

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JORDANA PACHECO EID

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A DISTÂNCIA: UM SURVEY
COM ESTUDANTES DA UAB/UNB

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BRASÍLIA – DF

2011

JORDANA PACHECO EID

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A DISTÂNCIA: UM SURVEY
COM ESTUDANTES DA UAB/UNB

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Música em
Contexto da Universidade de
Brasília como requisito
parcial para obtenção do
título de Mestre em Música,
área de atuação Educação
Musical

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria
Isabel Montandon

BRASÍLIA – DF

2011

JORDANA PACHECO EID

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A DISTÂNCIA: UM SURVEY
COM ESTUDANTES DA UAB/UNB

APROVADA EM __/__/__

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Isabel Montandon (Orientadora)
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a Dr^a Maria Cristina C. C. de Azevedo
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a Dr^a Wilsa Maria Ramos
Universidade de Brasília

Prof^o Dr Paulo Roberto Affonso Marins (suplente)
Universidade de Brasília

Aos meus pais, Adriana e Nabil,
que sempre apoiaram minhas realizações,
e sempre estiveram ao meu lado para concretizá-las,
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Dra Maria Isabel Montandon, por ter me apresentado de forma consistente, clara e sensível as diversas faces do conhecimento científico. Por ter me ajudado a ‘refletir’ sobre a pesquisa em ‘diversos níveis’ e por se mostrar dedicada, competente e amiga nas constantes orientações;

Aos meus amigos do mestrado Mônica Luchese Marques, Liège Pinheiro, Eliza Rebeca Vazquez e Rodrigo Hoffmann, por todo companheirismo, troca de saberes e angústias;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música, pela dedicação e por oportunizar nosso contato com outros profissionais de nossa área;

Aos professores Dra Maria Cristina Azevedo, Dra Wilsa Ramos e Dr Paulo Marins, por aceitarem gentilmente o convite para integrarem a banca de defesa desta dissertação;

Aos professores, colegas e estudantes do curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB pelo incentivo à pesquisa e reconhecimento do meu trabalho;

À minha família de casa, mãe Adriana, avó Adalva e irmão João Pedro, por conviverem amavelmente comigo durante esta etapa.

Ao meu pai, Nabil, e sua esposa, Janaína, pelo total incentivo, amor e dedicação dispensada na revisão do meu trabalho;

Aos meus amigos, por me apoiarem e acreditarem no meu trabalho, e especialmente à minha amiga Aline, pela sua paciência ao ouvir minhas crises e alegrias com a pesquisa.

“Na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de amanhã que se pode melhorar a próxima prática.” Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa buscou verificar como um curso de Licenciatura em Música a Distância tem contribuído com as práticas docentes dos estudantes e quais estratégias e ferramentas do ambiente são mais eficazes para esse fim. As referências teóricas incluem trabalhos sobre a formação de professores prático-reflexivos (DEWEY, 1959; ZEICHNER, 1992, 1993; ZEICHNER E LISTON, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 2000; SHON, 2000), sobre a formação de professores reflexivos por meio da EAD (VALENTE, 2009; SCHERER, 2009; PRADO E ALMEIDA, 2009; e NEVADO *et. al.*, 2009), e sobre as características das ferramentas do ambiente virtual Moodle (DOUGIMAS E TAYLOR, 2009; VALENTE ET. AL., 2009; ALVES, 2009; BRITO e ANDRADE, 2009; SANTOS E ARAÚJO, 2009; FERRAZ, 2009). A pesquisa empregou como metodologia um Survey de pequeno porte. O questionário auto-administrado e a entrevista semi-estruturada foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. Participaram da pesquisa 14 estudantes do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UAB/UnB (Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília), do Estado do Acre e possíveis primeiros formandos do curso. Os resultados da pesquisa revelaram que o curso tem mudado fundamentalmente a forma como os estudantes vêm as aulas de música e como as organizam. Referem-se às discussões, reflexões e interações com os tutores e supervisores, principalmente em momentos de exemplos de aulas, presente nos fóruns de interação, nas visitas aos pólos, webconferências ou por vídeos como as maiores contribuições para suas práticas. Além disso, citam a interação com colegas e as metodologias usadas em outras disciplinas, principalmente nas práticas de instrumento, como referência para transformarem suas práticas. Em seus discursos, os estudantes indicam o alinhamento com diversos princípios da educação musical, especialmente aqueles desenvolvidos por Keith Swanwick (2003) no modelo (T)EC(L)A. Embora o discurso dos estudantes esteja em acordo com princípios atuais do ensino musical, eles demonstram certa insegurança em como colocar na prática tais princípios, solicitando, por isso, mais exemplos e modelos práticos, na plataforma ou nas visitas aos pólos, reforçando o resultado das pesquisas de Henderson Filho (2007), Gohn (2009) e Souza (2003).

