no subitem anterior deste trabalho), mas também musicais.

Nesse sentido, essas ferramentas permitem que se compartilhem conteúdos musicais de forma contextualizada com o atual estágio tecnológico de que dispomos na atualidade e que se mostram importantes, para a realização de cursos de música na modalidade de EaD, pois:

[...] novas formas de ensinar e de aprender surgiram, na medida em que aumentaram a diversidade e a complexidade das maneiras pelas quais se transmite música e materiais educacionais sobre música. A vivência musical dos indivíduos também foi transformada, com a abertura de diferentes oportunidades e novas formas de se relacionar com a música (GOHN, 2011, p. 56).

Com o concurso desses meios de comunicação, transformações são identificadas na relação com a audição da música e nas formas de ensinar e aprender música. Isso porque:

Pode-se observar que nenhuma invenção tecnológica é completamente neutra, pois a existência de um novo artefato, mecanismo ou sistema sempre provoca mudanças de pensamento e novas visões de mundo. A estreita relação entre música e tecnologia que se estabeleceu ao longo da história demonstra que, enquanto as inovações possibilitavam o desenrolar de outras formas de manifestação artística, assim como de outras práticas e teorias educacionais, a tecnologia também era adaptada aos novos padrões de cada época (GOHN, 2011, p. 56).

Logo, podemos entender que presenciamos em nosso tempo uma constante evolução das TDIC para o ensinar a música, tendo em vista o frequente surgimento/aprimoramento de softwares que, por meio da internet, estão presentes em computadores ou em aplicativos para dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*. Entretanto, há de se destacar as TDIC que mais significativamente abarcam tais mudanças frente à atuação dos professores na Licenciatura em Música na modalidade EaD: os ambientes virtuais de aprendizagens (AVAs).

Os AVAs são recursos de TDIC que funcionam como plataformas para o suporte de disciplinas desenvolvidas por computadores interligados por meio da internet. Elaborados para ajudar no gerenciamento de conteúdos, desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação e administração de notas, esses recursos permitem o acompanhamento constante do progresso de estudantes frente a objetivos educacionais.

Mesmo com a diversidade de nomenclatura e algumas variações entre os diversos AVAs disponíveis atualmente, inspirados em Pereira (2007, p. 9) destacamos quatro eixos que

se apresentam como os principais recursos tecnológicos presentes nos AVAs utilizados em contextos de educação musical a distância:

- **Recursos de interação** – possibilitam a conversa síncrona e assíncrona entre os participantes dos ambientes e são frequentemente encontrados em forma de:
 - Fórum de discussão: sistema de comunicação assíncrona em forma de lista, ou grupo de discussão;
 - Chat: também chamada de bate-papo, é uma ferramenta de comunicação síncrona.
 - E-mail: também chamado de correio eletrônico, é uma ferramenta assíncrona de envio e recebimento de mensagens pelos participantes de um AVA;
 - Webconferência: é uma ferramenta de comunicação síncrona que integra chat, quadro branco, transmissão de eslaides).
- **Recursos de gerenciamento pedagógico e administrativo** – possibilitam o acesso das avaliações e desempenhos dos aprendentes, além de permitirem consultas a informações de secretaria e similares, tais como:
 - Notas de atividades e exercícios realizados;
 - Feedback de como foram avaliadas as atividades e exercícios realizados;
 - Históricos das ferramentas e conteúdos visitados;
 - Número de participações em fóruns, chats e em outras atividades;
 - Grupos de trabalhos;
 - Sistemas para avaliação, publicação de notas e histórico de disciplinas cursadas;
 - Sistema de controle para cadastro de atividades;
 - Criação e controle de cursos.
- **Recursos de produção e arquivamento** – esses recursos podem ser divididos em duas possibilidades:
 - Como páginas (nos formatos HTML, Flash, HTML5, Java ou similares) utilizadas para inserção e gerenciamento de informações, como nas páginas *wiki*, e para a realização de

exercícios de correção automática ou exercícios de correção manual;

- Como diretório para arquivamento e compartilhamento de documentos em diversos formatos, como PDF, DOC, JPG, MP3(áudio), MP4, AVI ou WMV(vídeo), XML(partituras), dentre outros. Nos AVAs, esses recursos geralmente são disponibilizados com os seguintes nomes, quando utilizados para os professores disponibilizarem materiais didáticos para os estudantes: material de apoio, midiatecas, ‘webtecas’ ou leituras. Quando utilizados para que os alunos armazenem e compartilhem arquivos que contenham o desenvolvimento de trabalhos relativos às atividades propostas no curso, esses recursos são chamados de portfólio (e-portfólio), pasta pessoal ou diário de bordo.
- **Recursos de exposição** – esses recursos permitem apresentar as informações institucionais do curso, disponibilizar conteúdos e materiais didáticos, fazer *upload* e *download* de arquivos e oferecer suporte para navegação no ambiente. Os elementos geralmente utilizados para tal funcionalidade são:
 - Objetos de hipermídia nos formatos HTML, Flash, HTML5, Java ou similares;
 - Mural virtual contendo informações breves de encaminhamento de atividades;
 - Catálogo de cursos e listagem de novos cursos;
 - Agenda do curso para controle de disponibilização e realização de atividades;
 - Ferramenta de ajuda com tutoriais e FAQ, mapa do site e sistemas de buscas;
 - Aplicativos de laboratórios virtuais interativos, jogos e simulações.

Apoiando-nos em Souza (2003), entendemos que a utilização de AVAs, principalmente na educação superior a distância, tende a possibilitar a colaboração entre pares. Essa característica, em nossa concepção de EaD, é de grande valor, pois, por não haver os contatos ordinários que podemos observar regularmente na educação presencial, com os AVAs podemos ter uma busca de trocas de ideias e de valores entre os participantes de uma

disciplina (alunos e professores). Assim, percebemos que, para o estabelecimento e concurso do processo de ensino e aprendizagem na EaD se faz importante a aqui já mencionada interação que, ao desenvolver o envolvimento virtual entre os participantes, tende a oportunizar o fortalecimento da motivação no que se entende por comunidade virtual.

Vale destacar que a criação de comunidades virtuais é um dos princípios que orientam o crescimento inicial e atual do ciberespaço, ao lado da interconexão e da inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Nesse sentido, a comunidade virtual apresenta-se como um princípio essencial para que se possa estabelecer um processo de ensino e aprendizagem formal na modalidade EaD que aqui foi descrita.

Tendo em vista a possibilidade da constituição dessas comunidades virtuais para o ensinar e o aprender, é necessário o direcionamento a uma outra característica dessa modalidade de educação na atuação docente na Licenciatura em Música na EaD. É uma característica que, em decorrência (dentre outras coisas, mas principalmente) da necessidade de se constituir e articular uma comunidade virtual para o ensinar e aprender, impacta diretamente na atuação dos professores nessa modalidade de educação. Estamos nos referindo à partilha da atuação docente que os professores normalmente realizam com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de uma peculiar configuração de docência a qual Mill (2010a) chama de polidocência.

2.3. A polidocência na EaD

Acreditamos que os profissionais que trabalham a docência na EaD, de uma forma geral, pertencem a uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico para além da categoria professoral. Nesse contexto, Mill (2010a, 2010b) entende que essa prática docente se caracteriza pela colaboração e fragmentação, pois não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo são considerados como docentes na EaD. Logo, de forma geral, a docência na EaD se dá na confluência entre os seguintes atores:

- **Professor-conteudista:** ocupa-se da elaboração dos conteúdos e responsabiliza-se por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem aos objetivos da disciplina na modalidade EaD. Sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias: guias de estudo impressos, vídeo-aulas, materiais virtuais (internet), webconferências etc.

Quando o professor-conteudista é também responsável pela aplicação da disciplina (professor-aplicador), Mill (2010a) denomina-o de professor-coordenador de disciplina.

- **Professor-aplicador/formador:** é o docente responsável pelo acompanhamento dos alunos durante a aplicação da disciplina no AVA, no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações diversas para alunos e tutores, na realização de webconferências etc. Mill (2010a) salienta que esse profissional nem sempre compõe a equipe polidocente e que em grande parte dos programas de EaD, cabe a um outro ator – o tutor – a responsabilidade de conduzir as atividades (muitas vezes sem o acompanhamento de um docente).

Destacamos que, com a ausência do professor-aplicador/formador, os tutores ganham mais autonomia e mais responsabilidades. Assim, o autor supracitado mostra que:

Geralmente, por motivos financeiros - otimização de recursos ou aumento de lucros, os gestores de EaD compram do professor-conteudista o conteúdo de um curso e, após receberem esse material didático pronto, dispensam o docente. Assim, não haveria o professor-formador, pois a formação fica por conta dos tutores, que geralmente recebem valor menor pelo seu trabalho de acompanhamento dos alunos do que receberia o professor especialista no conteúdo. A importância desse docente está na possibilidade qualitativa de se ter um especialista, o mesmo que elaborou o material da disciplina, presente nas discussões do curso. A manutenção desse profissional dá maior possibilidade de visão do processo educacional a um membro da polidocência, mas isso aumenta os custos para a instituição mantenedora do curso e também reduz as possibilidades de autonomia do grupo de tutores - embora geralmente esses tutores não sejam valorizados, nem economicamente, nem profissionalmente, por essa maior autonomia/responsabilidade (MILL, 2010a, p. 35).

- **Tutores virtuais:** o papel dos tutores virtuais é frequentemente direcionado ao conteúdo da disciplina e, por isso, eles normalmente são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. Esses sujeitos, buscando formas para a condução do processo de ensino e aprendizagem, acompanham os alunos em seus estudos e orientam os estudantes em suas dificuldades frente às atividades propostas. Mill (2010a) observa que:

Devido à grande quantidade de estudantes matriculados em uma disciplina de graduação, por exemplo, alguns modelos de EaD lançam mão dos tutores para auxiliar o professor-formador na função docente. A quantidade de alunos por tutor varia de uma experiência de EaD para outra, mas é preciso atenção especial nessa relação alunos-tutor, pois a função de um tutor virtual é demasiadamente complexa e trabalhosa para atender a um grupo com mais de 25 alunos num determinado conteúdo, por oferta de disciplina, com a qualidade desejada (p. 35).

- **Tutores presenciais:** sua função é dar atendimento aos alunos no polo presencial do curso, auxiliando-os em suas dificuldades pontuais, além de também auxiliar professores e tutores virtuais em atividades presenciais diversas. São, geralmente, profissionais com formação superior na área da educação, com conhecimento mais generalista, ou formados na área do curso em que atuam. Assim, Mill (2010a) entende que:

Por não serem especialistas nos conteúdos das disciplinas, esses tutores presenciais atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes-formadores em atividades presenciais diversas (avaliativas ou não) etc. Vale destacar que nem sempre as experiências de EaD contam com tutores presenciais. Sua participação no processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante, mas, por vezes, considerada dispensável em alguns sistemas de EaD, seja pela necessidade de redução de custos do curso ou mesmo pela concepção pedagógica do grupo que concebeu a proposta (p. 36).

- **Designer Instrucional ou Educacional:** é o profissional que presta assessoria técnico-pedagógica principalmente para o professor-conteudista e, eventualmente, ao professor-formador. É responsável pela adequação dos conteúdos da disciplina às várias mídias adotadas na modalidade a distância pela instituição mantenedora do curso. Geralmente esse profissional cuida do desenho da disciplina, da organização dos conteúdos, do mapa das atividades, no sentido de assessorar o professor no projeto da disciplina. O designer instrucional ou educacional trabalha em parceria com o professor-conteudista, os professores-formadores e seus colegas de equipe multidisciplinar e, por vezes, com tutores. Mill (2010a) ressalta que:

[...] pela grande importância do papel desse membro da polidocência, é recorrente haver tensão na sua relação com o professor responsável pela disciplina, pois alguns projetistas acabam tomando para si a responsabilidade por ela, o que não é adequado e ainda pode gerar dificuldades na relação entre o projetista e o professor-conteudista. Por esse e outros motivos, o projetista educacional é um membro da polidocência que merece atenção especial (p. 37).

- **Pedagogo ou especialista em EaD:** esse profissional, presente em alguns casos de equipe polidocente que conta ou não com o designer instrucional ou educacional, atuam, segundo Mill (2010a), como articuladores dos elementos do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma concepção teórica assumida pela EaD. Para tanto, esses profissionais ajudam os professores na elaboração do plano de ensino, que geralmente é constituído por um mapa de atividades a serem realizadas pelos alunos no percurso da disciplina.

- **Equipe técnica multidisciplinar:** é geralmente composta por especialistas em mídia impressa (diagramadores, revisores linguísticos, digitadores, desenhistas, gráficos e outros), audiovisual (operador de câmera, produtor audiovisual, editor de áudio e vídeo, locutor, animador etc), virtual (*web designer*, programador, diagramador, desenhista, técnicos de informática, editores), videoconferência ou webconferência (operador de câmera, técnico de audiovisual e lousa digital, técnico de informática etc). Esses profissionais atuam como determinado pelo professor-conteudista e, eventualmente pelo professor-aplicador/formador, em conjunto com o designer instrucional ou educacional na produção e organização técnica de atividades e materiais didáticos disponibilizados no AVA da disciplina. Mill (2010a) ressalta que:

É recorrente entre os educadores de EaD a percepção de que esta equipe multidisciplinar não componha a polidocência, pois alguns a consideram apoio técnico e não apoio docente. Entretanto, pela sua grande importância no trabalho dos educadores que lidam diretamente com os alunos do curso e também por serem peças-chave no desenvolvimento qualitativo do trabalho docente, a equipe multidisciplinar pode, claro, compor a polidocência. Sem uma equipe multidisciplinar, o docente não conseguiria oferecer sua "aula" a contento. Por fim, considerando a especial participação do projetista educacional no grupo polidocente, detalharemos a seguir suas funções e caracterização (p. 36)

- **Equipe de apoio técnico (na IES e no polo):** Mill (2012a) mostra que, além da equipe multidisciplinar de apoio técnico-pedagógico, não se pode desenvolver um curso na modalidade EaD sem uma equipe de apoio estritamente técnico. Apesar de não exercer atividades diretamente relacionadas com a docência virtual, essa equipe é importante devido a sua participação passiva nas decisões pedagógicas dos outros membros da polidocência. O autor supracitado destaca que esses profissionais que atuam na instituição e no polo de apoio presencial desenvolvem apoio técnico-administrativo, logístico, acadêmico, técnico-tecnológico e atendimento de suporte a dúvidas não relacionadas diretamente às disciplinas por meio de *help-desk*. Portanto, participam indiretamente do bom andamento das atividades pedagógicas.
- **Equipe coordenadora:** o autor acima citado entende que essa equipe, composta pelo coordenador de curso e pelo coordenador ou gestor de EaD da instituição se mostra importante, se considerado o conceito de polidocência. Embora os coordenadores na educação presencial não sejam necessariamente considerados docentes, na EaD seus papéis compreendem inter-relações

importantes com o trabalho dos demais atores (professor-conteudista, professor-formador, tutores, projetista e outros). Mill (2010a) observa que:

Algumas diretrizes estabelecidas pelo coordenador de EaD ou coordenador de curso afetam diretamente o tipo de atividade docente e a proposta metodológica do professor. A liberdade e autonomia, por exemplo, é afetada por decisões dos coordenadores gestores. Da mesma forma, algumas iniciativas do coordenador de polo afetam a prática dos tutores e a aplicação de certas atividades (p. 37).

Assim, a polidocência pode ser concebida como uma categoria ampla. Nesse sentido, Houaiss (2001 *apud* Mill, 2010a) refere-se à polidocência como sendo uma conjunção de atores que trabalham a ação de ensinar e que desenvolvem, em conjunto, o exercício do magistério, pois, em oposição à discência, atuam com a qualidade de docente. Mill (2010a) afirma que:

[...] a docência na EaD extrapola o tradicional professor da educação presencial, que é responsável por todas as atividades referentes ao ensino-aprendizagem (desde a elaboração dos conteúdos em materiais didáticos até a certificação/atribuição das notas, passando pelo acompanhamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem). Isto não quer dizer que, eventualmente, o professor presencial não possa requerer ou depender da ajuda de outros profissionais para realizar seu trabalho. A diferença entre a docência nessas duas modalidades educacionais está na frequência e no grau de imprescindibilidade desse apoio (p. 16).

Tendo em vista a descrição dos atores presentes na polidocência e em suas confluências, que já demonstramos, vale destacar que, apesar de muitas vezes se basear em conhecimentos para a docência presencial, a atuação de professores na EaD aponta uma configuração de docência diferente, pois:

[...] como [as tecnologias] mudam relações no tecido social, [elas] reestruturam ou modificam também aspectos psicológicos, especialmente aqueles que dependem da interação entre a linguagem e o organismo humano ou entre a mente e a máquina (KERCKHOVE, 1997 *apud* MILL, 2014a, p. 126)

Mill (2010a) chama a atenção também para o fato de que, apesar de a polidocência ser uma atividade coletiva, não se pode, de forma alguma, alegar que todos os seus atores se mostram livres de hierarquia. Nesse contexto, o trabalho coletivo é entendido, não como uma mera partilha de funções, mas como uma combinação de divisão e delegação de trabalho. Destacamos que, embora envolva a colaboração/cooperação dos atores para atingir um fim comum, a polidocência aqui considerada não implica a ausência de conflitos de interesses, distribuição harmônica de responsabilidades, flexibilidade das funções, valorização (institucional e financeira) proporcional ao trabalho realizado e partilha de poder comumente associadas a esses termos na literatura (KREINER, 2007, *apud* MILL, 2010a).

Não obstante, parece-nos pertinente aqui destacar o fato de que alguns autores têm-se debruçado sobre a docência como categoria profissional, buscando compreender melhor as especificidades do magistério como profissão. Entretanto, como Mill (2010a) demonstra, muitos desses autores têm concluído que o trabalho docente, no que se refere a assuntos como questões salariais, de gênero, prestígio ocupacional e autonomia como centro das análises, tem sido precarizado.

Consideramos que toda essa discussão ocorre em torno da organização do trabalho escolar e do papel do docente, e que, segundo Hypólito (1997), se origina historicamente na reorganização do trabalho escolar que ocorreu no Brasil no início da república. Uma reorganização que implicou em uma fragmentação entre concepção e execução no trabalho docente. Mais tarde, na década de 1930, essa organização se consolida com a implementação do que se chamou de escolanovismo que, segundo Hypólito (1997):

[...] cumpriu um papel importante nessa direção, na medida em que defendia uma perspectiva mais científica para o trabalho pedagógico e escolar. Consoante com o desenvolvimento do capitalismo que emergia no Brasil, naquele primeiro quarto de século, o escolanovismo apregoava uma organização escolar que incorporasse os avanços das ciências psicopedagógicas e sociais. Isso se evidenciava no incentivo ao ingresso de especialistas para o desempenho de diferentes funções na escola, deu início ao parcelamento (inspeção, supervisão, orientação e administração) e à introdução da administração científica na organização do trabalho escolar em moldes tayloristas (p. 83).

Já na década de 1970, com a presença de trabalhos críticos à organização e administração escolar destacados pelo autor supracitado, podemos observar que a fragmentação originada no início da República, nesse momento, está presente no processo de burocratização e nas consequências da introdução do paradigma de administração empresarial no sistema escolar. Esse processo de administração implementado na escola é por nós compreendido como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento capitalista, que hoje pode ser visto na tentativa de introdução na escola dos preceitos da qualidade total. Essa introdução, portanto, pode ser observada nos dias atuais por meio do que Hypólito (1997) chama de investida educacional neotecnicista sob influência neoconservadora e neoliberal; uma investida que, provavelmente, traz consigo uma espécie de nova Teoria do Capital Humano para a escola.

Com essas considerações, há de se ressaltar que o autor acima citado concebe o trabalho docente numa realidade contraditória à contemporânea, com destaque para: a) a natureza desse trabalho; b) a posição de classe social dos professores; e, c) as relações de gênero. Nesse contexto, ainda podemos apontar que:

(a) o trabalhador docente não realiza um trabalho qualquer, mas um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização,- e (b) o trabalho docente é realizado por um trabalhador assalariado que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com tendência a constituir-se membro das classes trabalhadoras (HYPÓLITO, 1997, p. 110).

Essa análise de Hypólito se faz importante, pois, no contexto de EaD que aqui estamos mostrando, a atuação docente – tipicamente coletiva e colaborativa – tem sido realizada sob condições precárias. É um trabalho organizado sob uma lógica capitalista da racionalização, o que significa que é realizado por:

[...] um trabalhador assalariado sob condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre colegas e gestores ou ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras de sistemas de EaD (MILL, 2010a, p. 16).

Enfim entendemos, como mostra Mill (2014a), que tal lógica capitalista da racionalização influencia as naturezas das atuações, não só dos profissionais que compõem a equipe polidocente, mas sobretudo dos professores em seus saberes e, principalmente, dos fazeres educacionais em suas disciplinas em um curso de Licenciatura em Música nessa modalidade educacional.

