

CORPO DOCENTE DA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DO PERFIL DO TRABALHADOR VIRTUAL¹

*Faculty of Music Education in Distance Education:
an analysis of the virtual workers profile*

CORRÊA, André Garcia²
MILL, Daniel Ribeiro Silva³

RESUMO

Neste artigo, apresentamos o perfil de docentes virtuais de um curso de Educação Musical na modalidade de Educação a Distância (EaD). Com dados referentes a quem são esses docentes enquanto profissionais e sujeitos, suas experiências profissionais e de vida e suas formações, procurou-se esboçar uma concepção de como são compostos seus saberes docentes, quais são suas principais fontes e como os sujeitos investigados usam esse repertório de saberes para atuar. A investigação foi de natureza qualitativa e utilizou-se de questionários *on-line* e de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Os dados foram analisados com referenciais teóricos da Educação, da Educação Musical e da EaD. Os dados coletados indicam que os professores se encontram na condição de imigrantes digitais. Muitos deles tiveram formações voltadas mais para a *performance* musical que para a docência e docência em EaD. Têm larga experiência na modalidade presencial, mas estão nos primeiros contatos com a EaD. A formação continuada, além da prática docente, também é uma importante fonte de saberes para a base de conhecimento docente.

Palavras-chave: Docência virtual; Base de conhecimento docente; Educação Musical a Distância.

ABSTRACT

In this article we present the profile of virtual teachers of a Music Education course in the distance education modality. The data collected in our research related to teachers professional and life experiences and their formations, wich sought to conceive the composition and the main sources of their teachers knowledge base and how they use it in their practices. The investigation was qualitative and used surveys and semi-structured interviews to collect the data. Information was analyzed according wto Education, Music Education and Distance Education theoretical references. The data gathered showed that the investigated teachers are digital immigrants. Many of them had formations that aimedat musical performance more than teaching and/or distance education. They have a large experience in classroom education but, to most of them, it is their first experience in distance education. Their continuing education and their teaching practices are important sources for their teachers knowledge base.

Keywords: Virtual teaching; teachers knowledge base; Virtual Music Education.

¹ Trabalho resultante de pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens/UFSCar) e com o apoio das agências Capes e CNPq, a quem agradecemos. A referida investigação, articulada a outras pesquisas do grupo, busca compreender a docência virtual em diversas perspectivas.

² Mestrado em Educação e Licenciatura em Música, ambos pela UFSCar. Supervisor de Tutoria do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar. E-mail: <andregcorrea@gmail.com>.

³ Doutor em Educação pela UFMG com Pós-Doutorado pela Universidade Aberta de Portugal. Professor da EaD da UFSCar. E-mail: <mill@ufscar.br>.

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O TEMA

O propósito deste artigo é caracterizar o perfil do docente virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos. O nosso intuito é caracterizar os docentes que atuam em disciplinas de conteúdo prático musical, sem a pretensão de sugerir um modelo ou padrão ideal de competências e saberes para o educador musical na modalidade de Educação a Distância (EaD), considerando-os como: a) profissionais; b) sujeitos; c) suas experiências docentes, nas modalidades presencial e a distância, e as de vida; e d) suas formações inicial e continuada. Assim, analisamos possíveis fontes dos saberes docentes dos profissionais investigados, numa tentativa de identificar onde e em que momentos de sua formação e carreira os professores investigados constroem seu repertório de saberes. Sabe-se que o fazer docente é muito complexo, exigindo que inúmeros conhecimentos sejam acionados – provenientes de diversas fontes (REALI; REYES, 2009, p.12). O repertório de conhecimentos dos docentes é composto de vários tipos de saber, que podem ser caracterizados da seguinte maneira:

- Os saberes anteriores à formação – que incluem os saberes construídos antes do período da formação em Ensino Superior, sejam formais ou informais.
- Os saberes da formação inicial e continuada – que incluem saberes profissionais, pedagógicos e disciplinares.
- Os saberes tácitos (práticos) – formados dos saberes experienciais dos sujeitos.

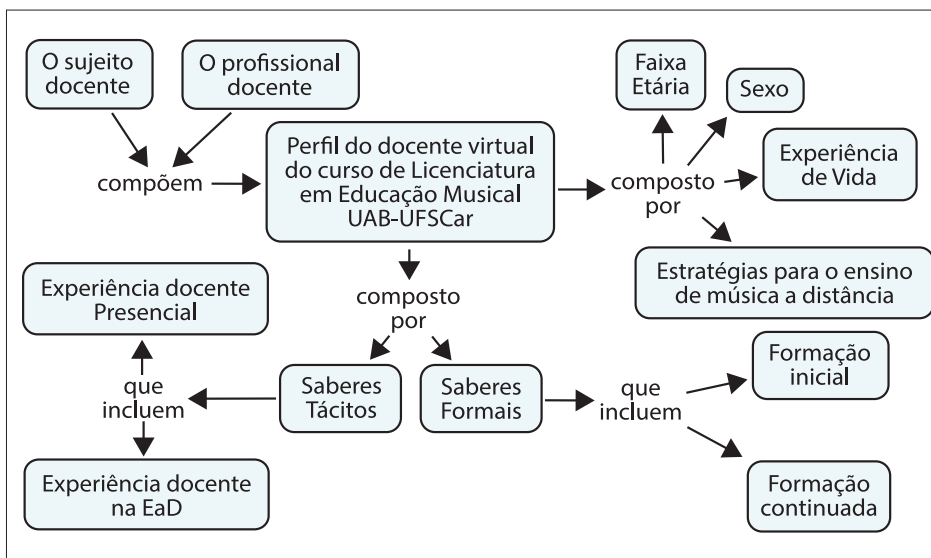
Os tipos de saber do professor compõem a base de conhecimento descrita por Shulman (1987). Essa base de conhecimento para o ensino é um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possibilite os processos de ensinar e de aprender em diversas áreas, níveis, contextos e modalidades. Segundo Mizukami (2004), além de envolver os saberes de diferentes naturezas, a base de conhecimento docente é flexível e mutável, sendo bastante limitada quando da formação inicial e aprofundando-se a partir da experiência refletida acumulada pelo docente. Podemos dividir a base de conhecimento docente em três categorias: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo (REALI; REYES, 2009, p.17).