Palavras-chave: Formação de professores de música; Educação a Distância; Ferramentas Virtuais de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aimed to clarify how a distance course for training music teachers contributed to the teaching practices of students, and also to the strategies and tools of the virtual learning environment that are more effective for this purpose. With a view to performing this study, the specialized literature consulted includes studies on the formation of reflexive teachers (DEWEY, 1959; ZEICHNER, 1992, 1993; ZEICHNER E LISTON, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 2000; SHON, 2000), studies on the formation of reflexive teachers in a distance education system's way (VALENTE, 2009; SCHERER, 2009; PRADO E ALMEIDA, 2009; e NEVADO et. al., 2009), and studies on the features of the virtual environment Moodle and its tools. A small Survey research has been employed in this study. The self-administered questionnaire and semi-structured interviews were used as instruments of data collection. Fourteen students of music course of UAB/UnB (Open University of Brazil / University of Brasilia) participated in the survey, all of them are from the State of Acre. The survey results revealed that the examples given by tutors and supervisors in the forums of interaction, visits to centers, web conferencing or video, are considered the major contributions to the student's practices. The vast majority of respondents indicated great affinity with the template (T)EC(L)A, Keith Swanwick (2003), as a good reference for music class. However, there were few explanations about this choice, bringing students of so-called technical teachers (Schon, 2000, Zeichner and Liston, 1996, Pérez Gómez, 2000) that only reflect on the relationship between the practice itself, including its problems and how the pedagogical disciplines of the course should help them to solve those problems. The interview also contributed to verify the potential of the tools and features of the Moodle in the formation of music teachers.

Keywords: Training teachers of music, Distance Education, Virtual Learning Tools.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Características que os ambientes de aprendizagem deve enfatizar, segundo Jonassen (s/d).....60**
- Figura 2 – *Layout* de uma disciplina no moodle.....62**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero dos estudantes.....	80
Tabela 2 – Faixa etária dos estudantes.....	80
Tabela 3 – Quantidade de instrumentos que os estudantes tocam.....	81
Tabela 4 – Como os estudantes aprenderam a tocar seus instrumentos.....	82
Tabela 5 – Primeira atuação como professores de música.....	83
Tabela 6 – Descrição da primeira aula.....	84
Tabela 7 – Fontes de idéias para a primeira aula.....	86
Tabela 8 – O que gostou na primeira aula.....	88
Tabela 9 – O que mudariam na primeira aula.....	90
Tabela 10 – Fontes de idéias para as aula atuais.....	93
Tabela 11 – Contribuições do curso para a prática docente.....	95
Tabela 12 – Contribuições do tutor para a prática docente.....	97
Tabela 13 – Vantagens da metodologia para reflexão baseada em questionamentos.....	100
Tabela 14 - Disciplinas que mais tem contribuído para a prática docente.....	102
Tabela 15 - Situações que mais tem contribuído para a prática docente.....	103
Tabela 16 – Itens citados nas respostas dos estudantes.....	104
Tabela 17 - Ferramentas da plataforma moodle que ajudam nas práticas docentes.....	108
Tabela 18 – Três coisas do curso que mais tem contribuído para a prática docente.....	114
Tabela 19 – O que falta no curso para ajudá-los mais com a prática docente....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E EAD	18
1.2 DA RACIONALIDADE TÉCNICA À PRÁTICA REFLEXIVA: DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
1.2.1 Dewey - Pensamento Reflexivo e Pensamento Rotineiro	27
1.2.2 Schon – Reflexão na e sobre a ação	30
1.2.3 Zeichner - Reflexão como prática social e Praticum reflexivo	32
1.2.4 Zeichner e Liston - Teorias práticas dos professores	36
1.2.5 Tradições e Perspectivas sobre o ensino e a formação reflexiva de professores	38
1.2.6 Aproximações e contribuições nas perspectivas dos autores	42
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	45
2.1 CARACTERÍSTICAS DA EAD	45
2.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PROFESSOR X TUTOR	46
2.3 PAPEL E FORMAÇÃO DO TUTOR	48
2.4 PROPOSTAS PARA OTIMIZAR A REFLEXÃO DE ALUNOS DA EAD	49
2.5 O ALUNO DA EAD	52
2.6 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, UAB/UnB E O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DESSA INSTITUIÇÃO – LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	55
2.6.1 A UAB na UnB	55
2.6.2 O Curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB	57
2.7 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	59
2.7.1 O Moodle	59
2.7.2 Ferramentas do Moodle e suas possibilidades pedagógicas	62
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	68
3.1 SURVEY POR AMOSTRAGEM COMO MÉTODO DE PESQUISA	68
3.1.1 Características da pesquisa por Survey	69
3.2 AMOSTRA DA PESQUISA	70
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.3.1 O Questionário	71
3.3.2 Entrevista com Questões de Aprofundamento	75
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	77
CAPÍTULO IV – REDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES	81
4.2 APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL	82
4.3 PRIMEIRAS ATUAÇÕES COMO PROFESSORES	83
4.3.1 Descrição da primeira aula	84
4.3.2 Fontes de idéias para a(s) primeira(s) aula(s)	86
4.3.3 O que gostou na primeira aula	89
4.3.4 O que mudaria na primeira aula	91
4.3.5 Fontes de idéias para as aulas atuais	94
4.4 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES E TRANSFORMÁ-LAS	96
4.4.1 Atividades, sugestões ou discussões do Curso que contribuíram para refletir e transformar as práticas docentes	96
4.4.2 Atividades, sugestões, discussões e exemplos dos Tutores que contribuíram para refletir e transformar as práticas docentes	98
4.4.3 Opinião dos estudantes sobre a metodologia apoiada em questionamentos adotada pelos tutores do curso	100
4.4.4 Disciplinas que mais tem contribuído para a prática docente	102
4.4.5 Situações que mais tem contribuído para a prática docente	104
4.4.6 Descrição sobre em que e porque essas situações ajudam	105
4.4.7 Ferramentas da plataforma moodle que ajudam nas práticas docentes	109
4.4.8 Os três aspectos do curso que mais tem ajudado a dar uma boa aula de música	114
4.4.9 O que falta no curso para melhorar ainda mais a forma de dar aulas	115