3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1. O contexto de EaD em que trabalham os sujeitos desta pesquisa e suas atuações

Como já mencionado, os professores aqui pesquisados fazem parte de um curso de Licenciatura em Música na modalidade de EaD que teve início no primeiro semestre de 2012 em um Centro Universitário no estado de Minas Gerais que conta com outras quatro licenciaturas e três bacharelados na mesma modalidade educacional. Destaca-se que a instituição que abarca esses cursos tem vinte e seis cursos de graduação na modalidade presencial e oferta cerca de sessenta cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) divididos entre EaD e presencial.

Para se ter uma visão do contexto de EaD em que trabalham os sujeitos pesquisados nesta tese, se faz importante lembrar que a atuação desses professores não se contextualiza no conceito de polidocência que vimos anteriormente neste trabalho. Então, os professores aqui pesquisados não dispõem da ajuda de um conjunto de técnicos, o que quer dizer que a docência, no curso em que atuam, se dá em uma prática em que a colaboração com outros profissionais é quase inexistente, se a cotejarmos com o modelo de polidocência abordado por Mill (2010a, 2010b).

Isso quer dizer que o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa é muito menos particionado e muito mais artesanal, se o confrontarmos com os modelos de EaD baseados na condição de polidocência e que se destinam à formação em massa de estudantes. Assim, no contexto em que os professores aqui pesquisados trabalham, observamos que, por não haver a colaboração com outros profissionais técnicos, não há a fragmentação sofrida pelo trabalho docente que observamos na maioria dos cursos de EaD desenvolvidos na atualidade; uma fragmentação que é fruto de uma organização fabril e que é assumida pela maioria das instituições de ensino superior do Brasil.

Em comparação com a atuação docente presente no contexto de educação fabril acima mencionado, os sujeitos desta pesquisa atuam acumulando os fazeres desenvolvidos pelos seguintes atores, que anteriormente descrevemos: professor-conteudista, professor-aplicador/formador, tutor virtual e, em atividades práticas, realizadas pontualmente nos encontros presenciais nos polos do curso, também como tutor presencial.

Esses professores, em todos os 4 encontros presenciais semestrais que acontecem no curso, além de precisarem se deslocar para o polo para a aplicação de atividades práticas e avaliativas, precisam também planejar tais atividades. Assim, em reunião virtual antes de cada encontro presencial, cada professor instrui os outros professores e tutores para que apliquem a mesma prática no encontro presencial que acontece simultaneamente nos polos do curso. Isso implica a necessidade frequente de um professor que trabalha com a disciplina, por exemplo, de Estruturação e percepção musical II, de aplicar, em um dos polos do curso, uma prática de sua disciplina e as práticas de disciplinas de Canto coral e fundamentos de regência.

Destacamos também, no rol de atividades da atuação desses professores, a prática docente que desenvolvem nos AVAs das suas disciplinas, pois se mostra uma tarefa que ocupa grande parte do tempo de serviço desses trabalhadores ao longo do semestre. Nessa atuação, eles são responsáveis por acompanhar os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender, orientando os estudantes em suas dificuldades frente às atividades propostas no AVA e avaliando tais atividades realizadas. Isso quer dizer que esses professores necessitam desenvolver conhecimentos e habilidades frente a diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais de edição de arquivos de partitura, de texto e de vídeos.

Esses professores acabam tendo que desenvolver habilidades na operação de recursos comunicacionais típicos da internet como *wikis*, fóruns, *chat* (dentre outros), além de construir exercícios e testes, e que se encontram incorporados nos ambientes virtuais de aprendizagem em que atuam. Em suma, os sujeitos desta pesquisa, em vez de serem atores que compõem a equipe polidocente mostrada por Mill (2010a, 2010b), no contexto do curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD em questão, acabam atuando como profissionais que exercem grande parte das atribuições da equipe polidocente. Isso significa que o professor aqui pesquisado pode ser entendido como um professor polivalente. Um professor altamente demandado em seu afazeres, já que tem que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes no AVA's com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal.

Para a elaboração, adequação e manutenção dos materiais didáticos, os sujeitos desta pesquisa são contratados como autores de forma separada ao contrato de professores que eles têm originalmente com a instituição. Esses sujeitos, na função de autores, apenas têm um suporte técnico de formatação dos materiais textuais realizados por um profissional que a instituição denomina de *designer* educacional, mas que apenas cuida dos prazos da produção

e da formatação dos materiais e suas adequações para o contexto da EaD. Além da formatação, o texto também é submetido a uma revisão gramatical, mas não passa por um processo de *design* educacional que geralmente se caracteriza, como apresenta Filatro e Piconez (2004), pelas etapas de análise, *design*, desenvolvimento, implantação e avaliação. Prática essa que prevê ao profissional *designer* educacional, um papel articulador frente aos saberes e fazeres do professor autor e da equipe multidisciplinar.

Podemos entender que não há uma ação intencional, semelhante ao que apresentam Filatro e Piconez (2004), de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas com o auxílio do profissional chamado de *Designer* Instrucional ou Educacional. Portanto, não temos, como convencionalmente se faz na maior parte dos cursos de EaD mostrados por Filatro e Piconez (2004), o desenvolvimento das disciplinas nos estágios de: a) análise (que envolve a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos educacionais); b) *design* e desenvolvimento: quando ocorre o planejamento do processo de ensino e a elaboração dos materiais e produtos educacionais; c) implementação: quando se dá, depois da capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de *design* educacional, a realização da disciplina, ou seja, da situação de ensino e aprendizagem propriamente dita; e d) avaliação: que abrange o acompanhamento, a revisão e a manutenção desde a fase de análise, *design*, desenvolvimento e implementação da disciplina.

Em suma, apesar de a instituição, em que trabalham os sujeitos desta pesquisa, dispor de um profissional chamado de *designer* educacional, diferentemente do que se observa no modelo de polidocência, ele não presta uma assessoria técnico-pedagógica no sentido de orientar e supervisionar os professores na produção dos materiais textuais e multimídia e em suas adequações para o contexto da EaD. Assim, os sujeitos desta pesquisa, diferentemente do que se observa em cursos de EaD calcados no modelo da polidocência, constroem os seus materiais de forma independente, apenas tendo a orientação do coordenador do curso e do profissional que é denominado na instituição como supervisor educacional.

Destacamos também que, no curso em que atuam os sujeitos desta pesquisa, existe uma equipe técnica multidisciplinar. Uma equipe que é constituída de profissionais que organizam e gerenciam tecnicamente os ambientes virtuais para que os professores possam desenvolver suas atividades educacionais. Essa organização e gerenciamento se referem basicamente às informações dos alunos frente à secretaria acadêmica da instituição e a logística para a aplicação das provas e atividades interdisciplinares presenciais e virtuais.

Apesar de os professores atuarem também como tutores, destacamos que, nesse curso de Licenciatura em Música, outros tutores se fazem presentes. Esses profissionais, com formação em educação e/ou em música, se dividem-se em duas atribuições:

- **Os tutores de turma** - atuam virtualmente, auxiliando e monitorando o estudante e o professor em relação ao cumprimento das atividades e na operação técnica das ferramentas do AVA.
- **Os tutores das disciplinas** – presentes apenas quando a turma excede o número de cinquenta alunos no AVA da disciplina. Como já mostramos neste trabalho, atuam juntamente com o professor no acompanhamento dos estudantes frente às atividades e, conjuntamente e supervisionado pelo professor responsável pela disciplina, realizam correções e esclarecem dúvidas com relação ao assunto das atividades dispostas no AVA. Lembramos que esses profissionais também aplicam, como fazem os professores responsáveis pelas disciplinas, atividades e avaliações (planejadas por esses professores) que são replicadas nos polos, nos quatro encontros presenciais semestrais do curso.

Em turmas com até cinquenta alunos, o professor responsável pela disciplina atua também como tutor da própria disciplina. Em turmas com mais de cinquenta alunos, entra em cena o tutor de disciplina. Esse último profissional tem a atribuição de auxiliar o professor na solução de dúvidas dos alunos no que se refere aos procedimentos para a realização das atividades e ao assunto estudado.

3.1.1. O curso de Licenciatura em Música: projeto pedagógico e docência

O Curso de Licenciatura em Música em que trabalham os professores sujeitos desta pesquisa conta com três polos nas cidades de Betim, Formiga e Varginha, todas em Minas Gerais. Nesses polos, desenvolvem-se quatro encontros presenciais semestrais; em dois deles, no primeiro e terceiro encontros do semestre, trabalham-se atividades práticas musicais e nos outros dois, no segundo e quarto são aplicadas as avaliações presenciais, em que os alunos realizam provas escritas e práticas. Assim, há uma escala de viagens para que cada professor e tutor da disciplina esteja presente em cada um dos três polos ao menos uma vez por semestre.

Destacamos que o tutor da disciplina, na Licenciatura em Música aqui referida, atua conjuntamente e supervisionado pelo professor responsável pela disciplina no acompanhamento dos estudantes frente às atividades de ensino e aprendizagem. Em resumo, tanto o professor responsável pela disciplina quanto os tutores da disciplina (quando se tem mais de cinquenta alunos em uma só disciplina), se fazem presentes no AVA, realizando correções e esclarecendo dúvidas com relação ao assunto das atividades *on-line*, além de aplicarem atividades e avaliações nos polos nos quatro encontros presenciais semestrais de cada período do curso.

O curso, que oferece cento e sessenta vagas anuais geralmente preenchidas em sua totalidade, conta com uma carga horária total de duas mil e oitocentas horas. Essa carga horária é dividida em seis períodos. O tempo mínimo para que o aluno possa realizar a integralização do curso é de seis semestres, e o tempo máximo é de doze semestres.

O perfil dos alunos é caracterizado, em média, por pessoas que já trabalham com música ou com aulas de música e que precisam de formação para ampliar/solidificar sua atuação profissional em escolas específicas de música e nas escolas de ensino básico da rede pública e particular. São pessoas que comumente não têm acesso a um curso presencial devido, fundamentalmente, a dois fatores: a) a inexistência de uma graduação em música na região em que residem e b) pela dificuldade de conciliarem suas atividades profissionais e pessoais com os horários das aulas das graduações presenciais de música que se encontram próximas aos locais em que tais pessoas residem.

No momento da realização desta pesquisa, verificamos predominância de mulheres no curso, perfazendo 56% dos discentes. Tais discentes têm a idade média de trinta anos e residem, na maioria dos casos, em cidades próximas aos polos do curso. Há a presença de poucos alunos de outros estados do Brasil, pois é preciso vencer grandes distâncias para participar dos quatro encontros presenciais semestrais.

A primeira turma desse curso fez sua formatura no início de 2014. Assim, os últimos meses do sexto período coincidiram com o espaço de tempo em que ocorreram as sessões de webconferência propostas por nós, para a realização desta investigação, aos docentes deste curso – sujeitos desta pesquisa. Isso indica que a maioria dos professores que aqui estudamos nesta pesquisa acompanhou de perto o percurso da primeira turma do curso, desde o ingresso até a formatura.

No projeto pedagógico do curso, os docentes são convidados a situar-se em uma proposta educativa que se pauta na relação dialógica entre professor, alunos e materiais didáticos. Essa relação dialógica é constituída pelos seguintes momentos fundamentais: a) a mobilização para o conhecimento, b) a construção do conhecimento e c) a elaboração da síntese do conhecimento (PIMENTA, 2002).

O projeto pedagógico do curso ainda prevê que os docentes devem trabalhar com a mobilização do conhecimento por meio de atividades de ensino e aprendizagem instigadoras, desafiadoras, a fim de vincular e sensibilizar o aluno ao objeto de conhecimento. Desse modo, valoriza-se o diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido. É um diálogo preconizado nas atividades que o professor deve propor, a fim de auxiliar tais alunos na tomada de consciência sobre as necessidades sociais que se impõem à sua formação.

Já na construção do conhecimento, o projeto prevê ao professor, em seu trabalho docente, a necessidade de mobilizar o aluno para a problematização por meio de atividades operacionais, tais como pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios e desenvolvimento de projetos. Nesse sentido, percebemos que o professor, no contexto de EaD em que atuam os sujeitos desta pesquisa, é concebido de forma semelhante à que Mill (2010a) chama de professor-coordenador:

O professor-coordenador de disciplina é o responsável por uma disciplina, do seu planejamento/construção à sua oferta/fechamento das notas. Ele tem papel-chave no processo de ensino e aprendizagem e suas funções são dimensionadas em dois momentos contínuos: como conteudista ele é responsável pela elaboração da proposta pedagógica (a partir do projeto pedagógico do curso), das atividades de aprendizagem, dos materiais de apoio, das estratégias de interação e, como formador, atua como um articulador entre o método e os atores do processo de ensino e aprendizagem: atividades de aprendizagem, materiais de apoio, os tutores e alunos (p. 150).

De forma semelhante ao que descreveu o autor acima citado, é previsto ao professor que atua na licenciatura de música na modalidade EaD: o planejamento (o *design* de materiais e atividades), o acompanhamento de cerca de 300⁹ alunos divididos em várias turmas (a gestão do processo de ensino e aprendizagem), a readequação das atividades e materiais didáticos durante o curso, o gerenciamento dos tutores, a avaliação dos alunos e o atendimento a questões acadêmicas/burocráticas da disciplina (no planejamento, aplicação da logística de atividades práticas e avaliativas no polo, lançamento de notas etc). Com esse rol de atividades, como já demonstramos com base em Mill (2010a), podemos compreender que

⁹ Média de alunos que compõem o referido curso de Licenciatura em Música em todos os seus períodos em andamento no ano de 2014.

nesse contexto, como em grande parte (se não na totalidade) dos cursos na modalidade EaD, o trabalho docente é precarizado.

Tendo em vista tal precarização, vale mencionar o que Welz e Wolf (2010 apud MILL, 2012) destacam:

A evolução das tecnologias da informação (TIs) e a sua crescente utilização no local de trabalho alteraram a forma como as pessoas trabalham. Atualmente, há cada vez mais trabalhadores que podem desempenhar as suas funções a distância, fora das instalações da entidade patronal, através da utilização de redes informáticas e das telecomunicações - um fenómeno definido como “teletrabalho” (p. 11)

Portanto, tal precarização se faz presente por meio do que Mill (2012) indica inicialmente por uma aceitação do teletrabalho docente sob as mesmas bases do teletrabalho em geral; uma aceitação que geralmente se justifica na flexibilidade espaçotemporal como principal promessa do trabalho virtual.

Observamos que está “[...] implícito nessas argumentações que o teletrabalho emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social da modernidade” (MILL, 2012, p. 93). Entretanto, como destaca o autor citado, é o próprio teletrabalho, o aspecto que mais estimula a precarização do trabalho ou, ao menos, ele está na base dos processos de precarização do trabalho na docência na EaD.

Essa precarização nos é evidenciada pelo autor supracitado quando ele aponta os aspectos desagradáveis do trabalho docente na EaD. Tais aspectos concentram-se no excesso de atividades, no acúmulo de EaD com outros trabalhos, na relação de tempo pago para realizar tais tarefas frente ao computador (para leitura e correções de atividades), no elevado número de alunos ou tamanho das turmas, no baixo valor hora-aula e em outros desdobramentos de sobrecarga de trabalho que podem ocasionar problemas de saúde ao docente (MILL, 2012).

Vale destacar que, sobre a possibilidade de problemas de saúde no trabalho docente na EaD, ainda Mill (2012) mostra que eles tendem a estar relacionados ao acúmulo de tarefas e não ao especificamente ao tipo de tarefa executada, uma vez que a remuneração ao docente, nessa modalidade, geralmente se mostra insuficiente para sustento da família, o que implica no teletrabalho, na maioria das vezes, a ser praticado como um “bico” e proporcionando o acúmulo de EaD com outros trabalhos.

3.2. O grupo de discussão docente

Para melhor justificar a utilização do grupo de discussão docente neste trabalho, é importante aqui lembrar a questão desta tese de doutoramento: como os formadores de educadores musicais aprendem a ser professores de Licenciatura em Música em um curso na modalidade de EaD?

Vale lembrar que essa questão é pertinente devido ao fato de que, segundo Mill (2012), a maioria dos educadores que estão atuando em cursos virtuais tem desenvolvido seus saberes docentes no cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Uma formação em trabalho que se caracteriza, na atualidade, pela ausência no Brasil de cursos de formação inicial para professores de EaD, e que oportuniza a formação do ofício de docente na educação virtual por meio do ‘aprender fazendo’ ou se ‘formar formando’. Isso nos faz lembrar que no trabalho prático e reflexivo na EaD tende, como aponta Mill (2012), a emergir uma base de saberes docentes. Esses saberes, como concebem Cunha e Prado (2010), se mostram na perspectiva de ‘formação em contexto’¹⁰ e, como tais autores destacam, privilegiam a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores em um grupo de formação que aqui chamamos de grupo de discussão docente.

Concebendo a possibilidade de tal formação no contexto de trabalho, conjecturamos que, com os desafios/dificuldades que esses sujeitos encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência, conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho. Assim, propusemos a formação de um grupo de discussão on-line, em outubro do ano de 2014, aos professores formados em Música que atuam em uma mesma Licenciatura em Música na modalidade de EaD. Quando a proposta do grupo de discussão foi aceita por todos os professores, um argumento foi enunciado por esses docentes: o de que essa atividade se mostraria como oportunidade de suprir a ausência do contato presencial entre colegas de trabalho nesse curso.

¹⁰ Destacamos aqui que Cunha e Prado (2010) chamam a formação docente em trabalho, que acontece no interior da escola, de “formação centrada na escola”. Entretanto, nesta tese decidimos não utilizar o termo “formação centrada na escola”, pois entendemos que esse pode induzir o leitor a compreender a formação docente em trabalho como algo que acontece somente na educação básica, visto que o termo escola de uma forma geral não nos remete ao contexto do ensino superior. Como estamos aqui pesquisando a docência no ensino superior, escolhemos a denominação “formação em contexto”, já que Cunha e Prado (2010, p. 109) nos trazem tal denominação como alternativa à “formação centrada na escola” e que tende a nos remeter, para além da educação básica, ao contexto do ensino superior.

Deduzimos que esse argumento, entretanto, configurou-se como oportunidade, pois a dinâmica desse curso não implica a necessidade da presença física constante desses profissionais nos corredores da instituição de ensino. Trata-se de uma dinâmica frequentemente denominada de teletrabalho (MILL, 2010a), ou seja, um tipo de trabalho que implica a não necessidade de se estar em um espaço e horário específicos para o desenvolvimento de suas atribuições – caso típico na modalidade de EaD desenvolvida em salas virtuais individuais para cada uma das disciplinas que compõem um curso.

A proposta de os professores do curso se encontrarem virtualmente todas as semanas para compartilhamento de experiências e reflexões docentes foi por nós entendida como uma possibilidade de atividade de formação docente em trabalho em moldes diferentes daqueles realizados pela instituição do curso de Licenciatura em Música em que os docentes do grupo de discussão aqui analisados trabalham.

Observamos que a instituição que abarca a referida Licenciatura em Música oferece habitualmente atividades de formação docente em momentos presenciais nos inícios de semestres e eventualmente conjugados com momentos a distância, uma ação denominada de ‘capacitação docente’¹¹ e que se assemelha com o que Canário (2001) entende por formação “sentada” na escola. Segundo Cunha e Prado (2010), esse tipo de prática de formação pode ser compreendida tendo como referência um modelo de formação de caráter transmissivo, orientada para aquisições e distanciada das subjetividades dos sujeitos. Uma formação que se calca nas ineficiências e carências de perícias específicas dos professores frente ao seu contexto de atuação.

Assim, no intuito de buscar uma saída para a formação ‘sentada’ na escola, e ainda nos embasando em Cunha e Prado (2010), entendemos que o grupo de discussão docente aqui proposto tende a uma oportunidade de ‘formação em contexto’. Uma formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria para a atuação docente. Os autores supracitados mostram que a formação ‘formação em contexto’, portanto, tende a romper com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola). Ao se contrapor à racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o

¹¹ Todo o material trabalhado nessas atividades formativas fica disponível no ambiente virtual chamado de sala de professores, para consulta posterior. Essas capacitações são desenvolvidas comumente na perspectiva de cursos elaborados pela equipe gestora da unidade de educação a distância da instituição, no sentido de expor e discutir com os professores, as melhores práticas trabalhadas no AVA dos cursos da instituição.

trabalho real da formação ‘sentada’ no local do trabalho docente, a ‘formação em contexto’ se baseia na ideia-chave em que a prática se mostra “como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente” (CUNHA e PRADO, 2010, p. 104).

Nesse sentido, observamos que o grupo de discussão docente se mostrou também como uma iniciativa para os sujeitos desta pesquisa, reunidos em um AVA funcionando como sala de professores, oportunizarem espaços de troca de saberes e fazeres docentes.

Percebemos que os professores deste curso, ao prontamente aceitarem a proposta para a constituição do grupo de discussão docente, mostraram a necessidade de troca de experiências com seus pares. Uma necessidade que nos parece oferecer uma possível solução para o não empobrecimento profissional do teletrabalhador que, na EaD, percebemos que acontece frequentemente em decorrência do isolamento entre docentes. Entendemos essa solução como melhor em relação à saída que geralmente é encontrada pelos docentes que trabalham na EaD. Mostrada por Mill (2010a), essa saída se refere à docência presencial exercida concomitantemente com a docência virtual; uma solução que esse autor acredita parecer amenizar indiretamente a situação de tal empobrecimento, mas que não o soluciona.