O saber dos professores “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.18). Para Muñoz (1999, p.34), a origem dos saberes docentes está fragmentada em diversos momentos da vida do professor, desde a experiência como discente até sua formação e vivência profissionais; tais saberes são dinâmicos e se desenvolvem ao longo da vida profissional.

Em outras palavras, tendo em mãos os dados coletados referentes a quem é esse docente, como foi sua formação (inicial e continuada) e suas experiências em ambas as modalidades (FIGURA 1), pretendemos esboçar uma concepção de como

são compostos seus saberes, quais são suas principais fontes e como os sujeitos investigados usam esse repertório de saberes para atuar.

FIGURA 1
Mapa conceitual ilustrando a estrutura analítica do perfil do docente



Fonte: Autoria própria.

2. SOBRE A INVESTIGAÇÃO E SEUS CAMINHOS

Neste artigo, apresentaremos os resultados de uma investigação, de cunho qualitativo e de natureza descritiva, acerca do perfil dos docentes de Educação Musical a distância. Procuramos, nos dados qualitativos, descrever com riqueza o fenômeno investigado, os seus sujeitos e os significados que eles atribuem ao contexto em que estão inseridos. Com base em Bogdan e Biklen (1994, p.16), buscou-se compreender o fenômeno investigado em sua totalidade, analisando sua complexa rede de interações. Assim, a análise do perfil dos docentes auxiliou-nos na compreensão da base de conhecimento docente desses sujeitos.

Dois instrumentos foram usados para a coleta de dados dessa investigação:

- **Questionário:** disponibilizado em uma plataforma *on-line*,⁴ o questionário foi formado de questões objetivas e dissertativas e de escalas. Foi utilizado também para selecionar os sujeitos a serem entrevistados.
- **Entrevistas:** lançou-se mão de entrevistas semiestruturadas com três dos sujeitos da investigação para coletar dados mais aprofundados e preencher lacunas deixadas pelo questionário.

⁴ O questionário foi aplicado pelo sistema LimeSurvey. Saiba mais em: <www.limesurvey.org>.

Os sujeitos da pesquisa são professores do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos oferecido na modalidade de EaD. Levamos em conta apenas as informações de professores que atuam em disciplinas com conteúdo prático musical (como canto, prática de instrumentos, percepção musical etc.), resultando em nove sujeitos. Desses nove sujeitos, três foram entrevistados. Professores de disciplinas que não contemplam prática musical ou conteúdo específico de música não fizeram parte da amostragem.⁵ Neste texto, os sujeitos investigados são identificados como Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C, entre outros. Todos os dados foram analisados de acordo com os referenciais teóricos levantados sobre EaD, formação de professores e Educação Musical.

Os sujeitos entrevistados têm formações e perfis relativamente diferentes, identificados pelas letras A, B e C:

- Sujeito A: com uma formação completamente voltada para a *performance* musical, usou, principalmente, da prática docente para a construção de conhecimentos pedagógicos.
- Sujeito B: bacharel em música, foi o único dos entrevistados que já possuía experiência com EaD antes mesmo do curso de Licenciatura em Educação Musical em que trabalha atualmente.
- Sujeito C: não possui curso superior em Música, mas tem um vasto conhecimento musical.

3. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE DO EDUCADOR MUSICAL EM EaD

A bibliografia disponível sobre capacidades, atitudes e pré-requisitos para a atuação do educador musical parece farta. No entanto, a maior parte concentra-se em indicar como devem ser os procedimentos e quais os valores da própria educação musical, não fazendo alusão ao educador musical. De qualquer forma, existe um indicativo nessa bibliografia de que os elementos que compõem a profissão são mutáveis e variam conforme as circunstâncias (SANTIAGO, 2006, p.139). Essa situação não é diferente na Educação Musical oferecida a distância.

Segundo Gohn (2011, p.44), a Educação Musical a distância se caracteriza, basicamente, em três diferentes cenários: “aprendizagens autodirigidas, híbridas, ou reguladas por cursos programados”.

A Educação Musical a distância autodirigida acontece quando a intenção de aprender parte do próprio aluno, o qual direciona sua atenção e faz reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical, como uma *performance* em vídeo, que pode ser vista repetidas vezes para que o aluno tenha oportunidades de

⁵A decisão de considerar apenas dados dos docentes que atuam em disciplinas com conteúdo musical se deu pelo foco da investigação, que é *O ensino de música a distância*. Professores de disciplinas estritamente teóricas ou daquelas que são comuns a todas as licenciaturas (como a de Libras) não foram considerados, por não lidarem com questões de práticas musicais a distância.

desenvolver a técnica instrumental. As aprendizagens híbridas acontecem quando os alunos de professores particulares, tendo aulas regulares de instrumentos musicais, procuram complementar seus estudos com pesquisas *on-line*, materiais em vídeo ou outros suportes midiáticos.

Nos cursos presenciais formais, a aprendizagem híbrida acontece quando os alunos buscam interações a distância fora dos horários de encontro em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que, no atual contexto tecnológico, todo o processo educacional em Educação Musical presencial envolve aprendizagens híbridas.

O terceiro caso, chamado de cursos programados, é aquele cenário de cursos especificamente formatados para acontecer a distância, com conteúdos preparados por docentes especialistas e sob a supervisão de tutores, que podem prestar auxílio presencialmente ou através de meios de comunicação. É nesse terceiro cenário que encontramos o contexto de nossos sujeitos investigados, trabalhando, na maioria dos casos, como professores coordenadores, ou seja, atuando como o docente responsável por uma disciplina desde o seu planejamento até a sua oferta. Portanto, suas funções são dimensionadas em dois momentos contínuos, de acordo com Lima *et al.* (2010, p.150):

- Como **autor**, é responsável pela elaboração da proposta pedagógica, das atividades de aprendizagem, dos materiais de apoio e das estratégias de interação em sua disciplina.
- Como **formador**, quando atua como um articulador entre as atividades, os materiais, os tutores e os alunos, sendo, portanto, um articulador entre o método, os conteúdos e os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Caracterizaremos, a seguir, o professor como sujeito e como profissional. Apresentaremos alguns dados importantes da investigação para compreendermos o perfil pessoal/profissional dos educadores musicais investigados.