4.5 NECESSIDADES E DISCURSO DOS ESTUDANTES	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AUTO-ADMINISTRADO.....	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	134
ANEXO I.....	135

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação criou, em 2005, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferecer cursos de Educação Superior na modalidade à distância. Há, para tanto, a parceria com Instituições da Rede Pública de Ensino Superior e o apoio de Pólos Presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais onde se encontram os estudantes. De acordo com o site da UAB/UnB (Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília), o objetivo fundamental do Programa é “levar ensino superior público de qualidade às diversas regiões do Brasil, especialmente para aquelas que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.”¹

O curso de Licenciatura em Música a Distância do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UAB/UnB) teve início em outubro de 2007. Em sua primeira oferta, o curso atendia apenas estudantes² do estado do Acre que foram selecionados a partir da prova específica, de caráter classificatório, e a prova do vestibular. Na segunda oferta do curso, em 2009, novos pólos em Goiás e Tocantins foram também atendidos. Em 2011 o vestibular aconteceu também em Minas Gerais e no Mato Grosso. Atualmente, o curso conta com 226 estudantes ativos espalhados em 13 pólos nos estados citados.³

De acordo com Narita (2008), o currículo do curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB sustenta-se em três grandes núcleos – Fundamentação Pedagógica, Formação Musical e Formação em Educação Musical – além do núcleo de Acesso, que visa à familiarização com o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) Moodle. O Projeto Político-Pedagógico do Curso destaca que, de maneira geral,

O curso de Licenciatura em Música tem como objetivo fornecer subsídios teóricos-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação.

Para atingir tais objetivos, o currículo do curso propõe que as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados sejam tratados de forma integrada aos demais componentes

¹ www.uab.unb.br

² Optei em utilizar a terminologia ‘estudantes’ para me referir aos licenciandos investigados. Quando utilizar a terminologia ‘alunos’ estarei me referindo à alunos de maneira geral ou aos alunos dos estudantes licenciandos.

³ Dados fornecidos pela secretaria do curso em julho/2011

curriculares, visando um sentido mais orgânico à formação do professor ao associar o saber acadêmico à vida profissional do estudante. De forma geral, as disciplinas de Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical e os Estágios propõem a discussão sobre processos, ambientes, e funções de ensino e aprendizagem musical, juntamente com a elaboração de planos de aula e a realização de práticas docentes. Espera-se, com esses conteúdos e metodologias, desenvolver estudantes capazes de problematizarem e refletirem sobre suas práticas e capazes de propor novas formas e possibilidades de ensino e aprendizagem musical.

A problemática desta pesquisa surgiu a partir do momento que atuei como tutora a distância da primeira oferta de três disciplinas do núcleo de Formação em Educação Musical do Curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB: as Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical 1, 2 e 3 (PEAM's). Ao acompanhar os estudantes percebi que, apesar de demonstrarem compreensão dos textos, de elaborarem planos de aula algumas vezes coerentes com as discussões e fundamentações propostas, suas práticas como professores de música não apresentavam transformações, podendo ser incluídas no que tem sido denominado de tradicionais, ou seja, aulas em que o foco é o professor e seu ensino e não a aprendizagem dos alunos, aulas de música apoiadas apenas na transferência de conteúdos/teorias musicais sem prática, aulas em que a função do professor é apenas apontar erros sem dar caminhos para soluções, aulas focadas apenas na técnica e ainda, aulas aonde não se valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e sua criatividade. Minha impressão era a de que eles não estavam refletindo ou sabendo transferir as idéias discutidas a partir de textos, de situações práticas e dos planos de aula construídos, para a elaboração de aulas. A minha percepção era de que o curso não estava atingindo seus objetivos de formação de professores reflexivos e que, por isso, eu também não estava atingindo meus objetivos como tutora do curso. Parecia que nada havia mudado as concepções e propostas metodológicas dos estudantes, indicando também a força de modelos previamente aprendidos.