3.2.1. A ferramenta de comunicação e o diálogo na webconferência

A ferramenta webconferência utilizada para as reuniões virtuais foi o *Blackboard Collaborate* que, como o próprio nome sugere, proporciona colaboração por meio de plataforma on-line. É um recurso que contempla a comunicação via internet por meio de transmissão de vídeo, áudio, chat, quadro branco, apresentação de eslaides, compartilhamento/visualização de arquivos de texto e navegador de internet. Uma ferramenta que abrange várias mídias e que reporta ao conceito de hibridismo das mídias, pois, por meio da digitalização, inclui, além de números, informações tradicionalmente chamadas de análogas, como texto, imagens, áudio, vídeo. Essas informações, segundo Santaella (2010):

[...] antes existiam em suportes físicos separados – papel para o texto e a imagem impressa, película química para a fotografia e o filme, fita magnética para o som e o vídeo -, que dependiam de meios de transporte distintos – fio de telefone, onda de rádio, satélite de televisão, cabo -, passaram a combinar-se em um mesmo todo digital, produzindo a convergência de vários campos midiáticos tradicionais. [...] A esse processo cabe com justeza a expressão ‘convergência das mídias’ que está na base o hibridismo midiático (p. 85)

Essa ferramenta de webconferência que utilizamos para as discussões docentes é integrada ao AVA utilizado pelos professores do referido curso. Esses sujeitos, frequentemente realizam, com seus alunos, sessões de webconferência, o que denota a familiaridade que os participantes desse grupo têm com esse recurso de comunicação.

Com a relação comunicacional entre sujeitos ativos por meio dessa ferramenta, há de se considerar a capacidade de se transmitir as diferentes formas de representação do pensamento e seus específicos signos. Contudo, tendemos, pela grande fundamentação que se mostra à nossa cultura, a de ver a língua falada e/ou escrita como a única linguagem que nos permite a interação. Por esse motivo, há de se pensar, principalmente no contexto do grupo aqui pesquisado, que essa ferramenta se contextualiza na rede intrincada e plural de linguagem que utilizamos para nos comunicar atualmente com as TDIC. Trata-se de uma rede que pode passar despercebida, como enfatiza Santaella (1983):

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (p. 02)

Cabe observar que a qualidade do vídeo e áudio das seções de webconferência utilizadas para as reuniões do grupo de discussão docente foi influenciada, por vezes, pela condição da conexão que os participantes tinham com a internet. Por algumas vezes percebemos interrupções das frases dos participantes, apesar de a ferramenta dificilmente cortar suas falas. Tais interrupções aconteceram por instabilidade da internet, o que ocasionou pequenos trechos de silêncio que logo eram findados com a continuação da frase interrompida. Uma continuação que deixava por alguns instantes a fala dos participantes mais aguda e com uma velocidade mais acelerada que o normal.

No que se refere ao corte de som, nas raras vezes em que ocorreram observamos que os próprios participantes relatavam via chat que o participante que estava falando deveria repetir a frase cortada, para que todos entendessem a ideia em desenvolvimento. Conjectura-se, por conseguinte, que as duas características anteriormente apontadas tenham interferido no tempo do diálogo entre os professores, pois observamos menos interrupções realizadas pelos colegas quando um participante estava falando.

Assim, o tempo de interlocução entre os professores foi mais longo que em um grupo de discussão presencial, pois percebemos os participantes menos motivados a tomarem a palavra no meio de uma fala de outro participante. Quando raramente isso ocorreu, notamos que um falava sobre a fala de outro, o que dificultava a inteligibilidade, principalmente da fala que já estava sendo desenvolvida originalmente. Em vista disso, os participantes evitavam tomar a palavra de um colega, ou seja, esperavam terminar a fala e, com a percepção do fim de ideia tecida e depois de um pequeno tempo em silêncio é que tinham a oportunidade de iniciar uma nova fala.

Outro fator que acreditamos ter provocado essa dilatação do tempo de interlocução entre os professores foi a ausência da visualização do rosto e dos gestos em tempo real dos participantes entre si. Quando se utilizava o vídeo, na maioria das vezes ele apresentava imagens com longos e constantes congelamentos. Assim, compreendemos que a visualização, do rosto e dos gestos, que não acontecia de forma sincronizada com as falas proferidas pelos participantes da web conferência, impedia os interlocutores de perceberem as deixas que poderiam oportunizar o concatenar uma fala com outra que estava ocorrendo em tempo real.

Notamos que tais características inerentes ao sistema de webconferência motivaram os participantes a desenvolverem suas falas de forma mais constantes e longas, para evitar interrupções. Realmente há uma alteração no processo de comunicação, se o compararmos a um grupo de discussão presencial, pois o diálogo, ponderando o seu desenvolvimento temporal se fez, de forma geral, dilatado. Portanto, temos falas longas e geralmente conclusivas que dialogam com outras falas longas e também (geralmente) conclusivas.

Enfim, foi possível experienciar com a utilização da webconferência no grupo de discussão que há, como já observamos neste trabalho, uma virtualização da interação. Isso confirma que as interações no meio virtual acontecem de forma diferente, mas não oposta, se a compararmos com a interação que ocorre com a presença física entre sujeitos face a face.

As reuniões, que duraram em média cinquenta minutos, foram todas gravadas e disponibilizadas na própria ferramenta de webconferência. Percebemos que todas as gravações se encontraram audíveis e que não ofereceram dificuldades para que nós e os participantes das webconferências pudéssemos acessar, de forma assíncrona, as discussões já realizadas. A qualidade das gravações também não ofereceu dificuldades para o autor desta tese transcrever e analisar as discussões. Isso porque havia a necessidade de que cada

participante utilizasse um microfone próximo à boca, para se fazer ouvir pelos outros, na webconferência.

3.2.2. O cronograma das discussões

Nas duas primeiras reuniões, vimos o histórico formativo dos sujeitos desta pesquisa. Essas reuniões evidenciaram o percurso formativo, ou seja, as influências da formação musical e docente na constituição dos participantes do grupo de discussão.

Nas três reuniões subsequentes, compartilhamos e discutimos adaptações necessárias para a docência na EaD. Nesse contexto de discussão, os professores foram vistos como sujeitos criativos em seu cotidiano de trabalho. Cada sujeito buscava soluções para que sua prática educacional se mostrasse coerente, conceitualmente, com as suas concepções docentes e musicais.

Já na sexta, sétima e oitava reuniões, tratamos das práticas docentes na Licenciatura em Música na modalidade EaD. As discussões desenvolvidas nessas reuniões evidenciaram as constituições de conhecimentos docentes na EaD a partir da prática docente presencial. Os participantes desenvolveram a concepção de que a avaliação, principalmente na modalidade EaD, se estabelece, para além da atribuição de nota e aferição de conhecimentos e habilidades, como um momento rico para o processo de ensino e aprendizagem. Nessas reuniões, evidenciou-se também a constituição de conhecimentos docentes, a partir das práticas profissionais experienciadas na Licenciatura em Música na modalidade EaD, que foram incorporados por esses professores quando atuaram em cursos na modalidade presencial.

Finalmente, nas três últimas reuniões foram desenvolvidas discussões com base na leitura prévia de textos sobre educação e formação de professores. A ideia de se discutir textos surgiu ao longo das reuniões sobre as práticas docentes na Licenciatura em Música na modalidade EaD. O professor Alexandre propôs a leitura de um texto direcionado à reflexão sobre aspectos educacionais, uma sugestão que partiu de um professor formado em um curso de bacharelado e que não teve a oportunidade de cursar disciplinas pedagógicas. Essa ideia foi abraçada rapidamente pelos outros integrantes do grupo e, assim, entendemos essa oportunidade que, inicialmente não programada com a proposta do grupo de discussão

docente, potencializaria a discussão num nível ainda mais rico para o processo de aprendizagem docente que ali já se configurava.

O professor Alexandre trouxe o texto de Rancière (2002), intitulado ‘O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual’. E os participantes do grupo solicitaram um texto sobre a formação de professores tendo em vista as falas do mediador do grupo e autor desta tese. Assim, levamos, para o grupo de discussão docente, um texto de Silva *et al.* (2012) intitulado ‘O retorno da música às escolas e a formação de professores: desafios e possibilidades’. A leitura e discussão foram percebidas por todos como uma ação a evidenciar contatos dialógicos desses textos frente às práticas docentes nas disciplinas da Licenciatura em Música em que os participantes atuam como professores.

3.3. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são sete professores de um curso de Licenciatura em Música na modalidade de EaD e o autor desta pesquisa, que atua também como coordenador do referido curso. Resguardamos, por questões éticas, as identidades dos professores neste trabalho, escolhendo nomes fictícios para todos eles.

Vale ressaltar, também, que atuam no referido curso professores que não têm formação musical. São os professores de Ética e Responsabilidade Social e Filosofia da Educação e Sociologia da Educação (que é formado em Filosofia), a professora das disciplinas Prática de Formação I, II e III, Estágio Supervisionado e Gestão Escolar (formada em licenciatura em Matemática com mestrado em Educação) e as professoras que atuam nas disciplinas Libras, Didática e Prática de Formação IV, V e VI (formadas em Pedagogia com mestrado em educação). Como o foco deste trabalho é a formação docente de professores de música que atuam em Licenciatura em Música na modalidade EaD, convidamos apenas os docentes formados em música que atuam nessa Licenciatura.

Foram propostos para os professores alguns horários para a realização das webconferências semanais. Como todos os participantes não poderiam participar em um só momento semanal, constituímos dois grupos de discussão.

O grupo que chamamos aqui de grupo ‘A’ optou por realizar as reuniões às quartas-feiras, pela manhã. Curiosamente, esse grupo foi composto por dois professores graduados em

um mesmo curso de Licenciatura em Música com habilitação em instrumentos (um deles, a professora Valéria, habilitada em flauta doce, e o outro, o professor Gabriel, habilitado em guitarra). O professor Gabriel atua nas disciplinas de História da música I e II e Educação musical IV. A professora Valéria atua nas disciplinas Instrumento Musicalizador Flauta doce I e II e Educação Musical I, II.

Já o outro grupo formado por quatro professores e que aqui chamamos de grupo 'B', optou por realizar as reuniões às sextas-feiras pela manhã. Esse grupo, também curiosamente, mostra similaridades em suas formações: todos são graduados em cursos de bacharelados em Música.

Três dos professores do grupo 'B' são formados em uma mesma instituição, sendo dois deles bacharéis em Música com habilitação em guitarra, e o terceiro, habilitado em composição e regência. A professora que tem habilitação em composição e regência é denominada aqui como professora Adriana. Um dos professores habilitados em guitarra aqui é denominado Felipe, e para o outro, também habilitado em guitarra, o nome escolhido foi Alexandre. Ainda no grupo 'B', denominamos de Célia uma professora que é bacharel em música sacra, a única que não estudou na instituição em que os demais professores que compõem este grupo se formaram.

O professor Alexandre atua no curso como docente de Estruturação e Percepção Musical I, II, III e IV e nas disciplinas Harmonia e Arranjo I e II. O professor Felipe atua nas disciplinas Recursos Tecnológicos e Musicais, Criação Musical e Tópicos Integradores. A professora Célia atua nas disciplinas Percussão e Educação musical III. A professora Adriana atua como professora de Canto Coral e Fundamentos de Regência I e II e Instrumento Musicalizador Teclado I e II.

Destacamos que a professora Adriana entrou no curso no início do ano em que foi realizado o grupo de discussão docente. Já os outros professores, entraram na instituição quando do início da referida Licenciatura em Música e acompanharam de perto o percurso da primeira turma desde o ingresso até a formatura, momento em que foram realizadas as reuniões do grupo de discussão docente.

Os dois grupos foram sempre mediados por mim, que, além de atuar como coordenador do referido curso, também conduzo as disciplinas Construções de Materiais Didáticos para Educação Musical e Instrumento Musicalizador Violão e Guitarra I e II. Destaco que também cursei bacharelado em Música com habilitação em guitarra na mesma

instituição em que estudaram os professores Alexandre, Felipe e Adriana. Nessa mesma faculdade, todos nós fomos de turmas diferentes. Outro detalhe sobre minha formação é que também tenho Licenciatura em Música concluída por meio de um programa especial de complementação pedagógica oferecido pela mesma instituição em que se formaram os professores Gabriel e Valéria.

4. CONTRUÇÕES E ANÁLISES DOS DADOS

4.1. Abordagem teórico-metodológica

Nesta pesquisa, apoiamo-nos na perspectiva vygotskyana, que concebe que nos constituímos por meio dos outros (VYGOTSKY, 2000). Nessa abordagem, chamada de histórico-cultural, a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e, logo, o desenvolvimento psicológico tende a ser como um processo de apropriação de formas culturais que acontece historicamente no espaço das interações, ou seja, na intersubjetividade (GÓES, 1991). Não obstante, e em consonância com Schnetzler, Cruz, Martins (2015) entendemos que:

[...] a relação do professor com seu trabalho não pode ser compreendida a partir de uma perspectiva, estritamente individual, dado que se produz sempre em contextos intersubjetivos, sendo mediada pelo outro e constituída pela linguagem que, na abordagem histórico-cultural, é compreendida como produção humana que serve à comunicação entre os homens e à significação da realidade (p. 5).

Nesta perspectiva, podemos entender, de acordo com Martins (2009), que as relações sociais dos professores aqui pesquisados são marcadas por essas apropriações de formas culturais que acontecem historicamente na intersubjetividade. Isso significa que eles só se tornam os indivíduos que são por meio da presença do outro neles mesmos. Em outras palavras, consideramos que a presença do outro se mostra como condição essencial para o desenvolvimento dos sujeitos desta pesquisa, já que nessa perspectiva:

Nascemos inseridos em relações sociais e nelas é que nos constituímos desenvolvendo as nossas qualidades humanas, a nossa humanidade, mas definindo, gradativamente, nossa especificidade determinada pela nossa inserção em grupos sociais nos quais vivemos, internalizando os seus modos de ser, num constante movimento de ir e vir de relações e inter-relações, produzindo uma forma própria de convivência em cada processo estabelecido (MARTINS, 2009, p. 34).

Em síntese, com a teoria histórico-cultural, consideramos o plano das interações entre os professores aqui pesquisados e, nesse sentido, compreendemos esses sujeitos nas dimensões social e individual, o que implica assumirmos que eles produzem significados partilhados (GÓES, 1991) sobre suas trajetórias e sobre suas práticas docentes. Isso quer dizer que, como vemos em Cruz (2013), aqui também partimos do pressuposto de que tanto a formação, quanto o trabalho docente, marcados pelas relações histórico-culturais em que se realizam, se organizam coletivamente, ou seja:

[...] pelos modelos e heranças com os quais se confrontam; pelas inúmeras prescrições e coerções relativas às políticas educacionais, à organização das escolas,

à carreira, aos programas de ensino, entre outras; pelas comunidades que atende; pelas tarefas que se apresentam (CRUZ, 2013, p. 30).

Por esse motivo, essa teoria foi por nós abraçada neste trabalho, porque entendemos que ela nos sustenta frente às análises das falas dos professores, sempre considerando a relação dialética entre o inter e o intrapsicológico e a mútua relação que acontece entre ambos, pois entendemos, ainda, em consonância com a autora supracitada, que:

[...] professoras e professores vão se formando e se constituindo em sua singularidade no contexto das relações sociais e de trabalho, em que marcas das formas de organização social do trabalho docente e dos modelos de professor em circulação nas práticas sociais vão sendo internalizadas e, ao mesmo tempo, ressignificadas, num movimento que implica unidade e dispersão, continuidades e rupturas (CRUZ, 2013, p. 30).

Conforme a perspectiva histórico-cultural, entendemos como fundamental o foco nas relações entre os professores que constituem o grupo de discussão docente estudado neste trabalho. Com fundamento em Vygotsky (1995), assumimos a importância da “passagem da influência social, exterior ao indivíduo” (p. 87). Nessa perspectiva, vale destacar a importância da fala de cada professor, da mesma forma que consideramos o contexto do grupo de discussão. Em outras palavras, ponderamos, em consonância com Zanella *et al.*, (2007), que:

[...] cada fragmento é constituído por meio das relações que estabelece com os demais, em movimento de mutualidade. De igual maneira compreende-se a totalidade, pois é justamente a maneira como os elementos se relacionam que configura o quadro total: qualquer mudança na composição dos mesmos, altera o todo. Vale ressaltar que o termo totalidade deve remeter sempre a uma totalidade aberta, pois a dialética leva sempre ao devir próprio do movimento (p. 28).

A dialética, na concepção de Vygotsky (1998), também está presente na relação entre pensamento e linguagem que, nesse movimento de oposição de forças, constituem-se reciprocamente, formando o pensamento verbal. Desse modo, o indivíduo, frente ao social, utiliza os signos presentes na linguagem como instrumentos fundamentais, nesse processo de sua constituição.

Os signos utilizados na linguagem são, segundo Aguiar e Ozella (2006), entendidos como instrumentos convencionais de natureza social que se mostram como “[...] meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (p. 129). Assim, os significados das palavras são como produções históricas e sociais:

São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando,

em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226).

Então, tal como Vygotsky (*apud* ZANELLA *et al.*, 2007), ao se referir ao estudo histórico, consideramos aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Nessa concepção, em que o próprio sujeito ativamente participa e se constitui, concebemos que produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, na verdade, conceber o processo social entre pessoas como gerador de aprendizagens.

Conjecturamos que os professores, tal como mostram Schnetzler, Cruz, Martins (2015), ao participarem de debates no grupo de discussão docente aqui proposto, “[...] reconstituem aspectos de suas trajetórias de vida, de formação e de trabalho e, ao fazê-lo, organizam e atribuem sentido às experiências que viveram” (p. 5). Ainda embasados nas autoras citadas, entendemos que essa organização e atribuição de sentido às experiências vividas se fazem em uma dinâmica de significação que, conseqüentemente, implica o significado. Essas autoras mostram que o significado, neste contexto é:

[...] seu componente mais estável, resultado da estabilização de generalizações historicamente elaboradas pelos homens para refletir a realidade – e o sentido, que remete aos contextos de ocorrência da palavra e às condições concretas da interlocução, caracterizando-se por seu caráter dinâmico, variável e inacabado (SCHNETZLER, CRUZ, MARTINS, 2015, p. 6).

Isso quer dizer que a teoria histórico-cultural se apresenta como uma proposição metodológica que parte da premissa fundamental de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo inerente à linguagem. Nesse sentido, como nos mostra Vygotsky (1984), “[...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (p. 74). Sobre essa abordagem, Freitas (2002) observa que Vygotsky também compreende a pesquisa como:

[...] uma relação entre sujeitos, relação essa que se toma promotora de desenvolvimento mediado por um outro. Sua posição tem importantes conseqüências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. Seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança revelam como a palavra mediadora do adulto influi no próprio processo de formação de conceitos (FREITAS, 2002, p. 25).

Ao compreendermos o método como algo que, ao mesmo tempo se mostra pré-requisito e produto (o instrumento e o resultado do estudo), aceitamos que a “[...] gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções” (GÓES, 2000, p. 12).

Tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais, podemos conceber, ainda como destaca Góes (2000): “[...] o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos” (p. 12).

Com essa abordagem de pesquisa científica, entendemos ser possível analisar e interpretar as interações desenvolvidas entre professores que atuam em um mesmo curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD. Para isso, tomamos alguns procedimentos adaptados de Aguiar e Ozella (2006), no que se refere à utilização de núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos, os quais nos permitiram organizar e interpretar as falas gravadas em um grupo de discussão constituído pelos professores aqui pesquisados.

A abordagem histórico-cultural foi utilizada com a finalidade de instrumentalizar o nosso apreender, sobretudo dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos professores (sujeitos informantes), por meio de núcleos de significação. Para tal apreender, três etapas são utilizadas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

4.1.1. Pré-indicadores

Considerando que nenhuma palavra pode ser entendida, se despojada de significado, assumimos, de acordo com Aguiar e Ozella, (2006), que a palavra se apresenta como a primeira unidade a se destacar ainda no momento empírico da pesquisa. Portanto, também partimos dela, com o intuito de desenvolver uma análise prévia do discurso dos sujeitos desta pesquisa. Ainda inspirados nesses autores, fizemos inicialmente várias leituras ‘flutuantes’, para aos poucos conseguir familiaridade com as falas dos professores, visando melhor apropriação delas (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Essas leituras preliminares nos permitiram destacar e organizar o que chamamos de pré-indicadores. Assim, com o levantamento desses pré-indicadores visualizamos, de forma semelhante à preconizada por Aguiar e Ozella (2006):

[...] temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. (p. 230).

Utilizamos, para filtrar esses pré-indicadores, a verificação de sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. Portanto, no item a seguir, poderemos observar, na formação de indicadores, a utilização dos pré-indicadores compostos por “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 309)”.

Com essa filtragem dos pré-indicadores, partimos para a verificação de sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. Tal verificação realmente aconteceu em uma segunda leitura que, ainda na perspectiva proposta por Aguiar e Ozella (2006), permitiu um processo de aglutinação desses pré-indicadores, uma ação que nos direcionou aos indicadores.