3.1. PERFIL PESSOAL/PROFISSIONAL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS: ALGUNS DADOS

Para caracterizarmos os docentes participantes da pesquisa, levantamos dados sobre sua subjetividade na relação com suas práticas como educadores. Mapeamos características que não fazem parte de sua formação profissional e de seu contexto de atuação, mas que exercem influências sobre sua prática docente. Como afirmou Souza (2009, p.130), subjetividade é uma construção social: desde as interações familiares dos sujeitos até as influências do meio social mais próximo e amplo. É por meio dessas vivências, valores e papéis culturais que damos sentidos às situações que vivemos (GALVÃO, 2005, p.328).

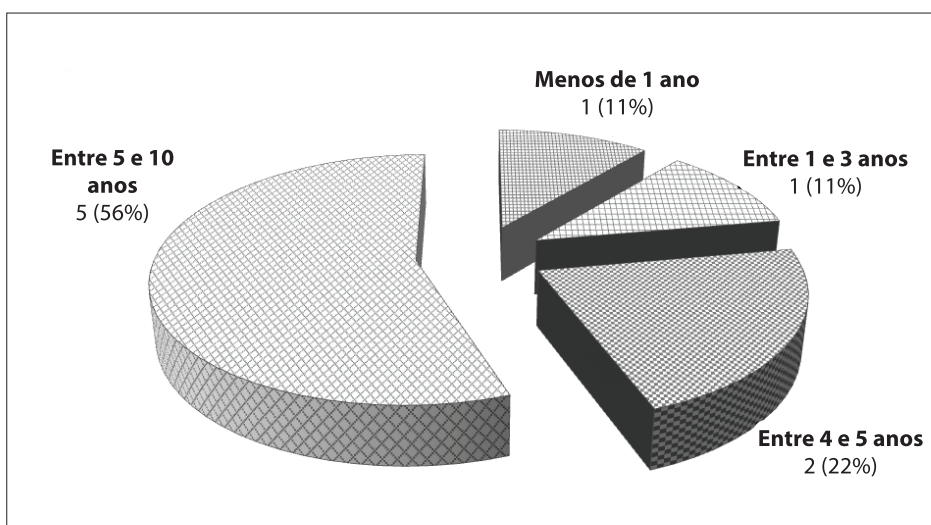
Assim, identificamos a faixa etária e o sexo dos docentes investigados. Entendemos que a idade é um dado relevante, podendo evidenciar o nível de familiaridade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As informações sobre o sexo dos professores trouxeram algumas descobertas pertinentes à formação

dos sujeitos. Outros aspectos da subjetividade também serão abordados quando falarmos, nesta seção, da experiência de vida dos sujeitos entrevistados.

(a) Faixa etária dos sujeitos

Observando dados concernentes à faixa etária, notamos que a maioria dos indivíduos (89%) tem mais de 30 anos (FIGURA 2), o que indica que são imigrantes digitais.⁶ Prensky (2001) argumenta que o imigrante digital aprendeu a se adaptar ao mundo digital, mas, como um imigrante que aprende uma nova língua, ele retém um “sotaque”, isto é, hábitos do passado pré-digital.

FIGURA 2
Faixa etária dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Autoria própria.

O Comentário 1, entre outros, traz pistas dessa condição de imigrantes digitais.

Então, a... na época, as ferramentas eram muito assim, é... uso do corpo, de exemplos práticos, né? O uso de... é... da lousa, do giz, recursos de gravação, mas como a gente conhecia na época: fitas, discos, vinis, né? Exibição de filmes, vez por outra. Mas tudo era muito, assim, cru, no sentido de utilizar mais a... a... a inteligência sem muito apoio das tecnologias. Inteligência humana pura. Você dá uma aula expositiva, mas com... com muita verbalização, muitos exemplos escritos, analisados, mas sem muito apoio da... da... [tecnologia] (Sujeito A – Comentário 1).⁷

No comentário acima, o Sujeito A refere-se à época em que fez sua formação inicial e deixa claro que os professores e também os alunos tinham poucas tecnologias

⁶ Conforme Prensky (2001), existem duas gerações distintas: a geração dos *nativos digitais* - “falantes nativos” da linguagem digital de computadores, videogames e Internet, nascidos quando essas tecnologias já eram parte do cotidiano - e a dos *imigrantes digitais* - composta daqueles que não nasceram no mundo digital, mas que, em um certo momento da vida, adotaram as novas tecnologias de comunicação.

⁷ Os comentários extraídos das entrevistas serão apresentados no formato de citações diretas e numerados sequencialmente ao longo do artigo.

digitais disponíveis para apoio em sala de aula. Outro professor participante da pesquisa, ao falar da época em que começou a utilizar as tecnologias digitais, não vislumbrava ainda o seu potencial educacional e de pesquisa (Comentário 2).

Então, a Internet, pra mim, na época, era algo de *e-mail*. E era muito útil, porque eu tinha morado, tinha acabado de voltar dos Estados Unidos, tinha amigos lá, fiquei três anos fora e, quando eu saí daqui, ainda não tinha, eu não tinha um *e-mail*; quando eu voltei, eu já tinha um *e-mail* e podia manter contato com os meus amigos nos Estados Unidos etc. Mas, pra mim, não tinha essa ideia, não existia ainda a ideia de que você podia usar o *e-mail* pra receber *links* e estudar e fazer, né, uma combinação de cabeças pensantes, é... juntas pra um determinado objetivo de pesquisa, né? (Sujeito B – Comentário 2).

A faixa etária dos sujeitos, que os coloca como imigrantes digitais, e os relatos acima mostram que o uso de tecnologias digitais implica saberes relativamente recentes. Caracterizar os sujeitos da investigação como imigrantes digitais implica dizer que precisa(ram) construir saberes de uso das TDIC. Geralmente, esses saberes estão ainda em construção, dependendo do tempo de experiência docente na EaD de cada indivíduo e das motivações pessoais para o letramento digital.