De acordo com Azevedo (2007), a dificuldade de mudanças nas formas de dar aulas pode ocorrer pelo fato dos estudantes estarem presos a modelos tradicionais e teóricos de ensino e, principalmente, por não haver a reflexão necessária como condição para a aprendizagem. Na sua pesquisa sobre os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música, Azevedo (2007) sugere uma formação de professores de música que promova a autonomia desse professor e seu desenvolvimento profissional. Para isso, a autora coloca que

A formação inicial de professores deve criar condições de aprendizagem docente em que os estagiários exercitem sua capacidade de: 1) investigar a sua prática; 2) refletir criticamente sobre sua ação pedagógica e seus saberes; e 3) saber argumentar e justificar suas ações. (AZEVEDO, 2007, p.370)

De acordo com Dewey (1959); Schon, (2000); Zeichner (1993); Pimenta (2006) e Nóvoa (1992), a formação de professores para lidar com os desafios contemporâneos da realidade escolar deve ter como referência a reflexão dos estudantes sobre sua prática pedagógica. Os autores explicam que para haver reflexão, é necessário que o estudante aprenda a problematizar sua ação pedagógica para poder criar novas estratégias e resoluções e possa, assim, aprimorar sua prática.

Partindo do argumento de que a abordagem técnica na qual o professor apenas aplica conhecimentos de outros em sua prática não dá mais conta das exigências escolares atuais, Dewey (1959) defende a necessidade do professor se manter em constante atualização de sua prática por meio do pensamento reflexivo. Para que haja reflexão, no entanto, Dewey (1959) explica que é necessário ter um problema a ser resolvido. Em sua pesquisa sobre como professores de piano refletem sobre suas práticas, Scarambone (2009) concluiu que eles não viam problemas em suas práticas, ou seja, “a realidade muitas vezes é encarada como uma situação sem problemas, não fazendo parte dela, questionamentos sobre suas práticas” (p.84). Concluiu também que quando viam problemas em suas práticas, mas não sabiam como resolvê-los, a tendência era colocar a responsabilidade dos problemas a fatores externos à sua ação, por não saberem sua natureza ou por não disporem de recursos teórico-metodológicos para solucionarem tais problemas (SCARAMBONE, 2009, p. 86).

As leituras e as conclusões de Scarambone me fizeram perceber que para os estudantes refletirem sobre suas práticas há a necessidade de encontrarem problemas nelas. Minha atenção, portanto, não era mais apenas sobre mudanças, mas também se os estudantes percebiam que havia problemas nas suas aulas. Partindo desse argumento, comecei a pensar até que ponto minha participação como tutora da disciplina era responsável pela dificuldade dos estudantes problematizarem suas práticas e, conseqüentemente, mudarem-na. Apesar da idéia de formação prático-reflexiva de professores não trazer em sua concepção indicações de metodologias sobre como os formadores de professores devem atuar, como tutora, minha estratégia para motivar a reflexão dos estudantes, ou seja, para ajudá-los a enxergarem problemas em suas práticas, foi por meio de questionamentos, prática essa vivenciada no meu curso de

licenciatura e também sugerida pela supervisora do curso. A cada fórum onde os estudantes deveriam postar vídeos e fazer comentários sobre suas aulas e sobre as aulas dos colegas e também quando deviam elaborar planejamentos de aula, eu os questionava sobre quais eram os objetivos da aula, se foram atingidos, como eles sabiam se os alunos realmente haviam aprendido, qual foi o papel do professor e dos alunos na aula, como eles lidaram com os imprevistos quando aconteceram e etc., além de perguntar pontos específicos da aula de cada um. Em geral, pude perceber que mesmo com a intenção da discussão de provocar a reflexão dos estudantes sobre suas aulas e também sobre as aulas dos colegas, muitas vezes os estudantes não encontraram problemas em suas práticas, ou se encontraram, não souberam dizer onde, por que e nem pensaram em outras possibilidades como solução para esses problemas, o que me remete às conclusões de Scarambone (2009) sobre as dificuldades de perceber e lidar com problemas das práticas docentes.

Os comentários dos estudantes eram, muitas vezes, elogios às aulas dos colegas e fundamentados de forma equivocada. Não é possível saber se os estudantes não se sentiam motivados ou dispostos a fazerem uma crítica produtiva à aula do colega por não verem problemas realmente, por não se sentirem a vontade para registrar suas críticas nos fóruns de discussão ou por não quererem ser criticados também. As questões colocadas sobre as aulas foram muitas vezes ignoradas, poucas vezes respondidas sem reflexão de fato e apenas um pequeno grupo se dispôs a apontar problemas e discutir possibilidades de transformação. Até então, eu não havia me questionado por que muitos estudantes não respondiam às questões colocadas na plataforma ou o porquê de suas respostas, devido à falta de tempo para tal dentro da organização das disciplinas no semestre.