4.1.2. Indicadores

Seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição dos pré-indicadores, tivemos a constituição dos indicadores. Com menor diversidade que os pré-indicadores, os indicadores permitiram-nos caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. O levantamento desses indicadores já nos possibilitou um princípio de aglutinação, o que indica que eles não são, necessariamente, isolados entre si, pois:

[...] alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

Como apontam os autores acima citados, esse procedimento nos possibilita assumir a importância das peculiaridades semânticas presentes nas falas interiores dos sujeitos em interação com outros sujeitos. É possível observar, nas Figuras de 4 a 11, os indicadores que foram por nós constituídos a partir dos pré-indicadores que filtramos como mostrado anteriormente, ou seja, a partir de trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Como podemos observar na Figura 4, identificamos trechos das falas dos professores que remetem à 'Iniciação musical', ou seja: como esses sujeitos relembram suas experiências

iniciais frente à aprendizagem musical em contextos educacionais constituídos em escola de música, conservatório, igreja, ou mesmo sem a presença de um professor, como no caso do professor Gabriel.

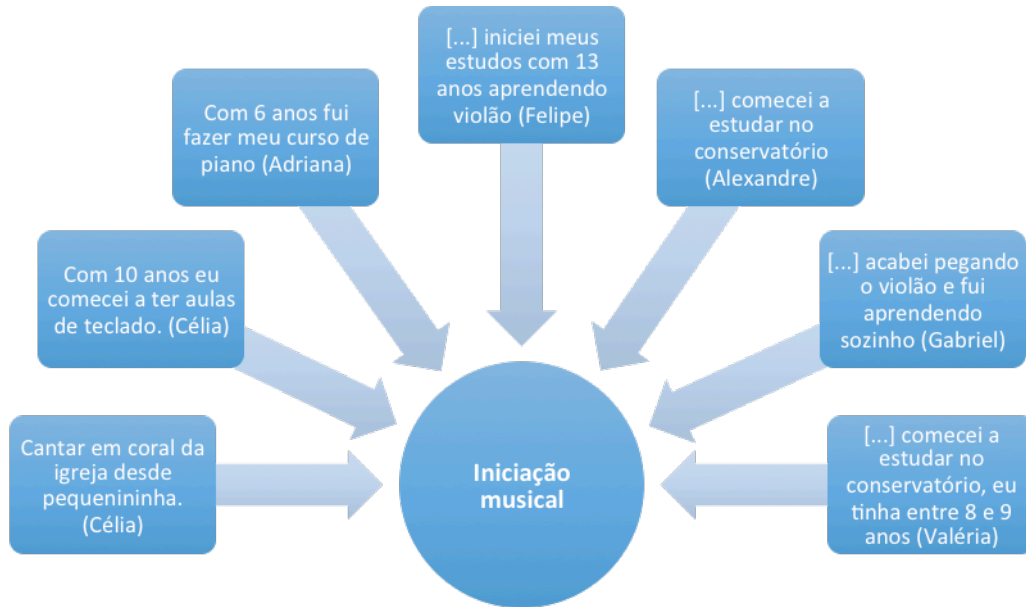


Figura 4 - Composição do indicador 'Iniciação musical'

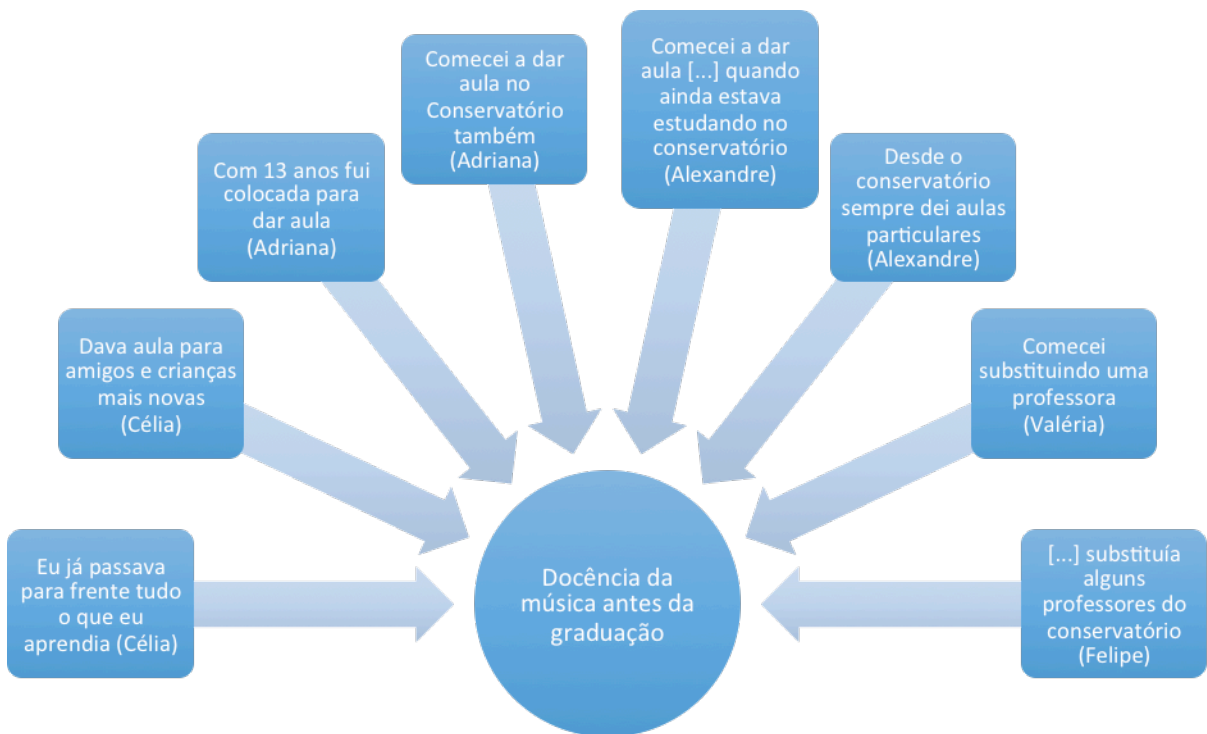


Figura 5 - Composição do indicador 'Docência da música antes da graduação'

Já na Figura 5 coligamos trechos que se referem à experiência docente desses professores antes de entrarem para a graduação. Portanto, com essa similaridade nas falas, entendemos que os professores de música aqui pesquisados experienciaram o trabalho docente muito antes de entrarem na graduação como alunos. Essa experiência, acreditamos, é passível de impactar no processo de aprendizagem docente no contexto de trabalho na graduação em música na modalidade EaD.



Figura 6 - Composição do indicador 'Influências iniciais na docência da música'

Na Figura 6, os trechos das falas dos professores remeteram-nos às influências que marcaram sua experiência inicial com alunos e que os ajudaram na constituição de seus saberes e fazeres como estreantes no campo da docência musical. Pressupomos, assim, características desses professores frente à sua atuação inicial docente e, em seguida, como se pode observar na Figura 7, direcionamo-nos a entender como tais sujeitos buscaram novas possibilidades ao tentar reinterpretar tais concepções docentes iniciais no sentido de alcançar suas próprias maneiras de ensinar.

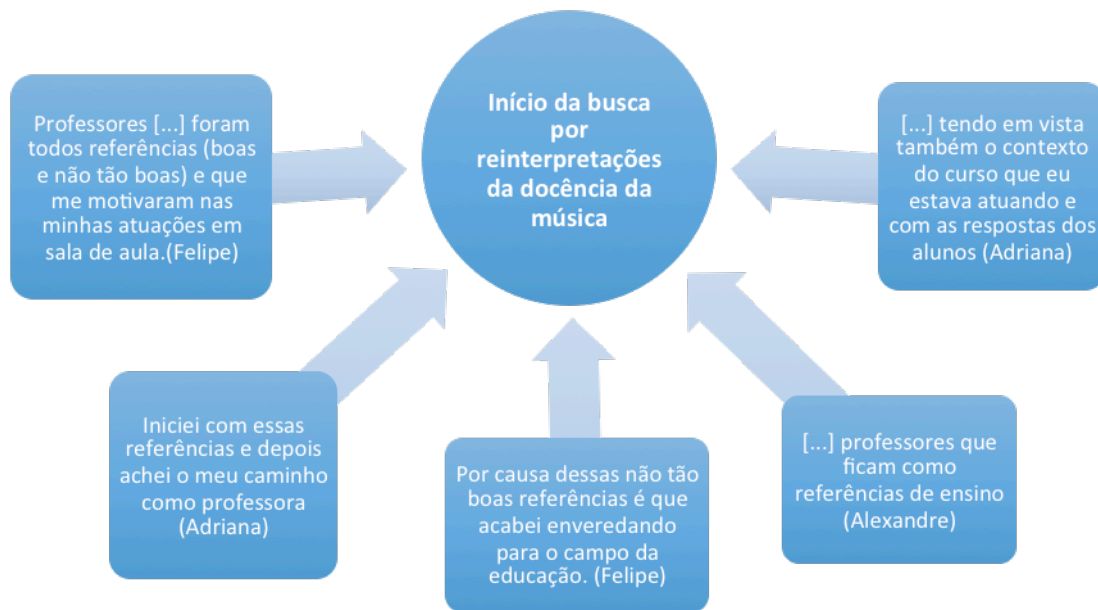


Figura 7 - Composição do indicador 'Início da busca por reinterpretções da docência da música'



Figura 8 - Constituição do indicador 'Estranhamento com a modalidade de EaD'

Os trechos das falas dos professores que nos remeteram aos desconfortos frente às características inerentes à modalidade de EaD podem ser visualizados na Figura 8. A constituição deste indicador trata do estranhamento com essa modalidade de educação, e

parece-nos evidenciar uma espécie de esvaziamento dos saberes por parte desses sujeitos. Tal esvaziamento não se apresenta definitivo, pois, como se pode observar na Figura 9, há um direcionamento dos professores para enxergarem demandas de mudanças nos saberes e fazeres docentes na EaD.



Figura 9 - Composição do indicador 'Demandas para mudanças docentes na EaD'

Não obstante as necessidades desses professores de enxergarem demandas para mudanças nos saberes e fazeres docentes na EaD, objetivamos, com a constituição da Figura 10, vislumbrar ressignificações de saberes e fazeres desses professores no curso de Licenciatura em Música na EaD que atuam como docentes. Logo, presumimos um movimento desses sujeitos para superação dos obstáculos encontrados nessa modalidade educacional, tendo em vista, na Figura 11, a constituição de conhecimentos docentes, não só para a atuação na EaD, como também para atuação desses sujeitos no ensino presencial.



Figura 10 - Composição do indicador 'Ressignificações docentes na EaD'

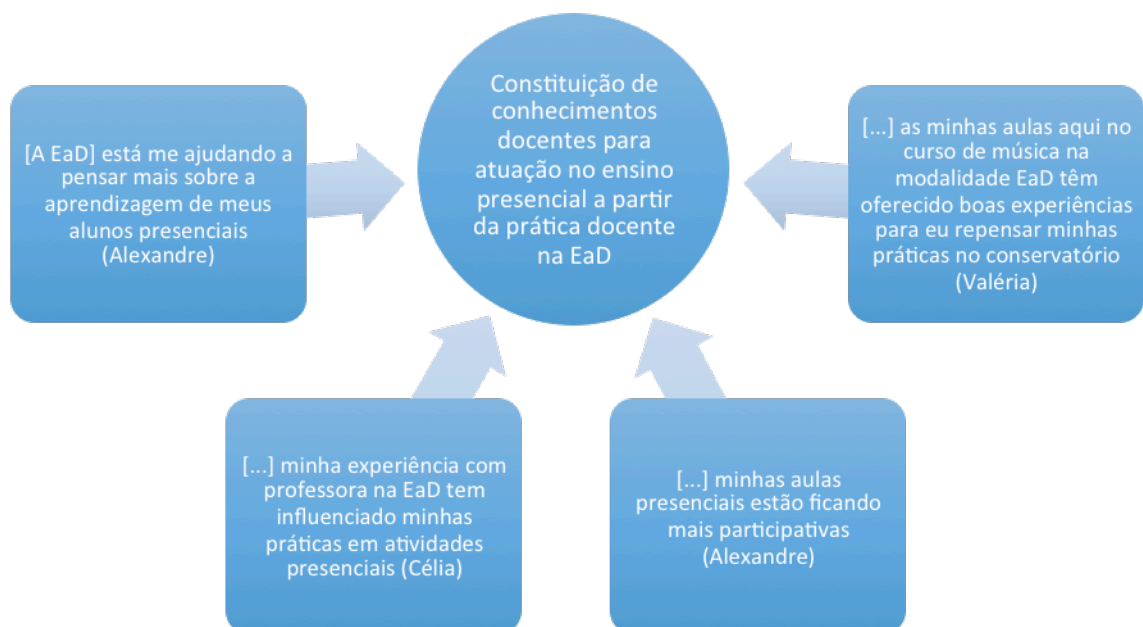


Figura 11 - Composição do indicador 'Constituição de conhecimentos docentes para atuação no ensino presencial a partir da prática docente na EaD'

Enfim, de forma semelhante a Aguiar e Ozella (2006), entendemos que esses pré-indicadores se mostraram como conteúdos temáticos junto aos quais os indicadores adquiriram algum significado; logo, foi possível observar que essa aglutinação se constituiu como o início do processo de análise. Nessa etapa, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, observamos o início de uma nuclearização.

4.1.3. A construção dos núcleos de significação

Com esse conjunto de indicadores e seus conteúdos, ainda adaptando a abordagem teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006), voltamos às transcrições das falas dos professores. Partindo das impressões que tivemos na constituição dos indicadores, que descrevemos no item anterior deste trabalho, iniciamos um processo de articulação que resultou na organização de dois núcleos de significação e que se deu por meio de suas nomeações.

A partir dos indicadores ‘iniciação musical’, ‘docência da música antes da graduação’, ‘influências iniciais na docência da música’, ‘início da busca de reinterpretções da docência da música’, como se observa a Figura 12, organizamos o núcleo **‘aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor’**.

Tendo em vista os indicadores ‘estranhamento com a modalidade EaD’, ‘demandas para mudanças docentes na EaD’; ‘constituição de conhecimentos docentes para atuação no ensino presencial a partir da prática docente na EaD’; ‘ressignificações docentes na EaD’, constituímos, na Figura 13, o núcleo **‘o contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música’**.

Ressaltamos que nessas nomeações, os indicadores foram fundamentais para a identificação dos conteúdos expressos pelos sujeitos e para sua mútua articulação, pois se revelaram como a essência desses conteúdos.

Nesse processo de organização dos núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2006) observam que eles têm como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios; portanto, esses autores destacam que nessa etapa temos a possibilidade de verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilita “[...] uma análise mais consistente que nos

permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Para chegarmos aos núcleos, fizemos uma análise que iniciou em um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231), em geral esse procedimento tende a explicitar “[...] semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestadas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador” (p. 231).

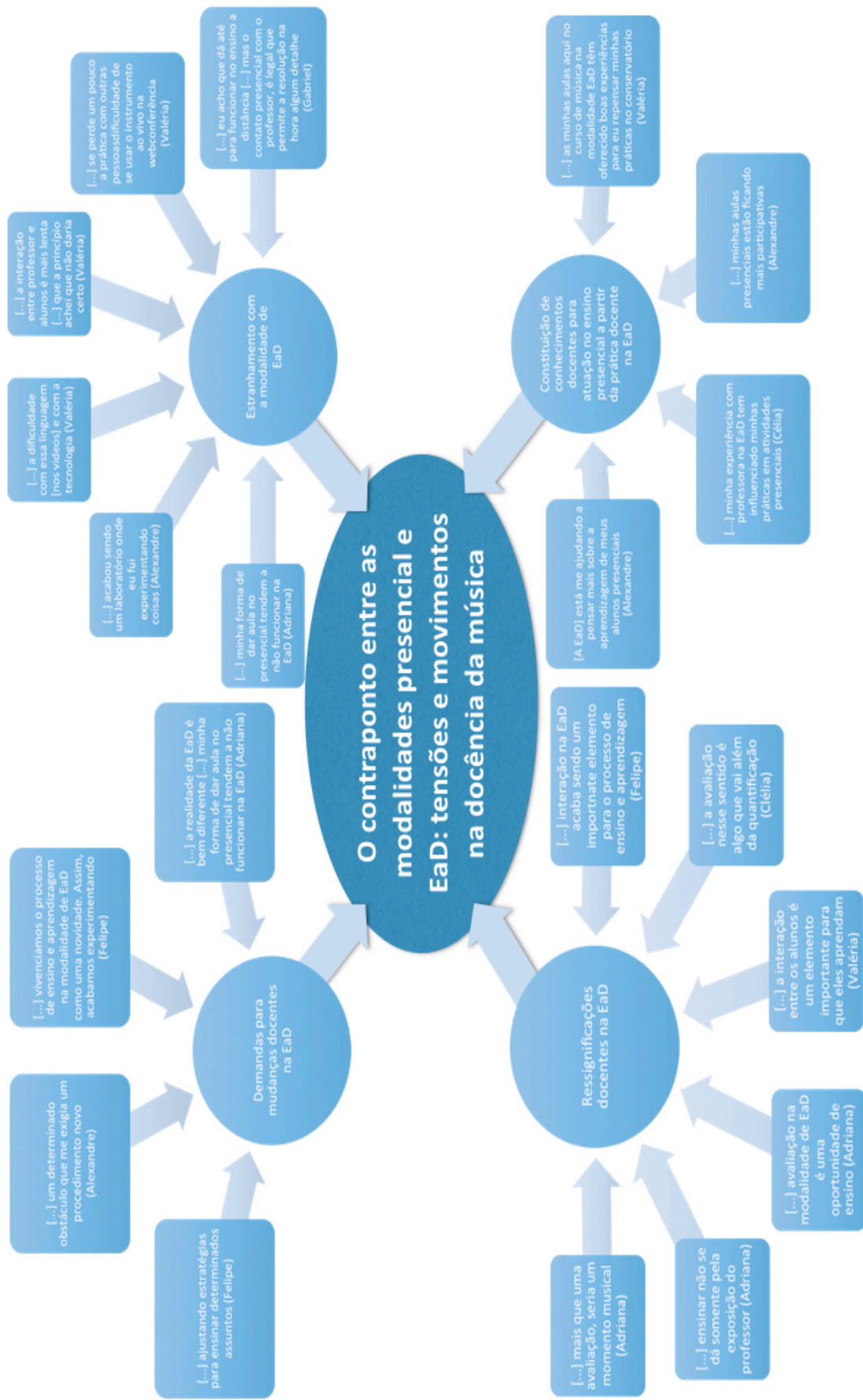


Figura 13 – Núcleo ‘O contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música’

Ainda apoiados na concepção vygotskyana, que compreende que um corpo só se revela no movimento, e inspirados em Aguiar e Ozella (2006), no capítulo seguinte deste trabalho objetivamos articular novamente os conteúdos desses núcleos com as falas dos professores. Isso porque acreditamos na possibilidade da realização de análises mais complexas, completas e sintetizadoras.

Com a integração dos núcleos ao movimento presente nas falas dos professores, acreditamos ser possível realizar de forma substancial as análises das constituições de saberes e fazeres docentes à luz do contexto sócio-histórico e, conseqüentemente, à luz da teoria. Em outras palavras, tendo em vista tal integração, consideramos que o processo de análise deve ser articulado com aspectos sociais, políticos, econômicos; em síntese, históricos, que, segundo nosso entendimento, permitem acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Não obstante, com tal articulação acreditamos na possibilidade de ampliação da capacidade interpretativa, pois, conforme Bakhtin (1992):

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...] o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem (p. 44).

Nesse sentido, justifico, como autor desta tese, que escolhi pesquisar em meu local de trabalho, devido à facilidade de se constituir um grupo com pessoas próximas e, sobretudo, em virtude da minha experiência profissional na modalidade de EaD e da mobilização que tal prática exerce em minha constituição como docente.

Com tal constituição e a análise das falas dos professores por meio dos núcleos de significação aqui constituídos, almeja-se propiciar uma possível, singela e pontual contribuição para o campo de conhecimento científico da educação no que se refere à formação em trabalho de professores de música no ensino superior na modalidade EaD.

4.2. Análises dos núcleos de significação

4.2.1. Aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor

Observamos nos discurso dos professores que participaram da pesquisa que a grande maioria iniciou seus estudos musicais quando ainda bem jovem:

(..) eu comecei a cantar em coral desde pequenininha. Coral de igreja, sempre tive essa experiência com música, com musicalização, porque sempre tive pessoas ensinando músicas na igreja. A minha mãe fazia aproveitar tudo, né. Aí, com 10 anos eu comecei a ter aula particular de teclado, de piano, na verdade. (Célia).

(...) com 6 anos eu fui fazer o meu curso de piano, dai aos 9, que eu já tinha altura, estatura para tocar o órgão, eu fui fazer o curso de órgão também, concomitantemente com o piano, o piano eu nunca deixei. Eu fui aprender outros instrumentos, então eu fui aprender outros instrumentos mas sempre com o piano. E dai eu aprendi o órgão e depois já puxou para o teclado, porque o órgão era um instrumento mais difícil de se adquirir, não era tão barato (Adriana).