(b) Relação entre a formação e o gênero dos sujeitos da investigação

A relação entre a formação e o gênero dos docentes investigados mostra que todos os homens (3) são bacharéis,⁸ uma das mulheres apenas apresentando esse tipo de formação – todas as demais do grupo (5) são licenciadas. A amostragem é pequena, mas, no que diz respeito aos sujeitos da investigação, a formação dos homens volta-se para a *performance* musical, enquanto a das mulheres contempla mais a docência. São dados importantes, porque demonstram que, tendo uma formação voltada para a *performance* (que enfatiza mais o conhecimento de conteúdo específico), os homens não apresentam muitos conhecimentos pedagógicos formais. Talvez, numa pesquisa mais aprofundada de sujeitos, os dados conseguissem indicar se as relações sociais de sexo e as construções sociais em volta dele poderiam influenciar diretamente a prática dos professores.

3.2. UM PROFISSIONAL PLURAL: MÚSICO, DOCENTE E PESQUISADOR

Na literatura consultada sobre educação musical, encontramos uma investigação acerca de docentes de Música num curso de Ensino Superior presencial que aponta que os profissionais investigados se sentem plurais: são, ao mesmo tempo, docentes, músicos e pesquisadores (GALIZIA, 2007, p.90). Alguns relatos da pesquisa também trazem evidências nesse sentido (Comentário 3).

Logo depois, veio a oportunidade de fazer um concurso público pra Universidade Federal de Goiás (UFG) como docente de clarineta. Eu fiz, prestei esse concurso, passei e fiquei como professor na universidade e músico na orquestra municipal de Goiânia. Isso durante nove anos (Sujeito A – Comentário 3).

⁸ Um dos sujeitos masculinos não teve formação em Música no Ensino Superior, mas em Direito. Sua formação não tem a ver com conteúdo específico ou pedagógico.

Destaca-se que o Sujeito A dava aulas em curso de Ensino Superior e, simultaneamente, integrava um grupo musical. Essa mesma situação fica evidente pelo relato dos demais entrevistados, que exercem as atividades musicais e também as de docência, como no Comentário 4.

Em 2004, a gente criou o curso de Música, aí fiquei dando só aula no curso de Música. Bem, paralelamente, isso teve a orquestra experimental. Desde 95, eu escrevo arranjo pra ela, então eu também desenvolvi muito escrevendo arranjo pra orquestra. Fiquei no estúdio, trabalhando ainda um tempo... até 2002. E, às vezes, uns trabalhos, assim, avulsos, exposições (Sujeito C – Comentário 4).

O relato de um dos entrevistados (Comentário 5) não só menciona essa pluralidade de atividades como também evidencia a opinião do entrevistado no que tange à importância dessa multiplicidade de atividades.

Você sempre leva pra dentro da sala de aula o que você viveu antes. Então, se eu “tô” lá nessa disciplina de pesquisa, toda a minha trajetória de pesquisador eu “tô” colocando ali e a minha trajetória como músico, também. Aliás, é, eu acho que é uma coisa importante. Dá credibilidade em tudo que a gente trabalha aqui dentro da universidade que não é ligado à música, mostrar que você tem um lado músico (Sujeito B – Comentário 5).

Os relatos desses professores (Sujeitos A, C e B) condizem com os resultados da investigação, empreendida por Galizia (2007), sobre professores presenciais de Música, mostrando que os professores investigados são, também, profissionais plurais, os quais atuam com a docência e com a *performance* musical e pesquisa. Mais do que isso, os sujeitos de nossa investigação não se limitam a atuar na modalidade presencial, precisando, também, acumular conhecimentos, saberes e competências para o ensino de Música na modalidade a distância.

3.3. CARACTERIZANDO A EXPERIÊNCIA DOS DOCENTES: APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA

A experiência docente, para além da formação inicial e continuada, é uma importante fonte de saberes e competências dos professores. Refletindo sobre sua experiência, o professor faz investigações pessoais a fim de aprimorar a prática, “tendo como objetivo construir respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados” (REALI; REYES, 2009, p.25). Nosso intuito neste segmento do trabalho é apresentar um pouco da experiência dos docentes investigados para nos ajudar a compreender o seu papel na formação dos saberes e competências dos Educadores Musicais na modalidade a distância. Seus relatos podem mostrar parte do saber prático que constroem ao longo de sua carreira e trajetória profissional na infinidade de experiências e reflexões que realizam em seu trabalho (SUÁREZ, 2007, p.3).

Adiante, falaremos da experiência de vida em geral dos sujeitos da investigação, de como suas trajetórias até o curso de Licenciatura em Educação Musical, de suas experiências docentes na modalidade presencial, de como entraram em contato com a docência e, por fim, da experiência docente na EaD.

(a) Experiência de vida em geral dos professores

Para Galvão (2005, p.328), percebemos a realidade cotidiana de modo muito particular e damos sentido às situações através de um universo de crenças que é construído das vivências, valores e papéis culturais no grupo social a que pertencemos. Essas representações, construídas por nossas experiências de vida, nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos. Para Reali e Reyes (2009, p.12), quando o professor passa por um processo de formação – como qualquer aprendiz –, traz consigo conhecimentos e experiências prévias a sua formação que, de alguma maneira, vão influenciar a forma como ocorre a sua aprendizagem da docência. Nessa investigação, uns dos aspectos da experiência de vida dos docentes foram sua formação prévia e os primeiros contatos com a música. A relevância desse conhecimento prévio para os professores está explícita nas entrevistas que fizemos (Comentário 6).

Eu acho que [a formação prévia] contribui muito para isso, afeta muito [a prática docente]. É... a concepção de música que cada um tem, que cada professor tem. Porque, em última instância, quando você prepara uma disciplina, você quer passar aquilo que você realmente considera importante (Sujeito B – Comentário 6).