Pude observar nessa experiência que mesmo com o objetivo do ambiente virtual de aprendizagem Moodle ser guiado pela filosofia de aprendizagem ‘sócioconstrucionista’, na qual o conhecimento é construído de forma ativa a partir da interação com o próprio ambiente e da interação entre sujeitos⁴, essa interação depende da participação dos estudantes nas discussões colocadas.

Entretanto, segundo o site do Moodle, o caráter pedagógico das diversas ferramentas como o fórum, o chat, a wiki, as tarefas, os questionários e etc., está em constante transformação na medida em que ocorrem avanços nas versões do ambiente.

⁴ www.moodle.org

Há, portanto, uma preocupação do curso não só com a aprendizagem efetiva, mas também da própria plataforma de interação que visa otimizar a aprendizagem dos estudantes, pois “o foco do projeto Moodle é sempre dar aos educadores as melhores ferramentas para gerenciar e promover a aprendizagem”.⁵

Nesse contexto, várias questões surgiram como forma de analisar a situação em que me encontrava. Perguntava-me se minha atuação como tutora estava realmente ajudando os estudantes a pensarem e transformarem suas aulas e como, se o problema era a distância física ou as ferramentas utilizadas pela plataforma, qual era o meu papel de tutora como formadora de licenciandos reflexivos, que ferramentas poderiam ser consideradas mais eficazes para esse fim, quais os limites e possibilidades das ferramentas Moodle, dos fóruns de interação e das ações dos sujeitos envolvidos já que se trata de um curso a distância que possui várias peculiaridades a serem consideradas. Primeiro, o formato tripartido, pois nos cursos à distância da UAB/UnB existem três professores que trabalham em uma mesma disciplina: há o professor autor que elabora a disciplina antes dela entrar no ar, o professor supervisor que faz uma formação prévia com os tutores e os orienta durante a disciplina e os professores tutores que mediam a disciplina com os estudantes através da plataforma de interação.

Isso tem várias implicações e diferenças em relação ao ensino presencial. Primeiro, o fato de termos que seguir o roteiro da disciplina, organizado por semanas ou módulos. Na minha percepção, processos de “construção” a partir do que os estudantes trazem na aula podem ficar comprometidos quando temos que passar de um tópico ou um tema para outro sem que o tema anterior tenha sido esgotado. Segundo, a dificuldade de traçarmos caminhos não planejados pelo autor, mas que podem surgir durante as discussões e conduções das temáticas. Terceiro, a responsabilidade e competência do tutor na condução de discussões que possam motivar ou desenvolver o pensamento reflexivo. Quarto, a dificuldade de discussões em tempo real, em que o professor tutor possa aproveitar a resposta do estudante como técnica de problematização. Por outro lado, essa forma de pensar se relaciona com os modelos conhecidos do ensino presencial, na tentativa de transpor metodologias e dinâmicas de um para outro, constituindo problemas já discutidos por Ramos e Medeiros (2009), que enfatizam a necessidade de respeitar as especificidades de cada modalidade não

⁵ www.moodle.org

planejando aulas que sejam uma mera transposição da aula presencial para o ambiente virtual.

Considerando minhas reflexões sobre a oferta das disciplinas na plataforma Moodle, a condução das mesmas e a participação dos estudantes, concluí que havia a necessidade de ouvir os estudantes sobre suas experiências de aprendizagem online. Assim, as seguintes questões foram colocadas como condução para minha pesquisa: Para os estudantes, como o curso tem contribuído para refletirem e transformarem suas práticas docentes? Que estratégias do curso ou dos supervisores e tutores são reconhecidas pelos estudantes como responsáveis pela reflexão e mudanças em suas práticas? Quais ferramentas são consideradas mais eficazes para esse fim?

O objetivo geral da pesquisa é investigar o quê os estudantes de Licenciatura em Música a Distância consideram como relevante no curso para refletirem e transformarem suas práticas docentes. Espera-se, também, conhecer o potencial e os limites dos cursos à distância e a eficácia das ferramentas e ações dos atores envolvidos na formulação dos cursos EAD para a formação de professores, a partir da experiência e perspectiva dos próprios estudantes.

A estrutura desta pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma revisão bibliográfica sobre a perspectiva atual de formação de professores, incluindo pesquisas que focam a ligação entre os temas formação de professores, música e EAD, temáticas que envolvem o presente trabalho.

No segundo capítulo é apresentada uma revisão bibliográfica sobre educação a distância, focando suas características principais, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância, suas funções e perfis. Além disso, o capítulo descreve também o lócus da investigação, ou seja, o Programa Universidade Aberta do Brasil, a implementação da universidade aberta na Universidade de Brasília, o Curso de Licenciatura em Música dessa instituição e o Moodle, ambiente virtual utilizado pela universidade.