Como aponta a professora Célia, a sua musicalização inicial aconteceu de forma inerente à prática de canto coral na igreja, o que indica que aprendizagens musicais aconteceram, como em Afonso (1989), no contexto de educação formal. Assim, percebemos que essa professora aprendeu inicialmente dentro de um contexto de ensino muito próximo ao que entendemos por conservatorial, algo típico como se observa na maioria das práticas de canto coral nas igrejas em que pessoas que, ao mesmo tempo que cantam neste contexto, estão constituindo formalmente conhecimentos e habilidades musicais.

Célia iniciou seu aprendizado musical cantando no coral da igreja, em uma situação, de certa forma, semelhante ao que vimos na *schola cantorum* – uma iniciativa do papa Gregório no século VI, que arrematava crianças que eram preparadas desde pequenas para a execução de repertório sacro afim de suprir as necessidades dos coros que cantavam nas celebrações cristãs (CNBB, 1998). Observamos que essa iniciativa, como mostram Kerr e Kerr (2003), oportunizava um estudo musical voltado para o conhecimento das regras de liturgia, para a prática do canto por meio da memorização de melodias.

Entretanto, compreendemos que essa professora, nessa etapa inicial, também aprendeu em condições formais de educação. Com a interação em um ambiente musical (a igreja) e próximo a professores que nesse atuavam musicalmente, compreendemos que toda uma gama de habilidades e conhecimentos foram constituídos por essa professora neste momento. Aprendizagens que, tanto no papel de ensinante como de aprendente, aconteceram com a

necessidade de um planejamento específico tal como Trilla (1996) compreende ao abordar o termo educação formal.

Com os dizeres das professoras anteriormente analisados e o desenvolvimento de outras falas dessas no grupo de discussão, compreendemos que ambas denotam que, através de aulas particulares no modelo mestre/discípulo, aprenderam música nessa etapa tendo em vista a ênfase na leitura musical e no exercício das técnicas instrumentais como elementos fundamentais para se desenvolver a performance da música. Vale lembrar que essas práticas são características do ensino conservatorial e que se destinavam a estudantes que, acreditados com dotes musicais prévios, não necessitavam do desenvolvimento da musicalidade, pois essa já se apresentava inata nesses sujeitos.

É nesses mesmos contextos de aprendizagem, de iniciação musical, que Célia e Adriana começam a se exercitar na tarefa de ensinar música:

(...) Como eu já estudava desde os 6 anos e eu como uns 13 anos fui colocada para dar aula. Então, eu dava aula num bairro aqui próximo de São Caetano, até o Alexandre conhece o bairro, então eu pegava o ônibus e ia lá com 13 anos e começava a dar aulas, porque eu tinha uma base de piano. Eu fui com a cara e com a coragem, porque eu era muito nova. Comecei a fazer a escola de música X, que é uma escola aqui próxima também, uma escola muito requisitada, um ensino bom. Um ensino que compara assim, na época que eu fiz a um ensino de faculdade, porque era bem puxado. Depois da escola X, comecei a fazer Conservatório e daí comecei a dar aula no Conservatório também (Adriana).

Então assim, vamos dizer, aprendendo oficialmente música comecei com 10 anos de idade. Com 12 anos eu tive a minha professora primeira de teclado, chamada Lenita, não esqueço o nome dela até hoje. Eu já passava para frente tudo o que eu aprendia, já que nessa época eu dava aula para amigos e crianças mais novas (Célia).

Notamos que a formação inicial como docente da professora Adriana se deu também na modalidade de ensino conservatorial. Compreendemos que essa professora se constituiu inicialmente como docente também em um contexto de ensino musical fragmentado em disciplinas e destinado a alunos com dotes musicais, visto que com 13 anos ela se destacou a ponto de ser colocada para dar aulas para outros alunos.

No caso de Célia, “passar para a frente o que sabia” também parece implicar o modo de fazê-lo, a relação mestre-aprendiz. Contudo, não apenas a possibilidade de ensinar o que sabia esteve presente em sua vida muito cedo, mas também a oportunidade do exercício da regência.

Mais ou menos com 14 anos eu regi um primeiro musical de natal chamado “Parabéns feliz natal”, musical americano traduzido lá pela minha musicista da igreja. Ela pediu: você vai reger as crianças neste ano e aí ela colocou o coral lá e nós ensaiamos e eu já fiz a regência. (...) E aí naquela fase que a gente tinha: puxa o que eu vou ser quando crescer, lá pelos 16 anos por aí, e aí eu defini: puxa, eu quero

me dedicar para a música, quero passar para frente a questão da música através do ensino.

Entendemos que essas professoras constituíram seus saberes e desenvolveram seus fazeres sobre o ensino musical por meio de suas experiências e interações enquanto alunas. Logo, essas professoras, que foram imersas muito jovens em seu lugar de serviço, como alunas, começaram a trabalhar como docentes. Como vimos nos trabalhos de Carter e Doyle (1996) e Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998), observamos que tais professoras, tal como a grande parte de docentes, constituíram seus saberes e desenvolveram seus fazeres sobre o ensino por meio da socialização enquanto alunas. Entretanto, foi possível constatar que essas professoras, em nossa análise, se constituíram docentes por meio de suas histórias de vida de uma forma geral, destacando não só suas vivências como alunas, mas sobretudo em suas atuações desde cedo no trabalho como professoras.

O professor Alexandre mostrou que também iniciou seus estudos no ensino conservatorial, ao dizer o seguinte: “Basicamente eu comecei a estudar no conservatório Y, na verdade eu já tinha estudado um pouco no conservatório de São Caetano, mas fiz o curso técnico no conservatório Y.” Na sequência dessa fala, percebemos que a iniciação do professor Alexandre como docente, apesar de ter sido mais tarde que as professoras Célia e Adriana, também se deu ainda quando era discente no ensino conservatorial:

Eu comecei dando aulas no conservatório Y Alegre, foi uma experiência também muito importante para mim. Até porque eu comecei a dar aula em Pouso Alegre, não de guitarra, comecei dar aula lá de percepção musical. Então, foi também uma experiência inicial muito bacana, porque era algo que eu inicialmente não esperava e aí pintou essa oportunidade e eu comecei a dar aula de estruturação e percepção musical lá muito cedo, quando ainda estava estudando no conservatório. (...) Mas desde o conservatório sempre dei aulas particulares e durante a graduação dava aulas em uma escola de música em São Paulo. Terminando a faculdade eu já tinha essa intenção de seguir essa questão mais acadêmica e fazer um curso de mestrado.

Podemos observar muitas similaridades no relato acima com a formação inicial da professora Valéria, que nos evidenciou que sua iniciação como docente também se deu de forma imbricada com a sua evolução no ensino conservatorial:

No meu caso eu comecei a estudar no conservatório, eu tinha entre 8 e 9 anos, e que seguia as mesmas séries da escola. E não tinha pretensão de trabalhar com música, mas ainda cursando o ensino técnico, eu comecei substituindo uma professora que foi para a diretoria do conservatório. Eu comecei a gostar. Eu passei em BH em uma faculdade, mas ao saber que abriria um curso aqui em uma cidade vizinha à minha e eu iniciei, pois ficaria mais fácil de pagar por que eu trabalhava no conservatório Z. Ai no final da graduação o professor de flauta, me indicou a trabalhar com a disciplina de instrumento musicalizador flauta doce e ai eu comecei na carreira acadêmica em uma experiência diferenciada, pois era um curso presencial, mas foi minha primeira experiência no ensino superior.

Percebemos que tanto o professor Alexandre quanto a professora Valéria, apesar de vivenciarem desde muito jovens (como discentes) os seus futuros contextos de trabalho, também constituíram seus saberes e desenvolveram seus fazeres sobre o ensino ao experienciarem a docência pouco antes do término da formação inicial no conservatório.

Já o professor Gabriel nos parece que, apesar de ter iniciado suas aprendizagens musicais sem a presença de professores, também passou, mesmo que brevemente, pela formação calcada na relação mestre e aprendiz e também na formação conservatorial:

Na verdade o meu irmão ganhou um violão do meu tio, um violão velho do meu tio, só ele não se interessou pelo violão e eu acabei pegando o violão e fui aprendendo sozinho, conversando com amigos, procurando informações em livros, com a internet... formação de músico popular mesmo. Cheguei a fazer aula particular durante poucos meses com um baixista popular e depois abandonei, não tinha uma prática muito rígida direcionada para o estudo do instrumento. Depois entrei no conservatório Z, estudei lá um ano. Ai durante essa época eu já tinha um estudo mais sistemático de música, mas acabei abandonando o conservatório porque a metodologia e a forma que o conservatório funcionava não me agradou na época, fiquei lá um ano e depois abandonei. Algum tempo depois entrei na graduação (...) Na verdade, só depois que eu entrei na graduação é que eu iniciei como professor em aulas particulares de instrumento (...)

O professor Gabriel, com esse relato, mostra que apesar de passar pela formação calcada na relação mestre e aprendiz, por meio de aulas particulares e na formação conservatorial, parece que não se adaptou a nenhum desses modelos como estudante.

Aliás, ao realizarem cada um o seu relato, os próprios professores se reconheceram nas histórias dos colegas, percebendo que a docência é algo que acontece desde a formação musical inicial. Interpretamos que aconteceu uma potencialização da percepção de cada professor frente ao seu percurso. Com o evidenciar de similaridades e diferenças entre o relato que um professor fez no grupo frente ao relato dos seus colegas, observamos o oportunizar aos membros do grupo de discussão docente, não só a simples função de relatores, mas sim de autores de suas narrativas tal como aconteceu com o professor Felipe:

Muito interessante essa fala de vocês e é muito interessante por me identifico com muitos pontos destacados por vocês. Percebo que todos começaram a dar aulas em formação, não na formação específica de professores, mas na formação como músicos, no processo de aprendizagem como músicos. Antes mesmo de entrarmos no processo de formação formal de professores, tivemos a experiência como professores. Em formação musical já estávamos dando aulas. Em processo de aprendizagem já praticávamos o ensino tal como acontece com a maioria dos nossos alunos de nossa graduação também. Isso me faz pensar muito sobre as maneiras de dar aula que eu usava desde esse início como professor e as mudanças na minha metodologia e que sempre tiveram relações com o momento em que eu estava vivendo como pessoa e como aluno de música.

Ao interpretarmos essa fala, depreendemos daí similaridades e diferenças, entre o relato que um professor fez no grupo frente ao relato dos seus colegas. Constatamos que a

discussão, feita pelos professores, neste grupo, oportunizou ao professor Felipe, e certamente aos outros professores, muito mais que uma apropriação retrospectiva do seu percurso formativo. Tal discussão oportunizou a esses professores o revisitar o próprio percurso e, conseqüentemente, possibilitou por um embasar para o pensar das suas maneiras de trabalhar suas aulas e suas transformações desde o início de suas atuações docentes.

Todos os professores mostraram em nossa análise que, de alguma forma, se encaixaram no que entendemos pelas raízes do ensino musical no ocidente. Os professores foram iniciados na música seja em ensino oriundo da Grécia Antiga, conduzido pelas mãos de um mestre que dava aulas particulares ao seu aprendiz, e também no ensino conservatorial.

Em suma, ao analisarmos as falas dos professores, percebemos que todos adentraram na docência ainda muito novos. Apesar de notarmos certas diferenças na etapa desse início, vimos que todos estrearam na docência durante suas formações iniciais antes mesmo da graduação. A única exceção foi o professor Gabriel, que iniciou um pouco mais tarde, todavia, também durante sua formação inicial, ou seja, durante a graduação. Portanto, entendemos que os professores de música aqui pesquisados são trabalhadores que se mostram, como denota Raymond (2000), imersos em seu lugar de trabalho desde muito cedo, o que nos faz perceber a forte influência do ensino conservatorial na formação docente desses professores em início de carreira.

É importante destacar uma diferença frente à formação dos professores aqui pesquisados e os de outras áreas, pois esses professores de música estão inseridos não só como alunos desde cedo no local de trabalho, mas como professores também. Esse fato nos faz pensar em como essa imersão como alunos e também como professores, desde cedo no local de trabalho, tende a influir na constituição de conhecimentos, crenças, representações e certezas frente ao ensino conservatorial e suas implicações na atuação e constituição dos sujeitos desta pesquisa como docentes no ensino superior.

Não obstante, destacaremos algumas ponderações frente às concepções sobre ensinar e aprender música que emergiram em nossas análises sobre as falas dos professores no grupo de discussão. Observamos que a crença de que quem sabe música, pode ensinar música se mostra evidente quando a professora Célia disse: “Eu já passava para frente tudo o que eu aprendia, já que nessa época eu dava aula para amigos e crianças mais novas”. Essa afirmação nos remete ao que Penna (2011) questionou e em seguida respondeu: “Mas será que é possível ensinar sem saber o que se está ensinando? Será que é possível ensinar sem saber como

ensinar? Certamente que não” (p. 14). Portanto, entendemos que a professora Célia iniciou sua constituição docente com um articular entre o que se está ensinando e como ensinar mesmo que esses estivessem em forma incipientes.

Percebemos que tal articulação se mostrou em um desenvolvimento que foi quase que simultaneamente musical e docente, ou seja, em um processo de constituição de saberes e fazeres que conspiravam em tornar essa jovem professora em alguém capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazeres para o uso pessoal desses em sua vida (PENNA, 2011). Portanto, compreendemos que tanto o que se está ensinando quanto o como ensinar se mostram, nesse contexto, entrelaçados, pois compreendemos que a falta de conhecimento da música tende a ser tão inútil pedagogicamente quanto a falta de conhecimentos para ensinar. Tal entendimento pode ser corroborado nos dizeres de Penna (2011):

Assim, longe de uma função menor, que pode caber a quem não sabe, o ensinar (no sentido verdadeiramente educativo acima colocado) constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (o que) uma forma (como, o modo de ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo (p. 14).

Entretanto, há de se destacar aqui que o entrelaçamento entre o que se está ensinando com o como ensinar se apresenta inerente a um modelo de ensino e aprendizagem que se caracteriza pela relação mestre-aprendiz. Compreendemos que essa relação, presente desde a Grécia Antiga até o ensino conservatorial, que focava no ensino da técnica instrumental ou vocal, na leitura e na teoria musical, foi abraçada e reproduzida pela professora Célia, nessa época, quando ela disse que dava aula para amigos e crianças mais novas.

Portanto, entendemos ser mestre, a professora Célia, e aprendizes, os amigos e crianças mais novas. Além disso, compreendemos que tal reprodução abarcou a ação do ensinar do mesmo modo como se aprendeu, pois entendemos que essa professora acabou espelhando modelos de professores que ela mesma julgava serem bons. Do mesmo modo, compreendemos que essa professora, nessa época, também evitou estratégias que não funcionaram para si mesma enquanto aprendiz. Tais concepções continuaram marcando, de algum modo, sua atuação docente no ensino superior, depois de graduados, como se observa nos dizeres da professora Adriana:

No meu caso eu nunca tive contato com disciplinas pedagógicas mesmo, minha formação é de bacharelado em composição e regência mesmo. Eu não tive essa base da licenciatura e sinto que alguma coisa fazia falta. Iniciei sentindo, Tateando esse meio e pesquisando na prática.

Como vimos anteriormente neste trabalho quando nos baseamos em Jardim (2009), entendemos que a professora Adriana, tal como grande parte dos músicos professores, inicialmente tendeu à reprodução dos modelos de ensino musical ao qual foi submetida em seu processo de formação. Com os dizeres a seguir, portanto, podemos entender que essa professora, em seu processo de formação, inicialmente adotou esses modelos de ensino:

Como eu cursei Composição e regência, e foram na realidade 6 anos, e só de percepção na Faculdade Y nós tivemos 4 anos e eu gostava muito da linha que a professora N seguia como percepção e das aulas de regência coral e da A, que é coordenadora da faculdade X que também foi uma das minhas professoras e do R que também trabalha com regência. Como eu cantei com o professor R muitos anos, eu cantei quase 10 anos em um coral que ele tinha então acho que essa foram minhas referências. Acho que eu fiz uma mistura de tudo aquilo que eu achava que funcionava da didática que eles aplicavam (...) Tanto é que eu usei os livros que eles usavam, eu comecei fazendo minhas aulas no ensino superior com a metodologia desse professores que tive na graduação.

Essa construção de saberes e desenvolvimento de fazeres foi também, segundo nossa análise, percebida no diálogo entre a professora Adriana, o professor Felipe e o professor Alexandre:

Adriana: Até eu discutia com o Alexandre, que era o coordenador em outra faculdade. Eu cheguei a pegar uns livros com o Alexandre e usei um livro de solfejo que estudamos com a professora N inicialmente. Eu iniciei com essas referências e depois achei o meu caminho como professora tendo em vista também o contexto do curso que eu estava atuando e com as respostas dos alunos.

Felipe: Eu me identifico muito com você Adriana, principalmente com os professores, pois foram todos referências para mim, alguns momentos que se mostraram como boas referências e outras como não tão boas referências e que me motivaram nas minhas atuações em sala de aula. Com as boas referências eu acho que acabei me inspirando para planejar a conduzir minhas aulas sim e as não tão boas referências me motivaram a buscar novos caminhos. Acho que por causa dessas não tão boas referências é que acabei enveredando para o campo da educação, pois me incomodava essas maneiras de dar aulas e achava que poderiam ser melhores e proporcionar a aprendizagem de uma forma melhor. Digo isso, pois eu já estava dando aulas nessa época e quando olhava para essas “não tão boas referências” já pensava em outras formas de ensinar tal conteúdo para que não ocorresse as dificuldades de aprendizagem que eu e meus colegas passamos.

Alexandre: Eu também tive essas referências e digo que a Adriana merecia uma medalha e não um diploma por aguentar alguns professores desses!

Felipe: Concordo com você Alexandre!

Essas falas nos parecem, como destacamos anteriormente neste trabalho ao abordarmos o ensino conservatorial e que como mostrou Raymond e Tardif (2000), que os professores aqui pesquisados, tão logo começam a trabalhar como docentes (sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem), se embasam nas crenças, conhecimentos, representações e certezas oriundas do ensino a que foram submetidos como alunos. Segundo nossa interpretação, esse embasamento se mostrou, na fala dos professores,

deveras intensificado; pois, no início das carreiras docentes, os professores também indicaram ser aprendizes, não só musicais, mas docentes dos seus professores de então.

Quando a professora Adriana diz que iniciou com as referências dos seus professores e depois achou o seu caminho como professora, tendo em vista também o contexto do curso que eu estava atuando e com as respostas dos alunos, podemos observar que há um desenvolvimento profissional de uma docente que é portadora de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar pautados em determinados interesses e necessidades (CUNHA e PRADO, 2010). Necessidades essas que aqui podem ser entendidas, dentre tantas, nas palavras da professora Adriana: “tendo em vista também o contexto do curso que eu estava atuando e com as respostas dos alunos”. Essas necessidades também podem ser reconhecidas na fala do professor Felipe ao mencionar que as não tão boas referências que o direcionou a enveredar no campo da educação motivando-o a buscar novos caminhos, pois a formação de professores implica em:

[...] produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas (CUNHA e PRADO, 2010, p. 103).

Tendo em vista que a formação musical e docente desses professores se deu no contexto do ensino conservatorial (ou seja, de forma distanciada das novas perspectivas para a educação musical que aqui relatamos), observamos que as necessidades de mudanças e resoluções de problemas, como mencionadas pelas autoras supracitadas, nos pareceram, nesta etapa da pesquisa, como subsídios a contribuir para um melhor compreender os caminhos que tais sujeitos percorreram para se constituírem como professores na Licenciatura em Música na modalidade de EaD.

4.2.2. O contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música

Desde as leituras iniciais das transcrições para o levantamento de pré-indicadores, percebemos a presença de algumas contradições que nos chamaram a atenção. Tais contradições acabaram constituindo dois polos. Um denotado por ‘tensões’ na docência da música e outro caracterizado por ‘movimentos’ na docência da música. Portanto, chegamos

um contraponto entre as modalidades presencial e EaD, que resultou em um núcleo de significação.

De forma semelhante a uma fuga barroca, um estilo contrapontístico de composição que se constitui por várias vozes entrelaçadas de forma polifônica, em que temas são executados de maneira sucessiva e entrelaçada, observamos que esse núcleo se apresentou pautado pela presença também de temas que foram executados de maneira sucessiva e entrelaçada. Dentre esses temas destacamos dois principais: a) a crença na necessidade do contato presencial como algo fundamental para ensinar e aprender (que ocasionava tensões oriundas do fato de que os sujeitos desenvolvem sua docência em uma modalidade que não dispõe de tal contato, a não ser em pontuais encontros presenciais) e b) o movimento ocasionado pelo ajustar, a partir de experiências presenciais, de estratégias de ensinar e aprender música na modalidade EaD.

Mesmo que preliminares, a percepção dessas contradições nos pareceu constituir uma fonte para verificar o movimento dos sujeitos frente à questão deste trabalho: como os formadores de educadores musicais aprendem a ser professores de Licenciatura em Música na modalidade de EaD?

Com essa questão em mente, analisamos as tensões presentes nesse núcleo de forma contrapontística, pois essa análise nos parece boa oportunidade para percebermos algumas constituições dialéticas de conhecimentos que, conseqüentemente, tendem a evidenciar as aprendizagens desses professores de Música na modalidade EaD.