Acreditamos que a forma como o professor tenha tido os primeiros contatos com a música afetou profundamente a maneira como ensina música em ambas as modalidades. Ao questionarmos os sujeitos investigados sobre sua formação prévia, descobrimos que quase a metade (44%) possuía formação em curso técnico de Música (conservatório) antes da graduação. O ensino de música nos conservatórios tende a ser centrado na notação e na teoria musical como competências valorizadas, bem como em práticas musicais vinculadas à cultura europeia, e o fazer musical guarda vínculos estreitos com a cultura musical deste continente. Um certo eurocentrismo dessas instituições acaba deixando um pouco de lado, muitas vezes, gêneros de música populares, incluindo a música popular brasileira (ARROYO, 2001).

Ao analisarmos as informações referentes aos professores que não tiveram formação prévia em conservatório, notamos que apenas um deles estudou um instrumento típico da música popular (bateria). Mesmo os que tiveram aulas particulares tiveram lições de instrumentos típicos da música europeia, podendo experimentar um aprendizado similar ao do conservatório. Dessa forma, os dados parecem indicar que os professores foram preparados para a *performance* musical, especialmente na música erudita europeia. Os três sujeitos entrevistados iniciaram seus estudos em música entre 12 e 14 anos de idade.

O Sujeito A, após um primeiro contato com a música (no seio familiar), relata ter vivido o ensino de música conservatorial como um preparatório para a formação no bacharelado. Em seu relato (Comentário 7), o conservatório foi importante para a preparação para a prova teórica da seleção do bacharelado, denotando o foco do ensino conservatorial de música: notação e teoria musical.

Nós mudamos de Brasília pro Nordeste, onde eu completei, na época, o que era o segundo grau, e comecei a estudar no conservatório com um clarinetista argentino e

me preparando também com pré-vestibular, fazendo cursinho e o preparatório de teoria musical. Isso dos 16 até a entrada na universidade, aos 18 (Sujeito A – Comentário 7).

O Sujeito C declara-se autodidata, e, ao longo de sua entrevista, essa condição aparece em seu discurso como influência de sua prática docente. Seu primeiro professor foi o maestro de uma banda que, na verdade, apenas lhe passou as primeiras instruções de música, depois se limitando a indicar aos músicos da banda referências para estudo posterior (Comentário 8).

O maestro dava umas aulas de teoria. [O maestro dizia] “Ah, tem esse livro aqui. Se você quiser, é esse livro. Se você quiser aprender mais...” [risos] (Sujeito C – Comentário 8).

Adiante, o Sujeito C, ao falar de sua própria prática docente (Comentário 9), diz:

E a outra coisa é que eu tento passar pros alunos que o que a gente “tá” fazendo ali é um mero pequeno esforço, certo, naquela direção, mas que depende deles, totalmente, aprender, de fato, aquilo. E tem que ser na vida deles, depois que eles vão ter que, se eles quiserem aprender aquilo, que vão ter que se desenvolver. Na verdade, é... era assim na banda, era desse jeito (Sujeito C – Comentário 9).

Portanto, os relatos dos professores indicam que esse período anterior à formação inicial foi importante para suas práticas docentes. O relato do Sujeito B expõe como esse período foi fundamental para sua concepção de música e que conteúdo lecionar aos alunos ao elaborar uma disciplina. O Sujeito C relata que atuar ativamente, de modo quase autodidata, influenciou a maneira como ensina hoje.

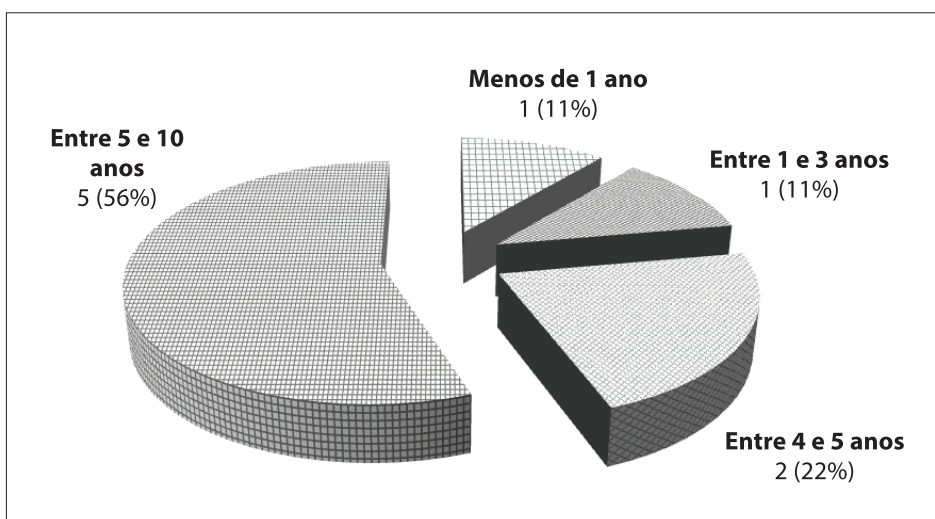
(b) Experiência docente na educação presencial

A prática pedagógica do professor, pela sua experiência educacional na modalidade presencial, constitui um ingrediente básico para a sua reflexão e alicerce com vistas à transformação de sua atuação dentro do contexto da modalidade a distância (TARCIA; CABRAL, 2011, p.151). Em geral, os docentes da UAB-UFSCar têm vasta experiência na modalidade presencial, mas estão, em sua maioria, nos primeiros contatos com a modalidade EaD (LIMA *et al.*, 2010, p.153). Este também é o caso dos professores investigados. A respeito deles, nossos dados mostram que a maior parte possui mais de dez anos de experiência docente na modalidade presencial (FIGURA 3). Isso indica que essa experiência é uma fonte considerável de conhecimentos e saberes docentes, inclusive para a modalidade a distância, ficando claro, pelo relato do Sujeito A, que, mesmo antes de trabalhar na modalidade a distância, ele já havia incorporado o uso de ferramentas tecnológicas digitais, o que faz a transição para o contexto virtual de forma um pouco mais confortável (Comentário 10).

E, mesmo assim, na preparação das disciplinas [presenciais], eu tinha que usar os recursos: PowerPoint, pesquisas na Internet... Isso aí, de certa forma, já direcionou um pouco pra ideia da virtualidade. Como... eu, exercendo a prática docente usando essas ferramentas. *E-mails*, é... gravações, troca de arquivos, vários tipos de arquivo que, hoje, eu utilizo sem problemas com a EaD (Sujeito A – Comentário 10).