O terceiro capítulo descreve o Survey como metodologia da pesquisa, incluindo suas características, as peculiaridades da presente pesquisa, a amostra escolhida para realizar a pesquisa, os instrumentos de coleta utilizados e o detalhamento do processo de coleta e análise dos dados. No capítulo quatro estão a análise e os resultados que emergiram com a pesquisa. E, por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E EAD

É incontestável que na atualidade as informações circulam em trânsitos acelerados e globais, a tecnologia apoiada nos computadores, na internet e nas diversas formas de comunicação e a demanda por formação trouxeram a necessidade de se estabelecer mudanças nas relações com o saber, com o conhecimento. A educação, por sua vez, também está em processo de adaptação a essa nova realidade, e a educação a distância (EAD) online é vista com grande potencial formador nessa nova era em que se preza tanto a expansão quantitativa como qualitativa da formação.

A crescente preocupação em formar professores no Brasil, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), que estabelece que todos os professores da educação básica devem ser formados em nível superior, tem trazido investimentos e estudos para a implementação de cursos de formação de professores a distância por meio da internet. Especificamente na área de educação musical, a crescente oferta para formar professores de música por meio da EAD tem vínculo também com a lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece que todas as escolas de educação básica devem incluir aulas de música em sua grade curricular.

No entanto, formar professores por meio da educação a distância também tem trazido várias questões sobre como qualificar essa formação que sobrevive no meio de constantes transformações tecnológicas e que se caracteriza cada vez mais pela interação entre pessoas e não somente com aparatos tecnológicos.

Pesquisas sobre a formação de professores por meio da EAD têm aumentado nos últimos anos e acompanha as discussões sobre a formação na perspectiva prático-reflexiva. Pesquisadores como Antonio (2002), Meneguetti (2004), Mebius (2005), Barbosa (2006) e Carvalho (2009) investigaram a formação de professores a distância na perspectiva prático-reflexiva. Especificamente na área de música, pesquisadores como Souza (2003), Filho (2007), Gohn (2009), Braga (2009), Carvalho (2010) e Kruger (2010) investigaram cursos de formação de professores de música a distância. Ainda na área de música, no entanto, fora do contexto da EAD, Beineke (2000), Cereser (2003) e Scarambone (2009) investigaram a formação de professores de música focando a perspectiva prático-reflexiva.

O foco das pesquisas que relacionam a formação reflexiva de professores com a formação por meio da EAD é, de uma forma geral, entender em que medida os cursos analisados contribuem para o desenvolvimento reflexivo desses professores. As conclusões das pesquisas mostram, cada uma com seu foco, que apesar de professores e alunos afirmarem que o curso analisado contribui para a reflexão sobre a prática docente, há a necessidade de considerar aspectos que limitam e que potencializam essa reflexão.

Antonio (2002) propôs investigar o processo de formação de professores na chamada nova era do conhecimento que se utiliza cada vez mais da tecnologia e da internet para se desenvolver. Para isso, a autora realizou uma pesquisa-ação com o objetivo de verificar se a formação de professores acontece de forma reflexiva e exploratória no contexto do trabalho docente. Por meio da elaboração, supervisão e investigação de um curso de aperfeiçoamento docente, que se desenvolveu de maneira híbrida, ou seja, misturando as modalidades presencial e à distância, a autora percebeu a realização do *practicum* reflexivo no qual tanto ela própria em sua atuação quanto seus alunos-professores tomaram consciência de suas ações e as transformaram. A autora enfatiza, no entanto, que apenas a análise dos questionários e planos de aula dos alunos/professores não foi suficiente para se chegar a resultados mais concretos, pois segundo a autora, seria necessário confrontar os dados escritos pelos professores com observações de suas práticas. De acordo com ela, “existe um choque educacional, à medida que os professores agem diferentemente das teorias de ação que eles professam” (ANTONIO, 2002, p. 128). Antonio concluiu ainda que as novas tecnologias, baseadas no computador e na internet, são importantes recursos para colaborar com a formação de professores reflexivos, tendo em vista a possibilidade de pesquisa em diferentes fontes e a troca de informação por meio de fóruns, listas de discussão e bate-papos.

Meneguetti (2004), em sua pesquisa de mestrado, investigou um curso de pedagogia à distância, buscando compreender a perspectiva dos tutores sobre se o curso promove a formação de professores pesquisadores/reflexivos. A autora concluiu que, apesar do curso objetivar a formação do professor que pesquisa e reflete sobre suas práticas, concretamente os tutores têm representações contraditórias sobre esse processo. Segundo a autora, os tutores incorporaram o discurso do curso sobre o alcance da formação do seu aluno como um professor pesquisador/reflexivo, mas apontam muitos limites para a concretização dessa formação, desde a falta de tempo dos alunos para estudo, pois já são professores, até o processo avaliativo do curso que,

diferentemente da proposta que prevê avaliações em vários momentos, acontece muitas vezes em uma única prova. A autora enfatiza que “parece haver uma disparidade entre o que se pretende com a formação, o discurso e as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pela instituição para que ela ocorra”. (MENEGUETTI, 2004, p.124).