Para iniciar, apontamos o ‘movimento’ na docência que entendemos oportunizar ajustes de estratégias para o ensinar que os professores utilizaram na Licenciatura em Música na modalidade EaD. Para isso, destacamos aqui uma fala que parece evidenciar o não abandono total de concepções educacionais que concebem o contato presencial para ensinar e aprender. Trata-se de uma fala da professora Valéria, que relata que um ponto que exigiu grande adaptação de sua parte foi o fato de não estar junto, ou perto dos alunos. Ela conta que isso foi “[...] algo que demandou um grande cuidado com a escrita, com a clareza em se comunicar com os alunos”. Na seqüência, a professora Adriana relata que:

Pra mim e especial eu acabei descobrindo algumas maneiras de trabalhar nesta modalidade. Pois, minha experiência docente até a minha entrada neste curso, neste ano, tem sido sempre em cursos presenciais (Adriana).

Não obstante a professora Valéria coloca:

No caso da flauta, algo que suscitou uma adaptação na minha maneira de atuação docente foi a dificuldade de se usar o instrumento ao vivo na webconferência, pois a execução não fica boa e tem cortes e alteração de características importantes na execução da flauta, como alteração da afinação e pequenos cortes no som (Valéria).

Nessas falas, entendemos a presença da influência do ensino conservatorial na prática da docente, ou seja, exposição (que entendemos como execução na fala da professora), por parte do docente, e recepção (acumulação), por parte do discente. Quanto às dificuldades com o uso da webconferência para o ensino da flauta, identificamos que, por meio da exposição/demonstração musical, essa professora pretende, com seus alunos, desenvolver habilidades importantes para a execução desse instrumento em uma perspectiva mais técnica.

Entretanto, notamos que na fala acima, da professora Valéria, também se faz presente ‘movimentos’ na docência da música para o ajustar de estratégias para ensinar. Constatamos isso quando ela diz que, “[...] no caso da flauta, algo que suscitou uma adaptação na minha maneira de atuação docente foi a dificuldade de se usar o instrumento ao vivo na webconferência”. Com essa fala podemos confirmar que os professores que participaram do grupo de discussão docente analisado neste trabalho têm como referência primeira, para a sua prática na EaD, o seu fazer docente oriundo do ensino presencial. Tal constatação pode ser observada nos dizeres da professora Adriana:

Então, eu procuro buscar caminhos para que eu possa sempre ser clara. Algo que quando eu trabalhava presencialmente já estava bem mais fácil, principalmente com os anos de experiência que eu já tinha (Adriana).

Percebemos, na fala da professora Adriana, que a sua atuação na EaD tem como ponto de referência a sua formação e prática docente na modalidade presencial, que compreende, de forma preliminar, a necessidade do contato presencial para ensinar e aprender, e que se mostra como ponto de partida para o ajustar de estratégias para ensinar na EaD. Podemos compreender tal ajustar quando a professora Valéria, depois de mencionar já ter trabalhado uma mesma disciplina em um curso de graduação presencial, disse:

O resultado do aprendizado dos alunos, já que já trabalhei com essa disciplina anteriormente em um curso de graduação presencial, me parece muito semelhante. [...] No caso da EaD, a interação entre professor e alunos é mais lenta e oportuniza uma dinâmica diferenciada e que a princípio achei que não daria certo, mas que depois entendi que esse tempo diferente da comunicação oportunizou maiores possibilidades de se pensar e refletir sobre o que se vai falar e fazer musicalmente (Valéria).

A professora Adriana, por sua vez coloca que:

[...] Assim, fico sempre pensando em minha forma de dar aula no presencial e que tendem a não funcionar na EaD, pois vejo que temos que considerar que o ensinar não se dá somente pela exposição do professor e pela prática do aluno. Aqui na EaD,

temos que considerar a autonomia que cada um deve ter para conseguir estudar e a interação que os alunos devem ter outros colegas e não só comigo, pois isso é elemento importante para que eles se desenvolvam (Adriana).

Percebemos nas falas dessas professoras que suas formações e práticas docentes, antes de sua entrada na EaD, se mostravam contextualizadas com a perspectiva do ensino conservatorial que pode ser observada nas palavras de Jardim (2009) ao mencionar que por parte dos músicos professores, é muito frequente “uma reprodução do modelo pelo qual foram submetidos em seus processos de formação, perpetuando esses procedimentos de ensino em um modelo de formação profissional”. (p. 12).

Observamos, nessas mesmas falas, movimentos para o ajustar estratégias para ensinar na EaD, nas falas dessas professoras e que se harmonizam com a continuação das palavras do autor acima citado: “Temas largamente debatidos no campo da educação relacionados aos aspectos didático-pedagógicos e ao ensino-aprendizagem, só muito recentemente começaram figurar como objetos de pesquisa, no campo da Música” (p. 12).

Assim, constatamos, na fala das duas professoras, uma incompatibilidade que essas práticas, calcadas na formação conservatorial, têm com a modalidade de EaD. Com essa incompatibilidade, percebemos a contradição que direciona essas professoras para a constituição de práticas educacionais que caracterizam o ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD. Esse ‘movimento’ na docência da música para o ajustar de estratégias para ensinar é percebido quando a professora Adriana menciona que, apesar dos anos de experiência no ensino presencial, entende a importância da interação que os alunos devem ter com outros colegas, e não só com ela, para que seja possível alcançarem o desenvolvimento musical pretendido.

Tal ajuste, portanto, está contextualizado com a tendência de se incorporar na EaD, de uma forma geral, práticas educacionais em que a interação entre professores/alunos e alunos/alunos constituem elemento importante para o processo de ensino e aprendizagem. Isso nos remete, como já apontamos neste trabalho, à concepção de EaD de Moore e Kearsley (2007).

Então, vale lembrar que nessa visão de EaD se concebe o processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades propostas por professores e da resolução dessas atividades por parte dos estudantes, para que estes possam constituir conhecimentos sob a mediação dos professores e de outros estudantes. Essa constituição de conhecimentos, como mencionamos anteriormente, com base em Vygotsky (1984), se estabelece entre o nível de

desenvolvimento real, em que se aprende por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução, sob a orientação ou em colaboração com sujeitos mais capazes, como professores e colegas mais experientes. De forma consonante com essa concepção, reiteramos a resposta proferida pelo professor Felipe à fala da professora Adriana:

Então Adriana, você está vivenciando agora o que vivenciei ao entrar no curso, pois vejo que os outros professores e eu também tivemos uma mesma experiência muito similar, ou seja, experimentamos e vivenciamos o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD como uma novidade. Assim, acabamos experimentando acertando e principalmente errando e ajustando estratégias para ensinar determinados assuntos que normalmente dão certas na modalidade presencial e que na EaD precisam ser adaptadas e até reinventadas. Pois uma aula expositiva de 50 minutos aqui na EaD em um vídeo é algo que não funciona, talvez por ser maçante e não ter toda a dinâmica de uma sala de aula presencial. Vejo que as exposições, no caso das minhas disciplinas, devem ser curtas e embasadas em leituras que os alunos devem realizar para se preparar para atividades em que eles agem mais em discussões, na construção de documentos em grupo. Portanto, concordo com você, pois vejo que a interação na EaD acaba sendo um importante elemento para o processo de ensino e aprendizagem.

No grupo de discussão proposto para este trabalho, compreendemos que os professores tenderam a oportunizar a eles mesmos e a colegas maior direcionamento para ‘movimentos’ na docência da música e que proporcionou ajustar de estratégias para ensinar na modalidade de EaD. Um direcionamento que aparece no sentido de, ao se intentar romper com a concepção conservatorial, oportunizar a esses professores novas perspectivas para o ensino da música. Quando o professor menciona o experimentar, o acertar e principalmente o errar e ajustar estratégias para ensinar determinados assuntos, entendemos que esse sujeito e seus colegas vão se formando e se constituindo tendo em vista práticas de ensino e aprendizagem que são ajustadas em um movimento semelhante a um improviso de jazz.

No jazz, interpreta-se e improvisa-se uma música sempre buscando algo novo e que depende, dentre outras coisas: da experiência pessoal do improvisador, das interações com músicos companheiros e com as reações do público. Tal interpretação, entretanto, na maior parte das vezes é pautada por um objetivo, que entendemos ser o caminho harmônico do tema musical a ser executado e que tem uma forma, geralmente, de trinta e dois compassos que se repetem várias vezes para que o intérprete/músico de jazz compondo tendo em vista um ajustar (errando e consertando) de melodias e soluções harmônicas em tempo real.

Tal improvisar, que entendemos estar presente tanto na prática jazzística quanto na atuação do professor Felipe, nos faz pensar que tais sujeitos, aprendem em uma prática social marcada por tensões e movimentos. Observamos que essas aprendizagens, pautadas pelo

social, ou seja, com a influência da ‘presença’ do outro, se desenvolvem tendo em vista ajustes em fazeres, que acontecem por meio de erros e acertos e que, conseqüentemente constituem saberes, não em círculo, mas como destaca Vygotsky (1993), em espiral, passando por um mesmo ponto a cada novo ciclo ao mesmo tempo que avança para um nível superior.

Por outro lado, observamos que, de acordo com Oliver (*apud* MILL, 2010a), características pessoais dos professores também tendem a influenciar na prática docente na modalidade EaD, tais como barreiras psicológicas, crenças que excluem o uso das TDIC e concepções cristalizadas sobre o aprender e o ensinar que concebem como fundamental o contato presencial para ensinar e aprender. Tal fato pode ser observado na fala do professor Gabriel: “[...] ensinar e aprender na modalidade EaD funciona, mas que obviamente deixa um pouco a desejar em relação à prática presencial”. Assim também se observa em outra fala desse mesmo professor:

Apesar de eu não ter tido a experiência de ter estudado música a distância, gostaria de trazer a minha experiência de aprendizagem de aula de instrumento em minha graduação, que foi licenciatura com habilitação em instrumento, eu tive aula individual né. Aquela questão de aula particular de instrumento na disciplina de guitarra que foi a minha habilitação [...] O professor passava o repertório, a gente estudava junto, o professor tocava, eu fazia a parte harmônica e ele fazia a melodia, e vice-versa. Depois desenvolvia ideias de improvisação. Eu ia para casa, estudava, eu tinha playbacks voltava para aula, a gente discutia um pouco isso, trabalhava isso e já apresentava o repertório para a próxima aula. E nesse sentido, eu acho que dá até para funcionar no ensino a distância, pois com o playback dá para trabalhar também na EaD, mas o contato presencial com o professor, é legal que permite a resolução na hora algum detalhe que pode ser importante para o desenvolvimento do aluno. Pois no vídeo, pode haver algum detalhe que passe despercebido, pela posição da câmera e pela qualidade de som e tudo mais. Sem contar que a discussão de ideias em tempo real não tem como acontecer na EaD, mas eu acho que o trabalho com playbacks pode funcionar bem na EaD.

Vale destacar aqui que o professor Gabriel, no decorrer do semestre em que se desenvolveram as discussões no grupo aqui analisado, enfrentou um problema que evidenciou dificuldades na atuação docente no curso de Música. Tratou-se de imobilidade diante das tarefas docentes, o que foi relatado a mim, por ser coordenador do curso. Consistia no fato de que, ainda que ele soubesse que tinha tarefas a cumprir, não conseguia entrar no ambiente virtual para realizá-las. Essa imobilidade parecia, de acordo com nossa conversa, originar-se de uma relação conflituosa com o próprio trabalho, que o professor afirmava tentar resolver.

Segundo nossa percepção, essa imobilidade se assemelhou muito, conforme Oliver (*apud* MILL, 2010a), à evidência de uma barreira psicológica frente à atuação docente em cursos na modalidade EaD. Nesse sentido, conjecturamos inicialmente que as palavras do professor Gabriel denotaram uma tendência ideológica que não aceitava possibilidades de um

processo de ensino e aprendizagem de música com qualidade na modalidade EaD. Entretanto, vale considerar que ele, em sua formação inicial, não se adaptou a nenhum modelo de ensino musical, pois, como já apontamos, ele iniciou sua formação sem professores e depois passou, mesmo que brevemente, pela formação calcada na relação mestre e aprendiz e também pela formação conservatorial.

Portanto, entendemos que o professor Gabriel, por não se adequar aos modelos de formação musical que apresentamos aqui, desenvolveu e está desenvolvendo um percurso formativo individual que ele denomina ‘autodidata’. Uma formação que evidencia um movimento que se dá pela evolução histórica do sujeito, tal como o concebe Vygotsky (*apud* ZANELLA *et al.*, 2007), e também com base no seu entendimento da dimensão sócio-histórica do psiquismo. Dessa forma, consideramos, conforme Zanella et al (2007), que:

[...] a história é para a Psicologia Histórico-Cultural o próprio movimento em que o sujeito, ao se apropriar, recria a realidade cotidianamente. Esse movimento por sua vez se objetiva em práticas sociais diversas que se apresentam como sínteses que contemplam aquilo que é passado no que é presente, o qual, por sua vez, se funda em um projeto de futuro, constantemente atualizado (p. 29).

Assim, como afirma Vygotsky (*apud* ZANELLA *et al.*, 2007), entendemos que a luz da história ilumina o presente para que seja possível o encontro simultâneo de dois planos: o que é com o que foi. Considerando essa constituição nas relações sociais, entendemos que, com essa fala, o professor Gabriel evidencia que ele, como indivíduo, está se constituindo nas relações sociais e ponderando sua história. Uma história que contempla, dentre outras, a sua graduação e a sua relação com o seu professor de instrumento e suas experiências como professor na Licenciatura em Música. Uma história que está se constituindo por meio da contradição subentendida entre a afirmação ‘a’ e ‘e’ e as afirmações ‘b’, ‘c’ e ‘d’:

- a) “com o playback dá para trabalhar também na EaD, mas...”
- b) “o contato presencial com o professor, é legal que permite a resolução na hora algum detalhe que pode ser importante para o desenvolvimento do aluno”
- c) “no vídeo, pode haver algum detalhe que passe despercebido, pela posição da câmera e pela qualidade de som e tudo mais”
- d) “a discussão de ideias em tempo real não tem como acontecer na EaD”
- e) “o trabalho com playbacks pode funcionar bem na EaD”

Destacamos que a frase ‘e’ é para nós como algo a concluir o pensamento desenvolvido pelo professor e que se contradiz com quase todo o seu enunciado, o que tende a

evidenciar, segundo nossa interpretação, uma busca de indícios de uma movimentação desse professor para aprendizagens docentes que, por sua vez, tendem a constituir novas orientações ideológicas. Essas novas orientações são deduzidas, já que a palavra, segundo Bakhtin (2006), é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, pois:

[...] mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p. 40).

Essa contradição, que denotou um provável germen de nova orientação ideológica, também aparece na fala da professora Valéria:

Em minha graduação a prática de instrumento tinha a prática em conjunto, coisa que on-line é bem mais difícil. Conseguimos mais resultados frente ao desenvolvimento de habilidades em grupo. Entretanto, com a utilização de playbacks com vários instrumentos, permite que os alunos pratiquem o efeito em grupo, mas se perde um pouco a prática com outras pessoas, respirações e se perde também a oportunidade de se trabalhar ralentando, acelerando e possibilidades várias de dinâmicas a serem experimentadas, pois as gravações são realizadas de uma única forma.

Podemos observar, na fala da professora Valéria, que ela sente falta do contato presencial para ensinar e aprender para atividades de instrumentos em grupo. Isso porque a necessidade de tal contato parece estar, na fala dessa professora, mais próximo de propiciar o desenvolvimento de atividades contextualizadas com a concepção de novas perspectivas para a educação musical que descrevemos anteriormente neste trabalho.

A ausência do contato presencial para ensinar e aprender parece, na fala dessa professora, dificultar o processo de ensino e aprendizagem musical, mais especificamente ao conceber o ensino e a aprendizagem da música a partir do discurso musical. Como relata ela, há dificuldade para perceber e trabalhar, em tempo real, elementos do discurso musical que também são característicos do discurso falado.

Como vimos no item ‘Ensino e aprendizagem da música a partir do discurso musical’, que, além de ser semelhante ao discurso falado, também conta como as respirações entre as frases e outros elementos como o ralentando, acelerando e outras possibilidades de dinâmicas que, no discurso falado se mostram presentes nas inflexões sonoras e acabam influenciando o processo de significação dentro de um diálogo. Com essa ideia, entendemos que a professora sente que a transmissão (de vídeo e, principalmente, de áudio) propiciada pela web conferência interfere na comunicação musical entre professor e estudantes.

Percebemos que tal interferência é compreendida pela professora como algo que compromete o desenvolvimento da atividade de educação musical tendo em vista os três níveis cumulativos, como vimos anteriormente neste trabalho na perspectiva de Swanwick (2003). Compreendemos que ela acredita que, além do comprometimento de se assumir a música como um discurso, há uma dificuldade no se trabalhar a expressão musical dos estudantes considerando também suas bagagens musicais durante o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, entendemos que a professora, com tal dificuldade de se considerar as bagagens dos estudantes, conseqüentemente, concebe o comprometimento do desenvolvimento da fluência do discurso musical, do início ao fim, em uma música a ser estudada por tais sujeitos.

Por outro lado, essa mesma professora relata que, frente a essa dificuldade, lança mão de um movimento para o ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD. Em vez de utilizar a webconferência, ela a substituí com a utilização da gravação de vídeos no YouTube, para estabelecer comunicação musical entre ela e os estudantes. Por conseguinte, tanto ela quanto os estudantes gravam as suas performances, disponibilizando-as no YouTube com compartilhamento não listado, e apenas os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem assistir. Referindo-se a essa prática, a professora Valéria diz:

O resultado do aprendizado dos alunos, já que já trabalhei com essa disciplina anteriormente em um curso de graduação presencial, me parece muito semelhante. Mas algo que acho bem diferente é o trabalho que temos para propor atividades, no avaliar e dar o feedback em relação às performances dos alunos. O tempo da interação entre professor e aluno se mostra particionado, diferentemente do contexto presencial que é imediato. No caso da EaD, a interação entre professor e alunos é mais lenta e oportuniza uma dinâmica diferenciada e que a princípio achei que não daria certo, mas que depois entendi que esse tempo diferente da comunicação oportunizou maiores possibilidades de se pensar e refletir sobre o que se vai falar e fazer musicalmente. Isso realmente dá muito mais trabalho que a dinâmica presencial que é imediata, mais prática.

Com essa dinâmica, a professora encontra uma saída para que a atividade musical não comprometa os três níveis cumulativos presentes na perspectiva de Swanwick (2003), que concebe o ensino e aprendizagem a partir do discurso musical. Trata-se de uma saída que nos parece como um ajustar de estratégias para o ensinar na modalidade de EaD, apesar de essa professora conceber a importância do contato presencial para ensinar e aprender, como vimos em uma fala dela mesma. No entanto, essa contradição, a nosso ver, tende a impactar nas crenças e valores considerados por esses professores. Observamos isso quando essa professora relatou sua prática com a flauta doce na modalidade da EaD, considerando a sua experiência anterior na modalidade presencial:

Assim, no início quando eu praticamente transpunha as minhas aulas presenciais para a modalidade EaD com a utilização de vídeos, via que parte mais difícil é a correção na articulação dos alunos, porque, por mais que falamos sobre a articulação alguns não conseguem muito entender. Acho que pode ser por equívocos de comunicação, mas é algo que acontece no presencial com menos frequência. Entretanto, quando eu comecei a entender que a interação entre os alunos é um elemento importante para que eles aprendam, e isso eu acabei aprendendo trocando ideias com os outros professores aqui do curso, eu comecei a usar o fórum de discussão para que eles postem seus vídeos a fim de se autoavaliarem e darem dicas e discutirem com colegas sobre, por exemplo, a postura ao tocar o instrumento. Isso acabou gerando um maior envolvimento deles com a prática do instrumento e sua postura, pois depois desse envolvimento maior nessa discussão eu propus a eles que gravassem novamente a mesma música postada inicialmente no fórum e os resultados foram muito melhores de quando apenas eu avaliava e dava o feedback em relação à performance.

Com essa fala, percebemos um impacto nas crenças e valores dessa professora, o qual, por sua vez, suscita mudanças frente às práticas pedagógicas que se mostram em um ‘movimento’ na docência da música que levam ao ajustar de estratégias para ensinar na modalidade de EaD. Um movimento que, em nossa análise, permite o ensino e a aprendizagem da música com a constituição de um ambiente ocupado com o discurso interpretativo. Tal ambiente surge como campo fértil para o florescer de uma prática educacional em que se trabalha o conceito de espaço intermediário, presente na perspectiva de Swanwick (2003) e que o abordamos ao trabalhar com as novas perspectivas para a educação musical.

A música, ao ser trabalhada no fórum, por essa professora, é concebida como algo que nasce e ganha significado em contexto social e que acontece ao longo de outras atividades culturais, intercalando-se com elas. Isso significa que, no fórum, essa professora oportuniza uma atividade de ensino e aprendizagem musical em que os estudantes trabalham com trocas simbólicas com seus pares, com o professor e com o mundo que os rodeia. Lembramos que tal processo de aprendizagem se configura com a formação de conceitos que Vygotsky (1984) entende como sendo:

[...] o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (p. 50).