Os sujeitos que tiveram formação voltada para a *performance* não possuem muitos saberes pedagógicos formais. Para Galizia (2007, p.91), a prática docente é uma das fontes de novos saberes para docentes de música, pois, por meio dela, conseguem suprir a carência de saberes que não foram construídos em sua formação. Como os professores possuem um tempo maior de experiência na modalidade presencial, acreditamos que tais saberes tenham um papel importante na constituição de suas bases de conhecimento docente.

FIGURA 3
Dados sobre a experiência docente na educação presencial dos investigados



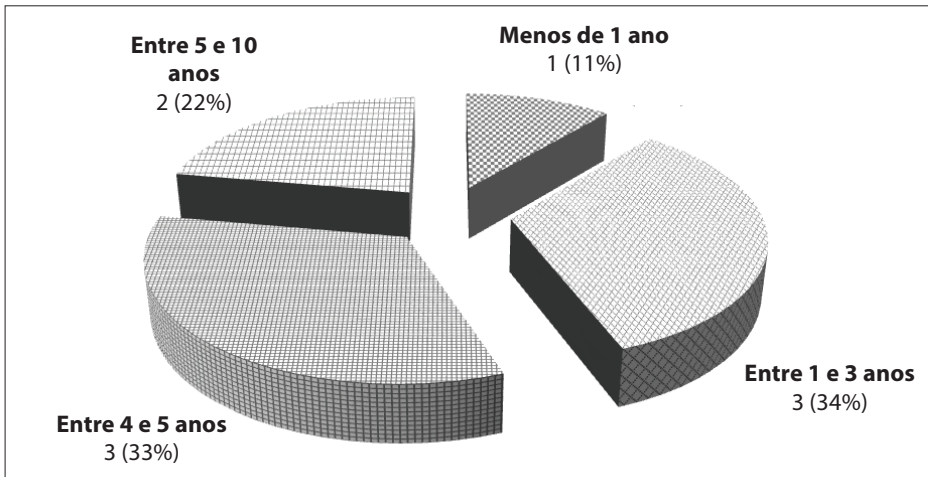
Fonte: Autoria própria.

(c) Experiência docente na modalidade a distância

Pelas diferenças entre as duas modalidades – presencial e a distância –, considera-se que os docentes dos cursos a distância da UFSCar estão passando por uma formação em serviço, estão (re)aprendendo a prática docente enquanto educam (MILL, 2010, p.54). Portanto, a experiência docente a distância em conjunto com a formação continuada são fontes de novos conhecimentos para preencher as lacunas de saber deixadas pela formação inicial (OLIVEIRA; MENDES, 2010, p.590). Investigar a experiência docente do educador musical a distância pode ser uma fonte de valiosos dados para a compreensão de seus saberes e competências, já que sua formação inicial e suas experiências prévias abarcaram, majoritariamente, atividades na educação presencial.

No caso dos sujeitos investigados, todos eles tiveram seu primeiro contato com a EaD no curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, a maioria com experiência entre quatro e cinco anos na modalidade, como podemos ver na FIGURA 4.

FIGURA 4
Experiência docente dos sujeitos investigados na EaD



Fonte: Autoria própria.

Exceto um dos professores, o Sujeito H, já havia tido contato com a modalidade a distância por ter sido pesquisador da área no mestrado e no doutorado. Esse professor inclusive participou da criação e formulação do curso a distância ora investigado. Um dos professores, o Sujeito C, relata que, pouco antes da implementação do curso de Educação Musical na modalidade de EaD, não sabia nem ao menos o que significava a sigla EaD e acreditava ser um ensino de baixa qualidade (Comentário 11).

Foi aí que eu ouvi falar desse negócio de educação a distância, que eu nem sabia o que era EaD, eu nem sabia o que era E-A-D [soletra a sigla]. Eu vi essa sigla: "Ah! O que esses caras ficam falando de EaD e acham que eu sei o que é EaD!". Eu até reclamei, numa palestra que teve aqui, num seminário que teve na UFSCar, que eles vinham falando de EaD e eu nem sabia o que era EaD, e eles têm coragem de ficar falando em EaD. Eu achei que era a ideia que, então, olha, se não dá pra ensinar na educação a distância, ó, já que não dá pra ensinar tudo no presencial, que é o "certo", não será na educação a distância que vai ensinar muito bem, mas é melhor do que nada (Sujeito C – Comentário 11).

Ao cruzarmos os dados de tempo de experiência na EaD com os de tempo de experiência na modalidade presencial, observaremos que as pessoas com mais experiência presencial não são as com mais experiência em EaD. Também as mais velhas não têm mais experiência na modalidade a distância.

3.4. SOBRE A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Além da experiência/vivência dos educadores participantes da investigação, buscamos e analisamos a formação para a docência que cada um deles recebeu ao longo de sua vida profissional. Pela análise da formação inicial, continuada e específica de Educação Musical a distância dos sujeitos investigados, buscamos compreender a composição dos seus saberes formais/profissionais para a docência.