Por outro lado, a autora pôde notar que os tutores percebem a grande responsabilidade e versatilidade que devem ter para formar esses professores, pois “é o tutor quem viabiliza o alcance dos objetivos do curso”, (MENEGUETTI, 2004, p. 92) já que, segundo os tutores pesquisados, é deles o papel de mediar o conhecimento com os alunos e avaliá-los. Para os tutores investigados, a formação do aluno-professor como pesquisador/reflexivo só acontece a partir do momento em que os próprios alunos se comprometem e desejam essa formação. Segundo os tutores, não basta uma boa proposta do curso ou uma boa atuação dos tutores, os alunos devem querer uma formação reflexiva, o que, na visão da autora, responsabiliza os próprios alunos pelos seus fracassos e vitórias.

Mebius (2005), em sua tese de doutorado, questiona que bases teórico-metodológicas orientam e apóiam a formação do educador que atua na educação a distância via web. Sua investigação foi construída em três etapas: primeiro a teoria sobre o assunto, depois a prática de outros educadores a distância via web e, por fim, sua própria atuação como educadora da EAD via web. A autora concluiu que a experiência com a EAD via web leva à busca de novas possibilidades e resultados educativos e que a aprendizagem dessa modalidade de ensino deve acontecer por meio da práxis pedagógica baseada na perspectiva da racionalidade emancipatória aliada a um diálogo entre teoria, prática e reflexão. Segundo a autora, entretanto, apesar de ansiarmos por perspectivas diferenciadas para a formação do educador e, em certa medida alcançarmos resultados, ainda estamos presos à racionalidade técnica.

Utilizando como objeto de pesquisa um projeto de formação superior de professores a distância, Barbosa (2006) buscou verificar em que medida a participação dos alunos no projeto interferiu nas suas reflexões sobre a própria prática docente. Por meio da análise dos memoriais escritos pelos próprios professores-alunos do curso, Barbosa (2006) concluiu que, a partir da influência do curso, os alunos-professores passaram a refletir sobre sua atuação e mudaram sua postura, concepções e práticas pedagógicas. No entanto, a autora percebeu que esse memorial dos alunos-professores, instrumento instituído pelo curso para os alunos revelarem suas reflexões e escolhido pela autora para realizar sua análise e buscar seus dados, possui fragilidades como meio

de reflexão, pois se apresenta de forma padronizada, com regras e instruções a serem seguidas, o que, segundo a própria autora, induz, direciona e ao mesmo tempo limita o processo de reflexão dos alunos que buscam escrever o que seus professores esperam. Segundo Barbosa “o que denota desta constatação é de que há uma certa preocupação do professorado em atender ao que se espera dele”, (BARBOSA, 2006, p.) o que, na visão da autora, pode não dar liberdade para que o professor reflita de forma mais pessoal.

Com o objetivo geral de analisar a profissionalidade docente na educação online, Carvalho (2009) investigou um curso de graduação à distância de uma instituição particular de ensino. Por meio de questionários e entrevistas aplicados a professores dessa instituição, a autora dividiu a análise em três eixos: “formação para atuar na educação online, condições de trabalho nesse ambiente e formas de controle/autonomia docente na educação online”. A partir da análise dos questionários, a autora concluiu que a instituição mantém a integridade do fazer docente autônomo mesmo com o controle externo da sala de aula online. De acordo com seus resultados, os professores confirmam que a própria prática docente virtual se estabelece como um local formativo que possibilita a aprendizagem por meio da reflexão e avaliação de suas próprias atuações. Os cursos de formação continuada em educação a distância também foram considerados pelos professores investigados como espaços de aprendizagem e reflexão, no entanto, eles sentem falta de uma formação que atenda mais suas necessidades específicas. Os professores demonstram também uma visão positiva quanto ao ambiente de trabalho, apesar de dizerem haver ainda a necessidade de se discutir pontos políticos, ideológicos e práticos do curso online.

As pesquisas encontradas sobre a educação a distância na área de música tendem a focar a viabilidade e validade do ensino de música por meio dessa modalidade de ensino. Apesar de não focar, especificamente, na formação de professores reflexivos, algumas dessas pesquisas incluem a temática em seus resultados. Além disso, discutem a eficácia de ferramentas e procedimentos utilizados em cursos de formação de professores de música à distância.

Souza (2003) elaborou, realizou e avaliou um curso de educação musical a distância, destinado a professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de investigar suas possibilidades pedagógicas. A partir da análise de três tarefas musicais realizadas pelos alunos/professores no curso e um questionário em que avaliaram o programa, a autora notou um aproveitamento significativo dos alunos-

professores que demonstraram potencial para trabalhar com música e reflexões sobre música, seu ensino e seus alunos. No questionário de avaliação, entretanto, os alunos-professores pediram uma nova oferta do curso com mais encontros presenciais e maior duração, pois perceberam que algumas habilidades musicais necessitam de mais tempo para serem compreendidas e desenvolvidas, como por exemplo, a percepção de alturas. A autora constatou em sua tese que a validade da educação musical a distância para formação de professores possui cinco bases: a prática reflexiva, na qual o aluno-professor aprende sua prática por meio da ação e reflexão sobre ela; a autonomia, em que o aluno-professor deve ser capaz de fazer uma auto-gestão de si próprio, de seus estudos e de sua atuação como professor; a colaboração, em que os alunos-professores aprendem por meio do diálogo e da troca de conhecimentos entre si; a motivação, que parte da concepção de aluno e sua aprendizagem como centro do processo educativo e que, assim, tende a incentivar formadores a despertarem o interesse de seus alunos; e a diversidade, que implica atitudes éticas, democráticas e respeito às diferenças.