Outro ponto que se pode observar na fala anteriormente destacada da professora Valéria é a constituição de conhecimentos docentes no que tange ao ato de se avaliar na modalidade de EaD. Essa constituição de conhecimentos também desponta como algo que, em detrimento da concepção que demanda a necessidade do contato presencial para ensinar e

aprender (quando a professora diz que equívocos de comunicação acontecem no presencial com menos frequência), também movimenta essa professora ao ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD (ao mencionar o uso do fórum de discussão para que os estudantes postem seus vídeos a fim de se autoavaliarem, darem dicas e discutirem com colegas).

Com essa análise que fizemos até aqui, sobre a fala da professora Valéria, percebemos mudanças docentes, principalmente se a compararmos com a fala que destacamos no início desta seção. Lembramos que essa professora, ao entrar no curso, mostrou-se fortemente embasada no ensino conservatorial, objetivando o desenvolvimento de habilidades em seus alunos para a execução da flauta em uma perspectiva mais técnica.

Vale destacar aqui que entendemos tais mudanças, como a ocorrida com a professora Valéria, tendo em vista a dialogia entre concepções teórico-educacionais. Concepções essas que nos parecem partir da tendência conservatorial, direcionando-se para as novas perspectivas de educação musical. Tem como ambiente fértil a atuação docente na modalidade EaD, mas também as crenças, valores, histórias de vida fora e dentro dos contextos educacionais que esses professores experienciam em seu cotidiano.

Passamos a abordar, agora, a avaliação, um importante componente dos saberes e fazeres docentes no contexto da educação, de uma forma geral, e igualmente importante no âmbito do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa. Compreendemos que a concepção de avaliação que os professores tiveram com suas experiências em cursos presenciais levou-os, em vários momentos de discussão no grupo, a questionamentos e defesas do processo de mensuração da apropriação do conhecimento realizado pelos alunos no curso de Licenciatura em Música em que atuam. Esse questionamento pode ser observado na seguinte fala do professor Alexandre:

Agora uma coisa que eu acho que é um desafio para os cursos à distância é a avaliação. Em primeiro lugar é impossível fazer uma avaliação nesses modelos mais tradicionais que a gente tem, por exemplo, de avaliação de cursos presenciais. Porque, num curso presencial, você consegue fazer uma avaliação dos alunos cotidianamente por meio do contato diário que você tem com o aluno, olhando para o aluno e você consegue mensurar de uma forma mais verdadeira o nível que o aluno está. No curso à distância isso é mais difícil, pois depende do feedback do aluno.

Inferimos que o professor questiona a avaliação na EaD. Esse questionamento se baseia na experiência prévia que esse professor tem em cursos presenciais, concebendo a

avaliação como um procedimento contínuo que, de forma sistemática, por meio da interação professor-estudante, acontece no decorrer de atividades de ensino e aprendizagem.

Com tal entendimento, somos direcionados à concepção de Vygotsky (1991), que entende a avaliação como um instrumento para se mensurar o processo de desenvolvimento alcançado pelo estudante até o momento em que tal avaliação é aplicada. A avaliação, nessa perspectiva, é uma ação que compreende os processos desenvolvidos pelo estudante (que já se produziram), mas também os processos que estão ainda ocorrendo, ou seja, que se desenvolvem no momento em que tal avaliação é aplicada.

Aprendemos, portanto, que o professor Alexandre ainda não visualiza claramente as possibilidades de se avaliar na modalidade EaD. A concepção desse professor parece ser fundamentada na falta da presença física decorrente da ruptura temporal e espacial entre o professor e os estudantes e que caracteriza a necessidade do contato presencial para ensinar e aprender. Nesse sentido, o professor destaca:

Então, de repente tem aquele aluno que vai deixando, vai deixando e você só percebe que ele está com problema para entender determinado conteúdo lá na frente. Porque, mesmo nas atividades é muito difícil fazer esse tipo de avaliação pela atividade que ele entrega. No final das contas é muito difícil a gente saber também em que condições foi realizada essa atividade. Se foi o aluno mesmo que fez a atividade, se foi, de repente um colega.

Desse modo, a avaliação no contexto do curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD, na perspectiva desse professor, necessita de alternativas para um efetivo acompanhamento do desenvolvimento do estudante. Um acompanhamento que permita analisar uma relação qualitativa entre as propostas de ensino desenvolvidas por esse professor e as aprendizagens alcançadas pelos estudantes.

Reparamos, por conseguinte, que essa perspectiva explicita a concepção de professor como um sujeito mais experiente que, ao desempenhar o papel de mediador dos saberes e fazeres musicais junto ao estudante, promove o desenvolvimento de conhecimentos pelo discente de forma integrada à avaliação.

Por outro lado, com a experiência e com os desafios impostos pelas peculiaridades da prática do canto coral no curso de Licenciatura em Música, a professora Célia tem outra concepção sobre a avaliação na EaD, a qual também se direciona para um ‘movimento’ na docência da música que oportuniza o ajustar de estratégias para ensinar:

Então, eu acho que esse processo de aprendizagem musical é muito potencializado na EaD. Porque, veja bem, o aluno ele começa a ser autônomo, a ser um pesquisador e por ele não ter essa presença, talvez do professor, ele acaba tendo uma necessidade

de praticar de alguma maneira. E nós temos vários casos aqui de alunos que já estão inseridos em um projeto, que estão tentando dar uma aula, que já tentando realmente praticar o que estão aprendendo aqui até para ele por para fora essas ansiedades.

Nessa fala, a professora destaca o impacto da autonomia prevista aos estudantes nessa modalidade educacional e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de fato semelhante ao que já vimos na fala da professora Adriana e que aqui retomamos:

Aqui na EaD, temos que considerar a autonomia que cada um deve ter para conseguir estudar e a interação que os alunos devem ter outros colegas e não só comigo, pois isso é elemento importante para que eles se desenvolvam.

Em outra fala da professora Célia, também podemos observar o impacto da autonomia e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no processo de avaliação:

Mas eu comentei com uma aluna essa questão, por exemplo na gravação de uma performance, seja de canto ou de qualquer instrumento, são raros os alunos que têm coragem de gravar uma ‘vezinha’ a música e de enviar. Eles, no mínimo ali, treinam, treinam, treinam, fazem isso três, quatro vezes, por que eles têm uma imagem em jogo né. Acho que a própria questão de gravar um vídeo, por exemplo, já é uma grande contribuição no processo de aprendizagem, porque ele já expõe ali e ele ouve, ele vê o que ele fez, ele se autoavalia também.

Com essa fala entendemos que a professora concebe a ideia de autonomia frente à avaliação na EaD, uma ideia que lhe suscita refletir que a prática educacional, nesse contexto, necessita apresentar mudanças no que tange o trabalho docente. Compreendemos que essa professora entende que a avaliação contempla a característica da autonomia em seus alunos, o que nos remete a Pucci (2014). Esse pesquisador discute a autonomia dos estudantes na modalidade de EaD tendo em vista autores que caracterizam esse conceito numa perspectiva instrumental/funcional e também considerando autores contemporâneos que resgatam e atualizam o conceito de autonomia numa perspectiva dialética, tensionando os momentos de integração e de autorreflexão crítica. Com esse contraponto, Pucci (2014) destaca que:

Sem dúvida a contribuição da EaD na formação de docentes da Educação Básica é fundamental neste momento em que vivemos e em que o uso das TIC faz parte integrante de nosso *modus vivendi* e, conseqüentemente, das instituições de ensino superior contemporâneas. Por outro lado, a construção da autonomia do estudante é uma exigência do processo educacional enquanto um todo, não apenas de sua modalidade EaD. Contudo, nos cursos a distância *online*, em que as tecnologias mais inovadoras no campo da informação e da comunicação se fazem presentes e atuantes, intensa e constantemente, a tendência a valorizar os meios, a se adaptar aos valores do sistema que as criou, é muito forte e impositiva (p. 10).

Com base nessa afirmação, questionamos se o conceito de autonomia aqui utilizado pelas professoras Célia e Adriana não se mostra predominantemente instrumental e funcional. Isso porque observamos, na continuação do relato da professora Célia anteriormente

destacado, que há a presença subentendida do ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD, já que a necessidade do contato presencial para ensinar e aprender parece ser compensada pela autonomia, demandada aos estudantes nessa modalidade de educação. Na seguinte fala dessa professora, entendemos que ela concebe que essa autonomia se relaciona a fatores como a iniciativa do aluno em seus objetivos profissionais e à dinâmica exigida pelas atividades na modalidade EaD:

Então, eu acredito que esse processo de aprendizagem na EaD contribui bastante para essa autonomia também, dele ser uma pessoa que vai estar correndo atrás. Isso sem falar, como a Adriana e o Alexandre falaram, que os alunos têm a necessidade de ler mais, de escrever melhor até pelo formato das atividades que constituem uma disciplina na modalidade EaD.

Vale destacar que esse conceito de autonomia pode se encaixar em uma prática de ensino calcada no esforço individual que o aluno, em um contexto de ensino conservatorial, deve dispender para adquirir habilidades técnicas e musicais. Essas habilidades, na perspectiva conservatorial, são desenvolvidas pelos alunos por meio da leitura e da prática repetitiva de músicas, e dependem diretamente de um processo de ensino baseado na exposição/demonstração musical e na orientação por parte do professor.

Ampliando ainda mais a questão anteriormente colocada neste trabalho, e inspirados em Pucci (2014), levantamos outras questões: a) O conceito de autonomia assumido por essa professora não tende a abarcar demasiadamente a perspectiva técnica, secundarizando o momento da crítica? b) É verdade que os graduandos de Licenciatura em Música na modalidade EaD devem ter a competência de saber usar bem os aparelhos tecnológicos, mas será que isso basta?

Por outro lado, a professora Adriana, em sua atuação na disciplina de canto coral e fundamentos de regência, demonstra muito bem uma constituição de conhecimentos docentes diferentes daqueles da professora Célia, principalmente no que se refere à avaliação:

Uma coisa que tem se mostrado nítida para mim é que a avaliação na modalidade de EaD é, mais que na modalidade presencial, uma oportunidade de ensino. Uma experiência de aula, de aprendizado, e não só de avaliação para quantificar o aprendizado com nota. Como mostrou a Valeria com sua fala, eu acho que se os professores pudessem estar presentes por videoconferência no momento da atividade a ser realizada nos 3 polos.

A professora Adriana, em vez de utilizar a webconferência ou mesmo as gravações de vídeos realizados pelos alunos e postadas no ambiente para discussão entre colegas e o professor, denota uma avaliação realizada em tempo real por tutores no polo de apoio presencial. Uma prática que demanda a necessidade do contato presencial para ensinar e

aprender e que acarreta um ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD, diferentemente do que deduzimos das falas dos outros professores, nesse curso.

Conjecturamos que a professora Adriana, de certa forma, faz essa autorreflexão crítica sobre a semiformação ao conceber a avaliação apresentada como produto de um processo interativo e definido pela essência interdependente de cada indivíduo como ser social que é. Essa concepção de interdependência no processo de ensino e aprendizagem pode ser verificada na continuação da fala dessa professora, ao se referir à prova prática de Regência:

[...] você reger um áudio pré-programado é fácil, porque ele vai disparar em tal segundo. Agora você reger um grupo de pessoas é outra coisa. Eu no caso do polo que eu fui, Betim eu era bem criteriosa. Se o aluno não fosse claro, se ele não respirasse e não desse a entrada os demais alunos do coro não entravam, não cantavam. Isso para ele perceber como que funciona! Se ele não é claro, se não dá uma boa entrada, os outros não podem cantar se não entenderem a mensagem do regente.

Ao analisarmos essa fala, somos remetidos ao que Adorno diz ao se referir à Semiformação: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se transformou” (ADORNO, 2010, p. 39). Em consonância com essa afirmação de Adorno, vimos que a professora Adriana desenvolveu uma fala que carrega de forma inerente uma crítica sobre a semiformação, principalmente quando ela questiona uma prática que estava presente na disciplina antes de ela assumir como professora e que se refere à regência. Ela mostra que reger um áudio pré-programado é fácil, porque ele vai disparar em tal segundo. Ela mostra que reger um grupo de pessoas é bem diferente, pois o objetivo é a formação que ela entende como ideal para seus alunos.

Ainda analisando a fala da professora Adriana, percebemos que, para uma resposta à semiformação, ela busca pela responsividade para o estabelecimento da interação entre sujeitos (professores-estudantes e estudantes-estudantes). Percebemos isso quando ela fala que, se o aluno, junto aos seus colegas, na prática de regência coral, “não dá uma boa entrada, os outros não podem cantar, se não entenderem a mensagem do regente”. Entendemos que a professora parece propiciar a esses sujeitos verem-se nos outros, pois cada sujeito se constitui, de forma responsiva e responsável, entre outros ‘eus’. Assim, assumimos, com fundamento em Bakhtin (1992), que:

[...] na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem (p. 36).

Compreendemos que a professora se refere à avaliação como algo para além do aferimento de conhecimentos, mas como um laboratório (uma oficina). Tal compreensão pode ser percebida quando ela diz “Que é importante essa reunião da turma em 1º lugar e em 2º lugar para se fazer música e aproveitar aquela canção, que era para ele ter estudado, e colocar em prática, montar aquela música”.

A professora mostra que tal laboratório (uma oficina) acontece em um momento antes da prova prática, no polo presencial, quando ela ajuda os estudantes a praticarem entre colegas, passando suas vozes em conjunto e sob a regência de outro colega. Trata-se de um ato para coroar a preparação que os alunos realizaram nas atividades online e que culmina com o momento da avaliação presencial.

Essa professora procurou uma possibilidade prática para isso, tendo em vista as peculiaridades presentes no modelo de EaD que envolve o curso de Licenciatura em Música. Acreditamos que tal possibilidade ocorreu, pois o curso em que atuam tais professores é muito mais artesanal do que a maioria dos cursos na modalidade EaD desenvolvidos no Brasil na atualidade. Esse fato foi observado quando comparamos, no terceiro capítulo desta tese, o contexto de EaD em que trabalham os sujeitos desta pesquisa com o modelo vigente nos cursos de EaD desenvolvidos no Brasil na atualidade, e que abordamos no segundo capítulo deste trabalho, ao traçar considerações sobre a EaD e a docência.

Não obstante, vimos a professora Adriana, em um movimento para o ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD, principalmente ao levar aos estudantes no momento da avaliação presencial de canto coral e fundamentos de regência, a receber questionamentos autoavaliativos como: Como que é o resultado disso com todo mundo cantando junto? O que que saiu? Qual que é minha função aqui? O que se aproveita da minha parte melódica no conjunto? Desse modo, mais uma vez compreendemos que a avaliação aqui vai além do simples cotejar de saberes e fazeres, porque se caracteriza como um momento de constituição de conhecimentos tendo em vista a interação ente estudantes, seus pares e o professor.

Tendo em vista essa visão sobre a avaliação, assumida pela professora Adriana em sua atuação na modalidade EaD, podemos observar, por outro lado, que tal concepção de avaliação também tende à constituição de conhecimentos docentes para atuação desses professores no ensino presencial. Uma constituição que podemos observar a partir da resposta da professora Célia à professora Adriana:

Concordo com a Adriana que a avaliação nesse sentido é algo que vai além da quantificação e pode dar muito certo no desenvolvimento de aulas de canto coral. Já estou fazendo algo parecido com isso com o coro cênico que estou conduzindo aqui na Licenciatura em Música na modalidade EaD. Eu estou ensaiando esse coro cênico uma vez por semana e os participantes têm realizado algumas atividades preparatórias via AVA que têm sido muito ricas para os ensaios semanais. Assim, vejo que a minha experiência com professora na EaD tem influenciado minhas práticas em atividades presenciais. Tenho trazido experiências interessantes que desenvolvo na EaD como a gravação de vídeos dos alunos para que eles se auto-avaliem e avaliem os colegas. Essa avaliação entre colegas tem dado um bom resultado, pois quando só eu corrigia os alunos o resultado não era muito duradouro e eu tinha que corrigir várias vezes. Acho que quando um aluno avalia os colegas, esse fato ajuda esse aluno a ter mais autoconsciência da sua postura, respiração e afinação ao cantar.

O professor Alexandre também relata tal constituição de conhecimentos para a sua ação docente nos cursos presenciais em que atua:

Tem um lado positivo também, que é o aluno (na EaD) é forçado a ler muito mais, a escrever muito, coisa que, por exemplo, nos cursos presenciais não acontecem. Eu tenho percebido que, por exemplo, o nível, assim, o grau de escrita, os textos dos alunos que estão se formando agora, é muito superior do nível dos alunos do sexto semestre na outra faculdade presencial que atuo, entendeu. Porque com a forma que propomos as atividades aqui no curso a distância e que não é baseado apenas em nossa exposição em aulas, eles acabam, inevitavelmente, lendo mais para poderem interagir nas atividades de discussão e produção de textos, e assim, acabam escrevendo mais também. Isso talvez aconteça, pois a exposição aqui na EaD não tem o mesmo efeito que no presencial, mas digo que minha prática na outra faculdade presencial que atuo tem mudado depois desses 3 anos dando aula na modalidade EaD, pois esse tempo de trabalho aqui está me ajudando a pensar mais sobre a aprendizagem de meus alunos presenciais, principalmente no que se refere às minhas aulas expositivas presenciais.

Observamos, por conclusão do que interpretamos acima, que esses professores, dentre outras experiências vividas no meio acadêmico ou fora dele, demonstram constituições de conhecimentos docentes provocadas pelos contrapontos enfrentados pelo ajustar de estratégias para ensinar na EaD, em detrimento da concepção da necessidade do contato presencial para ensinar e aprender. Essas constituições são visíveis nas palavras desses professores, ao explicitarem mudanças que se apresentam como germens de novas orientações ideológicas docentes. Como assume Bakhtin (2006), tais palavras se mostram como indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais:

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Essa mudança pode ser averiguada em uma fala do professor Alexandre, ao relatar sua vivência docente na graduação em música na modalidade EaD:

Estou começando a usar estratégias adaptadas das minhas atividades propostas na EaD como discussões, avaliações e autoavaliações realizadas pelos alunos para substituir grande parte do tempo que eu apenas expunha conteúdo para os alunos. Vejo que assim, minhas aulas presenciais estão ficando mais participativas, pois os alunos têm se mostrado mais interessados. Uma curiosidade é que alguns alunos acabam dizendo para mim que nas aulas nesse formato, com mais interação, se tem a impressão que o tempo passa mais rápido que as aulas expositivas.

Verificamos que a experiência docente no curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD tem provocado nesse professor a constituição de uma nova concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem. Uma concepção que se reflete na sua ação no curso presencial em que atua como professor e que tende a superar a ideia do processo de ensino e aprendizagem calcada na exposição (transmissão), por parte do professor, e na recepção (acumulação), por parte do estudante.

Entendemos que esse professor está se direcionando, com todo esse processo dialético experienciado em sua prática docente na modalidade EaD, para a constituição ideológica semelhante ao que vimos, no início deste trabalho, quando refletimos sobre os valores da nova educação musical. Além disso, o direcionamento para uma concepção de educação musical, como qualquer ação educacional criadora, implica uma atividade complexa de luta interna, como vimos, ao abordar a proposta de Vygotsky (1984).

Esse autor entende que a educação musical vai além do ensinar das habilidades técnicas para aprender um instrumento ou canto, mas como algo bem mais importante, ou seja, como um conhecimento refinado que carrega leis específicas, bem como o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto etc. (VYGOTSKY, 1984). Notamos, nas palavras do professor Alexandre, uma percepção focada numa refração ideológica, ou seja, na constituição de novas crenças frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, ao interpretar a fala desse professor, podemos entender que essas novas crenças se materializam em atividades que ele tem proposto no curso de licenciatura na modalidade presencial e que, por meio de discussões, avaliações e autoavaliações, tem-se direcionado, a nosso ver, para o trabalho na perspectiva de ensino musical de Swanwick (2003). Trata-se de uma perspectiva que se fundamenta na visão de ensino e aprendizagem da música tendo em vista a constituição de discussões ocupadas com o discurso interpretativo, inerente a uma prática educacional em que se trabalha o conceito que o autor supracitado chama de espaço intermediário.

Outro relato de constituição de conhecimentos realizados a partir da prática docente no curso de licenciatura na modalidade EaD, e que tem propiciado um ajustar de estratégias para

ensinar' para além dessa modalidade, ou seja, para a constituição de saberes e práticas para a ação docente em cursos presenciais, pode ser observado na fala da professora Valéria:

Então, essa questão, do mestre e o aluno é alguma coisa importante, porque a gente pega todos os pontos positivos e tudo aquilo que foi de bom e que funcionou realmente no caminho da gente e você adequa aquilo à nossa realidade atual. Por outro lado, as minhas aulas aqui no curso de música na modalidade EaD tem oferecido boas experiências para eu repensar minhas práticas no conservatório.