(a) Formação inicial e continuada

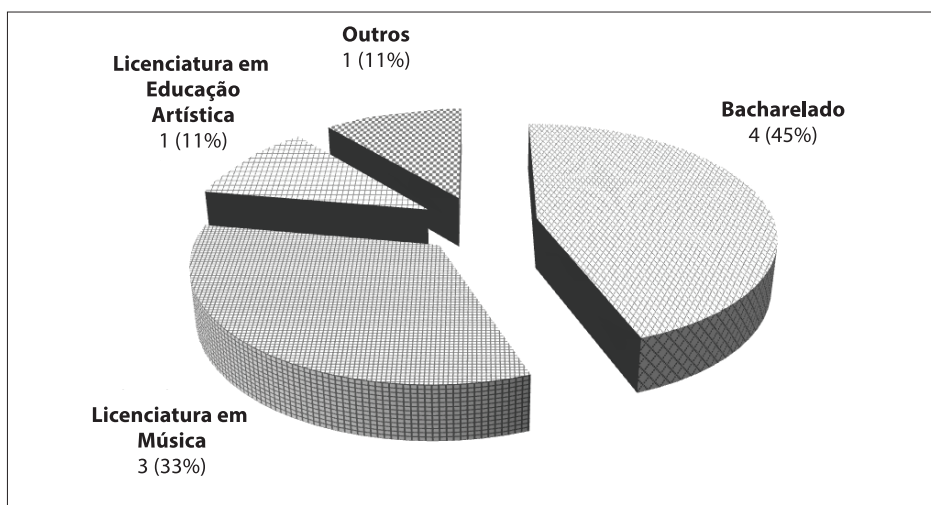
García (2002, p.30) comenta que a formação profissional inicial é insuficiente para a construção dos conhecimentos necessários ao longo da vida profissional do educador. Pelo contrário, o avanço incessante dos conhecimentos exige que os profissionais docentes tenham uma postura de permanente aprendizagem. Se houve um tempo em que nos formávamos para a vida toda, hoje passamos toda a nossa vida em formação. Este é um consenso entre autores da área de formação de professores. Todavia, todos compreendem a importância da formação inicial para a vida profissional do educador.

Observamos que a formação inicial dos docentes investigados não contemplou a modalidade a distância e que, para muitos deles, deixou várias lacunas (não só com relação à EaD) a serem preenchidas na formação continuada e na prática profissional. No entanto, a formação inicial ainda compõe parte de seus saberes docentes e exerce certa influência sobre seu campo de conhecimentos e competências como professores para qualquer modalidade. Dessa forma, não poderíamos descartar tais saberes na caracterização do perfil dos sujeitos da investigação.

A FIGURA 5 mostra, abaixo, a formação inicial dos sujeitos da investigação, com uma divisão equilibrada entre bacharéis e licenciados, como comentamos acima.

O Sujeito C não tem formação em Música no nível superior, sendo bacharel em Direito. Mesmo na condição de aluno, ele declara não ter acumulado experiências significativas nessa formação, pois já sabia que não seguiria profissionalmente a área do Direito: “Direito, eu só estudava pra passar. Eu estudava era Música. Ficava fazendo arranjo na aula, fui um péssimo aluno” (Sujeito C – Comentário 12).

FIGURA 5
Formação inicial dos professores



Fonte: Autoria própria.

Para Gatti (2008, p.57), o conceito de formação continuada inclui uma variedade

muito grande de cursos: desde os de extensão até aqueles que outorgam diplomas profissionais de nível médio ou superior. Muitos cursos de formação continuada também são ofertados a distância, alguns no formato totalmente virtual. Para nossa pesquisa, consideramos como formação continuada os títulos de mestrado, de doutorado e de especialização *lato sensu*. Também consideramos cursos para o uso de tecnologias e recursos em EaD com carga horária superior a 20 horas/aula.

Como apontamos no tópico anterior, não é possível que esperemos que a formação inicial contemple todos os saberes e competências docentes necessários aos professores. Também já apontamos que os professores investigados não possuem formação que abarque a modalidade a distância, e é na formação continuada em conjunto com os saberes experienciais adquiridos através da prática docente que o professor vai preencher as lacunas deixadas pela formação inicial – especialmente no que se refere aos saberes e competências específicos da docência na modalidade a distância.

QUADRO 1
Formação inicial e continuada dos sujeitos investigados

Sujeito	Conservatório	Instrumento	Formação inicial	Mestrado	Doutorado
Sujeito A	Sim	Clarineta	Bacharelado em Música	Música	
Sujeito B	Não [Aulas particulares]	Bateria	Bacharelado em Música	Ciências da Comunicação [Tema EaD]	Ciências da Comunicação [Tema EaD]
Sujeito C	Não [Autodidata]	Trompete, violino e clarone	Outros [Direito]	Engenharia de Produção [Organização de orquestras]	Engenharia de Produção [Atributos do educador musical]
Sujeito D	Não [Aulas particulares]	Flauta doce	Licenciatura em Música	Educação	
Sujeito E	Sim	Piano	Licenciatura em Música	Dois mestrados: Educação e Música	
Sujeito F	Sim	Piano	Bacharelado em Música	[Não informado]	Musicologia
Sujeito G	Sim	Piano	Bacharelado em Música	[Não informado]	Música [Educação musical]
Sujeito H	Não [Aulas particulares]	Violino	Licenciatura em Música	Ciências	Ciências
Sujeito I	Não [Aulas particulares]	Violoncelo	Licenciatura em Educação Artística/Música	Educação [Metodologia de ensino]	

Fonte: Autoria própria.

Dos sujeitos da investigação, todos os professores têm algum tipo de pós-graduação, sendo pouco mais da metade doutores. Como indica o QUADRO 1, encontramos trajetórias de formação voltadas, completamente, para a *performance* em todas as etapas – conservatório, bacharelado em Música, mestrado em Música (*performance*) –; formações mistas – conservatório, licenciatura em Música e mestrado em Educação –; e uma formação que inclui, além da *performance*, pesquisa na área da Educação Musical na modalidade a distância. A formação do Sujeito B se destaca por não contemplar Música ou Educação Musical em nenhum momento, com bacharelado em Direito e pós-graduação em Engenharia de Produção. Contudo, um olhar mais atento revela que os temas de pós-graduação desse sujeito têm como objeto o educador musical.

Os dados do QUADRO 1 indicam que um indivíduo – o Sujeito G –, a princípio, não tinha formação voltada para a docência e teve saberes construídos na formação continuada que poderiam suprir esta lacuna. Já o Sujeito A teve uma formação inteiramente voltada para a *performance*. O Sujeito H, o Sujeito E e o Sujeito I são licenciados. O Sujeito B investigou a EaD na pós-graduação, possuindo saberes formais a seu respeito. As formações, de modo geral, são mistas e heterogêneas, indicando fontes de saberes diversas em qualquer etapa da formação: prévia, inicial e continuada.

Segundo Schlemmer (2010), muitos professores não vivenciaram um processo de formação para atuação na EaD, nunca estiveram na posição de alunos e partem para a docência sem que saibam como é a sensação de aprender por meio dessa modalidade. Este não é o caso dos sujeitos de nossa investigação: todos os professores fizeram ao menos um curso de formação para a modalidade de Educação a Distância.