Na fala da professora Valéria observamos que aconteceu uma constituição de saberes docentes por meio de movimentos para o ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD, as quais influenciaram a sua atuação docente no conservatório de música. Foi uma constituição alicerçada em sua experiência como docente e com o contato com outros docentes no curso de graduação em música na modalidade EaD, o que pode ser observado na continuação de seu relato:

Aqui no curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD tive contato com a dinâmica de aulas coletivas de instrumento que outros professores praticam e que estou usando também e que se dá por meio de gravação de vídeos e discussão em fóruns virtuais. Apesar de já conhecer a dinâmica da aula coletiva em uma oficina com a Cristina Tourinho, agora vejo que no conservatório o uso do espelho para o aluno se observar ao estudar em uma aula individual não é tão interessante como o fato do aluno participar de uma aula coletiva de instrumento. Lembrando que quando falo aula coletiva, não estou me referindo à prática de conjunto, é aula coletiva mesmo. Assim, o fato de se trabalhar com alunos interagindo com colegas, mesmo em níveis técnicos diferentes, ao tocarem uma música juntos, observando os colegas, tocando e depois conversando sobre aspectos técnicos e musicais que eu proponho para eles tem dado bons resultados nas minhas aulas no conservatório

Entendemos que essa experiência, pautada principalmente no contato com outros professores da Licenciatura em Música na modalidade EaD (com suas práticas e concepções), mostrou-se, como entende Bakhtin (2006), como um tipo de comunicação extraordinariamente rica e importante. Uma comunicação que está diretamente vinculada à ideologia, ou seja, às crenças que a professora Valéria profere sobre o processo de ensino e aprendizagem e que se harmonizam com a concepção de educação descrita pelo professor Alexandre.

Com essa comunicação, percebemos uma constituição de conhecimentos docentes que se estabelece mediada pela linguagem, tendo em vista uma trama das relações históricas e sociais entre colegas de trabalho, por meio de um ajustar de estratégias para ensinar, o que propicia novas possibilidades de saberes e fazeres para esses professores para além da modalidade de EaD, ou seja, para atuação na modalidade presencial de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, no qual procuramos investigar como formadores de educadores musicais aprendem a ser professores de Licenciatura em Música em um curso na modalidade de EaD, assumimos que, com a utilização da webconferência, temos, na verdade, uma virtualização de interações entre tais docentes. Com tal virtualização compreendemos que as interações realizadas entre os sujeitos desta pesquisa tendem a acontecer de forma dilatada temporalmente. Uma peculiaridade, se a compararmos com a interação face a face, como observamos nas relações sociais quando há a presença física entre sujeitos.

Apesar dessa virtualização – uma característica diferente, mas não oposta, como a que acontece com a interação presencial face a face –, compreendemos que a constituição de conhecimentos dos docentes, sujeitos desta pesquisa, se deu por intermédio da trama das relações históricas e sociais. Portanto, abraçamos a abordagem histórico-cultural para a realização desta investigação, o que nos possibilitou analisar e interpretar as interações desenvolvidas entre professores, ao adotarmos alguns procedimentos inspirados e adaptados de Aguiar e Ozella (2006). Esses procedimentos funcionaram (com a constituição de pré-indicadores que agrupamos em indicadores e que aglutinamos em núcleos de significação) como instrumentos para a apreensão dos sentidos das falas gravadas no grupo de discussão composto pelos professores aqui pesquisados.

Podemos destacar que, inicialmente, com a interpretação e organização de falas, foi possível constituir o núcleo ‘aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor’, que nos ajudou a conhecer de forma mais substancial o processo formativo musical e docente dos sujeitos desta pesquisa. Isso quer dizer que tais sujeitos, de uma forma geral, antes da atuação na referida licenciatura, tiveram uma formação direcionada para a prática da música e, conseqüentemente, aprenderam a ser professores tendo como referência as maneiras de ensinar que eles experienciaram enquanto alunos. Assim, nos direcionamos, com esse núcleo, à constituição de saberes e fazeres dos professores antes de eles atuarem na Licenciatura em Música na modalidade EaD; uma constituição que se contextualiza principalmente na perspectiva do ensino conservatorial.

Apesar de averiguarmos que os sujeitos desta pesquisa tenderam, em início de carreira, à reprodução do modelo de docência musical ao qual foram submetidos em suas formações iniciais, com o núcleo ‘aprender e ensinar no processo formativo musical: o aluno professor e/ou de aluno a professor’, conseguimos entender que houve, ainda nesse começo de

profissão, um desenvolvimento dos fazeres e saberes iniciais por meio das experiências docentes tendo em vista a socialização enquanto professores em seus contextos iniciais de trabalho.

Entendemos que, oriunda dessa característica de os professores poderem constituir e reinterpretar saberes e fazeres em início de carreira, a prática docente desenvolvida por esses sujeitos na Licenciatura em Música na modalidade EaD parece ter-lhes oportunizado a reelaboração de técnicas de ensino oriundas do ensino conservatorial. Isso ficou evidente devido à incompatibilidade das práticas provenientes do ensino conservatorial com experiência demandada na Licenciatura em Música na modalidade EaD, na qual esses sujeitos atuam como docentes. Essa incompatibilidade parece ter sido a centelha inicial que direcionou os professores, a partir da necessidade de ajustar estratégias para ensinar na modalidade EaD, para a constituição de novas práticas educacionais.

Tal ajuste parece ter acontecido no movimento dos professores de incorporarem práticas educacionais em que a interação entre professores/alunos e alunos/alunos devem ser assumidas como elemento importante para o processo de ensino e aprendizagem. Lembramos que o modelo de EaD da Licenciatura em Música em que atuam os sujeitos desta pesquisa é caracterizado, principalmente, pela localização distinta de alunos e professores, já que durante grande parte do tempo em que aprendem e ensinam eles se encontram separados espacialmente.

Com essa separação espacial e a necessidade do estabelecimento da interação na modalidade EaD, os professores buscaram ativamente adaptar estratégias para ensinar na Licenciatura em Música em que atuam. Essa adaptação, que emergiu em nossas análises com a utilização do núcleo de significação ‘o contraponto entre as modalidades presencial e EaD: tensões e movimentos na docência da música’, mostrou-se significativo, principalmente perante a necessidade dos professores de trabalharem o ensino e aprendizagem da música a partir do discurso musical (prática que mostra uma superação do ensino conservatorial).

Por outro lado, constatamos o contraponto entre as modalidades presencial e EaD e que nos indicou por tensões e movimentos na docência da música. Exemplo disso foi a necessidade dos professores de utilizarem o fórum de discussão para que os estudantes pudessem compartilhar suas performances em vídeos e desenvolvessem a avaliação de colegas e a autoavaliação, e também para que discutissem aspectos técnicos e, sobretudo, musicais.

Já a discussão sobre aspectos musicais, no fórum de discussão, evidenciou a intenção docente de trabalhar a música por meio da constituição de um ambiente ocupado com o discurso interpretativo. Tal ambiente surge como campo fértil para o florescer de uma prática educacional em que se trabalha o conceito de espaço intermediário de Swanwick (2003), o qual entende a música como algo que sempre nasce em um contexto social e que acontece ao longo e intercalando-se socialmente com outras atividades culturais.

Tal espaço intermediário, entretanto, remete-nos à importância dos conceitos de Vygotsky (1984), a utilização do uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual os sujeitos conduzem suas operações mentais, controlando o seu curso e canalizando-as em direção à solução dos problemas no sentido de se configurar a aprendizagem musical.

Vimos a constituição de dois polos – ‘tensões’ e ‘movimentos’ na docência da música – o que oportunizou a busca de soluções para avaliação na EaD. Portanto, com esse contraponto entre a modalidade presencial e EaD (que oportunizou o intento de ajustar estratégias para ensinar nessa modalidade), vimos a emergência da concepção de avaliação que demanda o contato presencial para ensinar e aprender. Em vista disso, percebemos, nas soluções encontradas pelos professores na Licenciatura em Música na modalidade EaD, que a avaliação tende a ser compreendida como uma ação que contempla a autonomia dos alunos.

Tal compreensão sobre a avaliação remeteu-nos a Pucci (2014), que discutiu a autonomia dos estudantes na modalidade de EaD. Assim, vimos os professores, por vezes, considerarem a autonomia dos alunos de forma contextualizada com um fazer docente demasiadamente instrumental e funcional, uma propensão que pode tender à fetichização das TDIC em um curso na modalidade EaD.

Como refere o autor supracitado, quando essas ferramentas e suas formas de utilização são fetichizadas, tendem a se tornar extremamente perigosas e prejudiciais ao processo educativo, favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da semiformação. Por consequência, entendemos que é imprescindível buscar a formação de pessoas com consciência política e sensibilidade social, alimentadas pelos princípios da justiça, da democracia e pela autorreflexão crítica: os antídotos contra as propriedades nefastas das tecnologias (PUCCI, 2014).

Por outro lado vimos também, como uma contradição ao destacado anteriormente, que os professores, ao descreverem seus saberes e fazeres docentes, direcionam-se ao conceito de autonomia de seus alunos numa perspectiva dialética, tensionando os momentos de integração

e de autorreflexão crítica, pois, como nos lembra Adorno, *apud* Pucci (2014), a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a reflexão crítica sobre a semiformação em que a própria formação se transformou.

Vimos que a perspectiva de EaD do curso de Licenciatura em Música em que atuam os sujeitos desta pesquisa permite a possibilidade e necessidade desses professores de, com a reflexão crítica, evitarem a semiformação dos alunos. Acreditamos que tal possibilidade ocorreu, pois o curso em que atuam tais professores, que vimos serem polivalentes, demonstra ser muito mais artesanal, se o compararmos com a maioria dos cursos na modalidade EaD desenvolvidos no Brasil, na atualidade. Mas vale destacar que os sujeitos desta pesquisa, ao nosso ver, se mostraram altamente demandados em seus afazeres, já que, além de planejar e avaliar atividades e provas, preencher planos de ensino e outras obrigações acadêmicas, eles têm que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes nos AVA's com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal. Isso nos conduz a pensar que a precarização do trabalho docente também está presente nessa forma de atuação educacional.

Entendemos também que a reflexão, quando foi orientada pela criticidade, oportunizou a esses professores constituições de conhecimentos e que muitas vezes se pautaram por contradições. Os exemplos dessas contradições, nesta pesquisa, foram percebidos na emergência de 'tensões' e 'movimentos' presentes nas reflexões dos professores sobre a docência da música. Portanto, chegamos a um contraponto entre a modalidade presencial e EaD e que se configurou como um instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos e para organizar e interpretar as falas dos sujeitos. Essas constituições são percebidas nas falas desses professores, quando explicitam mudanças que se apresentam como gérmenes de novas orientações ideológicas docentes, pois, como assume Bakhtin (2006), entendemos que a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Em suma, percebemos, com a realização deste trabalho, que os professores estão se direcionando, com todo esse processo dialético experienciado na Licenciatura em Música na modalidade EaD e no grupo de discussão docente aqui desenvolvido, para a constituição ideológica de uma concepção de educação musical que, como qualquer ação educacional criadora, implica uma atividade complexa de luta interna, como vimos na proposta de Vygotsky (1984).

Sentimos falta, entretanto, de maior preocupação dos professores ao tratarem diretamente dos valores para o ensino da música tendo em vista as novas possibilidades de educação musical que descrevemos no início deste trabalho. Entendemos que essa falta de preocupação aconteceu porque esses professores, em sua maioria, tiveram nesse curso a sua primeira experiência na modalidade EaD.

Em decorrência dessa primeira experiência na modalidade EaD, como nos mostrou Mill (2012), compreendemos que esses professores, assim como a maioria dos educadores que estão atuando em cursos virtuais, buscam seus saberes docentes de forma autônoma no cotidiano do trabalho, por meio do ‘aprender fazendo’ ou se ‘formar formando’. Por conseguinte, entendemos que a preocupação dos professores no grupo de discussão docente foi a de compartilhar, averiguar, comparar e, mais que qualquer outra coisa, constituir aprendizagens para a prática da docência na Licenciatura em Música na modalidade de EaD.

Tal necessidade nos fez confirmar que os conhecimentos são constituídos e que podem ser potencializados por meio de interações de professores entre seus colegas de trabalho em um grupo de discussão on-line. Esses conhecimentos: a) se configuraram, de forma geral, por meio da história formativa desses sujeitos na modalidade presencial; b) foram constituídos com o ajustar de estratégias para ensinar na modalidade EaD de forma dialética (com a necessidade do contato presencial para ensinar e aprender); e c) propiciaram, por meio de movimentos, novos saberes e fazeres para o contexto da prática docente, não só na EaD, mas também na modalidade presencial.

Antes de finalizar essas considerações, destacamos uma fala da professora Adriana: “[...] gostaria de dizer que este grupo aqui está sendo e será muito rico para o melhoramento de minha prática docente nesta modalidade em que sou estreada e que é a EaD”. Com essa fala, concluímos que, com a experiência que tivemos nesta pesquisa, o desenvolvimento de grupo de discussão docente de professores que atuam na modalidade EaD em licenciaturas em música, constitui importante oportunidade para o desenvolvimento desses sujeitos frente às práticas docentes demandadas por essa modalidade educacional.

Enfim, com a conclusão deste trabalho e considerando suas lacunas, por nós detectadas, para futuras pesquisas acreditamos ser importante investigar, junto aos professores que atuam na modalidade EaD em licenciaturas em música, a constituição de seus saberes e fazeres docentes frente aos valores estéticos para o ensino da música, tendo em vista a interação desses sujeitos com seus alunos (futuros educadores musicais).

Também acreditamos que, pelo fato do autor desta tese também atuar como coordenador de curso em que trabalham os sujeitos desta pesquisa, a precarização do trabalho docente ficou oculta às discussões desenvolvidas pelos sujeitos aqui pesquisados; portanto, julgamos ser importante futuramente investigar as influências da precarização do trabalho de professores frente à constituição de conhecimentos docentes nesta modalidade de educação.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T W. “Teoria da Semiformação”. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.A. C. N. (Orgs.). Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.
- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal. Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? A Sociologia na escola. Porto: Afrontamento. 1989
- AGUIAR, W. M. e J. OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 2006.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12, ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, M. F. S. O lugar da música: em busca de elementos que respaldem uma presença significativa da música na Educação Infantil. In: XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2005, Belo Horizonte - MG. XIV Encontro Anual da ABEM: caderno de resumos, 2005.
- BRASIL. Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CES 2, de 8 de março de 2004. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003. Brasília, DF, 2003a.
- BRASIL. Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CP 195/2003, de 5 de agosto de 2003. Brasília, DF, 2003b.
- BRASIL. Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE/No 34, de 9 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf>. Acesso em: 23 mar 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 23 mar 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BUENO, Paula Alexandra Reis. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação, UFPR, Curitiba-PR, 2010.

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999a. p. 162-187.

CARTER, K., & DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1996.

CNBB (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL). A Música Litúrgica no Brasil. Estudos da CNBB, no 79. (1998) In: Documentos sobre a Música Litúrgica. São Paulo: Paulus, 2005. p. 221-337.

CORRÊA, A. G. ; MILL, D. . Corpo docente da educação musical a distância: uma análise do perfil do trabalhador virtual. Trabalho & Educação (UFMG), v. 23, p. 135-152, 2014.

CRUZ, M. N.. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. Psicologia da Educação (Online), v. s/v, p. 29-40, 2013.

CUNHA, M.I. et al. O espaço de formação da docência universitária em programas de pós-graduação em educação na perspectiva de egressos. In CUNHA, M.I. (org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010. p. 175-207.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 28, p. 103-113, 2010.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-120824/>>. Acesso em: 2015-01-23.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. Design instrucional contextualizado. In: XI Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004, Salvador. Trabalhos. São Paulo: ABED, 2004.

FILATRO, Andrea. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. 2.2a ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FONTEERRADA, M. T. O. Educação musical: propostas criativas. In: JORDAO, G. (Org.); ALLUCCI, R. R. (Org.); MOLINA, S. A. (Org.); TERAHATA, A. M. (Org.). A Música na Escola. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. v. 1.

FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer: um educador musical em um mundo em mudança. In MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

FREITAS, M. T. A. . A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

FUBINI, E. La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX.Xx. Tradução CG. Pérez de Aranda. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

GÓES, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES. Campinas, n. 20, 2000. p. 9-25.

GÓES, Maria Cecília. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade, Campinas, 71, 2000, p. 116-131.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos CEDES, nº 24, Campinas: Papyrus, 1991, p.17-24.

GOHN, Daniel Marcondes . Educação Musical a Distância: Abordagens e Experiências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 232p

HEINICHEN, Johann David. Der General-Bass in der Composition. Hildesheim-New York: Olms, 1969.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

JARDIM, V. L. G. O músico professor: percurso histórico da formação em Música. In: LIMA, Sonia Albano de. (Org.) Ensino, Música & Interdisciplinaridade. Goiânia: Editora Vieira, 2009, p. 11-58.

JORDAO, G. (Org.); ALLUCCI, R. R. (Org.); MOLINA, S. A. (Org.); TERAHATA, A. M. (Org.). A Música na Escola. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. v. 1.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. In: JORDAO, G. (Org.); ALLUCCI, R. R. (Org.); MOLINA, S. A. (Org.); TERAHATA, A. M. (Org.). A Música na Escola. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. v. 1.

KERR, Samuel; KERR, Dorotéia. A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. CAIXA EXPRESSIVA, periódico da Associação Brasileira de Organistas, vol. 14, 2003.

LEMOS, André. Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOURO, Ana Lúcia de M. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. RS. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

MARTINS, I. C. As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

MARX, K. E ENGELS, F. A Ideologia Alemã (Feuerbach). 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATTAR, João; MAIA, C. . ABC da EaD: a educação a distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MILL, D. (Org.); RIBEIRO, L.R.C. (Org.); OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. 1. ed. São Carlos: UFSCar, 2010a. v. 1. 200p .

MILL, D. Elementos básicos para contratos de trabalho docente na educação a distância: reflexões sobre a tutoria como profissão. Revista Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação do SINPRO-MG, v.1, n.3, p.14-41, 2010b.

MILL, Daniel. Docência Virtual: Uma visão crítica. Campinas/SP: Papirus, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. A educação a distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NIETZSCHE, F. Introdução à tragédia de Sófocles. Trad. e notas de Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Zahar: 2006.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html>. acesso em 4 nov 2011.

NUNES ; SCHRAMM, R. ; WEBER, D. . MUSUAB - Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Música EAD. 2012.

NUNES ; SCHRAMM, R. ; WEBER, D. . MUSUAB - Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Música EAD. Brasília: UaB, 2012.

NUNES, H. de S.. Centro de Artes e Educação Física da UFRGS - Ano 4. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

NUNES, H. de S.. Licenciatura em Educação Musical UFSCar. 2011.

NUNES, H. de S.. Licenciatura em Música EAD da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2010.

NUNES, H. de S.. Pró-Licenciatura em Música - Ano 1. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

NUNES, H. de S.. Pró-Licenciatura em Música - Ano 2. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

NUNES, H. de S.. PROLICENMUS - Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

NUNES, H. de S.. Rede MUSUAB - Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Música da Universidade Aberta do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

PENNA, Maura. Introdução - A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: Teresa Mateiro; Beatriz Ilari. (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ed. Curitiba: IBPEX, 2011, v. , p. 13-24.

PEREIRA, Alice Cybis. AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. Revista Famecos. Porto Alegre, n. 12, p 81-92, 2000. PUC/SP, 1996.

PUCCI, B.. A questão da autonomia dos graduandos nos cursos de formação inicial de docentes da Educação Básica a distância online. IX Congresso Internacional de Teoria Crítica: gênese, desdobramentos, apropriações. Piracicaba: Congresso, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual (trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jul. 2015.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. O Que Semiótica (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: BrasilienseSAO PAULO: BRASILIENSE, 1983. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

SCHAFER, R. Murray. A sound education: 100 exercises in listening and sound-making. Indian River: Arcana, 1992.

SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHNETZLER, R. P. ; CRUZ, M. N. ; MARTINS, I. C. . Marcas e Tensões no desenvolvimento profissional de Professores do Ensino Superior. In: 37ª Reunião da ANPED, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis: ANPEd, 2015. v. 1. p. 1-16.

SILVA, M. L. R.; Leny Magalhães Mrech; FONTERRADA, M. T. O.; ESPERIDIÃO, N.; OLIVEIRA, E.; SILVA, C. V. C.; ZACHI, C. M. S.; ANDRADE FILHO, A. C. ; RUIZ, R. S. C. O retorno da música às escolas e a formação de professores: desafios e possibilidades. In: Lélia de Cássia Faleiros de Oliveira; Ana Carolina Soliva Soria. (Org.). Desafios e Possibilidades das Práticas Educativas. Educativas. Taboão da Serra: Globus Editora, 2012, v. 2, p. 85-124.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho. Programa de Educação Musical a Distância para professores séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Programa Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.

SWANWICK, K. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. In. Revista Nova Escola, Rio de Janeiro: 2010, disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml> 26 de janeiro de 2016> acessos em 26 jan. 2016.

SWANWICK, Keith. A Basis for Music Education. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. Music Education and the National Curriculum, London: Institute of Education, 1992.

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

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. - Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VALENTE, J.A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas; Tomo III).

VYGOTSKY, Lev S. *Manuscrito de 1929*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 23 July 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J. e MOON, B. "A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective in inquiry". *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178, 1998.

ZANELLA, A. V., REIS, A. C., TITON, A. P., URNAU, L. C., & DASSOLER, T. R. *Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia*. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 2007. p.25-33.