Ao analisarmos os cursos específicos para a EaD que foram cursados pelos professores da pesquisa, notamos que todos eles fizeram algum curso de capacitação oferecido pela própria instituição. Entre os cursos citados pelos professores, temos Formação Docente para EaD (UFSCar), Capacitação para Tutoria Virtual e Uso de Recursos Tecnológicos para o Ensino de Música.

Tais dados implicam que os professores já passaram um determinado tempo na posição de alunos e que há uma preocupação da instituição com capacitar seu corpo docente para atuar na modalidade. O curso de tutoria virtual foi citado por três respondentes do questionário como sendo um de seus cursos específicos para EaD. Esse dado poderia indicar que, além de atuarem como professores, esses sujeitos têm certa carga de experiência docente na posição de tutores virtuais. No entanto, nenhum dos professores investigados mencionou ter atuado como tutor virtual em algum momento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO PERFIL DOS DOCENTES VIRTUAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA

Analisamos dados que dão importantes pistas sobre o perfil dos sujeitos e sobre como são compostos seus saberes. Os dados mostraram sujeitos que se enquadram na posição de imigrantes digitais, o que implica dizer que não nasceram, como

as gerações mais novas, rodeados por tecnologias digitais e, assim, precisaram construir, ao longo da carreira, saberes que suprissem essa necessidade. Entendemos também que a condição de imigrantes digitais pode afetar a maneira como tais docentes aprendem. Acreditamos que o sexo dos sujeitos possa ter influenciado de forma subjetiva as formações; os professores investigados do sexo masculino tiveram formação voltada para a *performance*, e não tanto para a docência. Desse modo, a prática docente tornou-se uma relevante fonte de saberes docentes, já que existe uma lacuna de conhecimentos pedagógicos formais. Nossa investigação só analisou superficialmente a relação entre o sexo dos sujeitos investigados e suas escolhas profissionais. Pesquisas mais aprofundadas a respeito dessa temática são necessárias para lançar luz sobre o assunto.

Vimos que alguns dos sujeitos, enquanto profissionais, relataram que também se entendem como plurais – trabalhando com *performance*, pesquisa e docência –, assim como a investigação de Galizia (2007), que mostrou professores do Ensino Superior em Música na modalidade presencial. Quanto aos conhecimentos construídos antes da formação inicial, esses sujeitos tiveram contato com a música de distintas formas e de diferentes modos de ensinar e aprender que afetaram sua prática ao longo de toda a carreira – como é o caso do Sujeito C, que declara que sua primeira formação em Música influencia sua prática hoje, ao fazer que seus alunos persigam a construção de seus próprios conhecimentos.

Metade dos professores teve uma formação musical conservatorial – que enfatiza competências de leitura e de teoria musical –, além de indicar que tiveram um ensino de música em concepção eurocêntrica. Este é um dado importante, tendo em vista a declaração do Sujeito B, que diz que tal formação inicial influencia a própria concepção de música dos sujeitos. Não cabe aqui dizer que os professores têm, necessariamente, uma visão eurocêntrica de concepção de música, preterindo a música popular brasileira e a música popular em geral. No entanto, acreditamos haver, sim, uma forte influência desse período sobre o fazer musical, como o relato do Sujeito B deixa evidente.

Os docentes, como indicava a literatura, têm, em sua maioria, uma larga experiência na modalidade presencial, mas, para quase todos eles, trata-se da primeira experiência com EaD. A exceção é apenas o Sujeito B, que já havia travado contato com a Educação Musical a distância, por ter sido seu tema de pesquisa na pós-graduação. Em outros termos, os saberes experienciais da modalidade presencial compõem, em maior escala, os saberes dos professores, demandando que eles (re)construam tais saberes para atuar na EaD. A reconstrução desses saberes é possível por meio da reflexão sobre a prática, explicitada nos comentários dos professores investigados e nos dados coletados pelo questionário. Também a formação continuada, na forma de cursos específicos para a modalidade, tem sido uma fonte determinante para preencher esse vazio.

Os docentes do curso de Licenciatura em Educação Musical, de maneira geral, apresentam uma formação heterogênea – alguns profissionais com formação voltada quase que completamente para a *performance*, enquanto outros com uma formação um pouco mais voltada para a docência. Todos os professores fizeram algum tipo de pós-graduação. Isso também indica que, além dos saberes experienciais

da modalidade presencial, os saberes advindos da formação – inicial e continuada – compõem uma parcela considerável dos saberes docentes dos professores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre. n.6, p.59-67, 2001.
- BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224p.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994. 336p.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.2, p.327-345, 2005.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, v.30, p.27-56, 2002.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, 2008.
- GOHN, Daniel Marcondes. **Educação Musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011. 231p.
- LIMA, V. S. *et al.* Formação docente para modalidade a distância na UAB-UFSCar: um olhar sobre o professor coordenador de disciplina na polidocência. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 200p.
- MILL, Daniel Ribeiro. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso das tecnologias na educação a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. 344p.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 4 out. 2011.
- MUÑOZ, Francisco Imbernón. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In: GARCÍA, Carlos Marcelo (Org.). **La función docente**. Madri: Síntesis, 1999.
- OLIVEIRA, C. M. B.; MENDES, J. A. C. A prática pedagógica do professor-autor na EaD e os saberes docentes: reflexões teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 7., 2010, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Unirede, 2010. p.587-591.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v.9, n.5, 2001.
- REALI, Aline Maria de Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 96p.
- SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves. **Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências**. 2006. 344f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? Na educação. In: MILL, Daniel Ribeiro; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 344p.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-21, 1987.

SOUZA, Karina Silva Molon de. O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura. **Psicologia em Estudo**, v.14, n.1, p.129-135, 2009.

SUÁREZ, Daniel H. Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar. In: I SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACAO e IV FÓRUM NACIONAL DE EDUCACAO, 2007, Torres. **Proceedings...** Universidade Luterana do Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v.29, n.103, p.535-554, 2008.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Data da submissão: 14/02/2014

Data da aprovação: 06/09/2014