Henderson Filho (2007), a fim de investigar a viabilidade da educação online como estratégia para a formação continuada de professores de música, realizou uma pesquisa-ação em um curso a distância online sobre tecnologia na educação musical que teve como público professores de música da rede pública do estado do Pará. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de três instrumentos: questionário auto-administrado, observação participante e entrevista semi-estruturada realizadas com os alunos-professores do curso. O autor concluiu que, apesar da pouca experiência tecnológica dos professores participantes e a solicitação de mais encontros presenciais para ajudá-los com suas dificuldades, a educação online tem grande potencial na formação continuada de professores de música se as bases que ele estabeleceu para sua criação estiverem sólidas: a concepção metodológica que a orienta, a gestão eficiente do ambiente, a adequação do material didático utilizado ao conteúdo do curso e o apoio institucional tanto humano quanto material.

Com o objetivo de verificar a viabilidade do ensino musical a distância, Gohn (2009) propôs investigar uma disciplina de percussão de um curso de licenciatura em educação musical a distância. Com o foco do estudo voltado para a compreensão do desenvolvimento da educação à distância e das ferramentas que tornam possíveis os processos educacionais de música na área de percussão, o autor concluiu que o ensino de percussão à distância é possível, “sendo uma alternativa viável para a formação de professores de música” (p. 168). O autor concluiu ainda que a técnica instrumental da

música também pode ser trabalhada à distância, pois “com comunicações utilizando vídeos e feedbacks especializados o desenvolvimento de aprendizes pode ser monitorado e estimulado, gerando competências em conceitos práticos para tocar instrumentos de percussão” (GOHN, 2009, p.169). No entanto, o autor aponta que, para a realização efetiva dessa aprendizagem instrumental, os tutores têm a responsabilidade de superar desafios da educação a distância, como sanar dúvidas práticas por escrito, pois a falta constante do contato síncrono por vídeo impede que os alunos, após assistirem aos vídeos com gravações demonstrativas, possam tirar dúvidas e terem o retorno imediato como acontece no contato presencial. Os alunos do curso investigado, inclusive, solicitaram mais organização nos encontros presenciais agendados, solicitando que o professor do curso ou alguém capacitado estivesse presente para tirar dúvidas práticas.

Braga (2009) planejou, implementou e avaliou um curso de violão em grupo, a distância, com o objetivo de analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes do curso. Por meio de uma pesquisa-ação que também propôs formar reflexivamente os professores envolvidos no projeto, o autor analisou as gravações de doze videoconferências realizadas no curso e encontrou quatro padrões de interação presentes: facilidade de expressão, em que há apenas uma transmissão de informação do professor para os alunos; inclusão, em que há alguma interação e trabalho conjunto; senso de solidariedade, no qual há de fato um trabalho colaborativo; e síntese de vários pontos de vista, que “ocorre quando o grupo tem um bom nível de habilidades e competências requeridas para determinada tarefa e, principalmente, quando se estimula a criatividade dos alunos em atividades colaborativas” (BRAGA, 2009, p. 217). De acordo com o autor, as duas últimas interações são as mais significativas para a aprendizagem dos alunos e são também as mais complexas, pois implicam uma maior participação e colaboração dos alunos e uma maior reflexão do professor sobre a melhor maneira de estimular, mediar e gerenciar as interações.

Ainda na área de música, porém fora da modalidade a distância, as pesquisas encontradas focam, de forma geral, a percepção dos professores (tanto atuantes quanto em formação) sobre suas práticas docentes. Duas pesquisas investigaram a visão de professores de música já atuantes sobre suas práticas e uma pesquisa investigou a perspectiva de alunos licenciandos sobre a relação entre sua formação e as demandas de sua futura atuação docente.

Beineke (2000) propôs investigar os conhecimentos práticos que orientam as práticas docentes de três professoras de música da educação fundamental buscando reconhecer algumas das lógicas que guiam e sustentam suas ações pedagógicas. A autora utilizou o paradigma do pensamento do professor sobre suas práticas como referencial (ANGULO, 1988; SACRISTAN, 1995; ZABALZA, 1994; PACHECO, 1995), e se apoiou nas perspectivas teóricas sobre a prática profissional, o professor como prático-reflexivo (SCHON, 1983, 2000) e os conhecimentos práticos do professor (CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981) para fundamentar suas análises. A pesquisa foi realizada por meio de três estudos de caso com observações e gravações de seis aulas de música de cada professora e entrevistas semi-estruturadas e de estimulação de memória na qual as professoras refletiam sobre as aulas gravadas. A autora percebeu que apesar das professoras apresentarem lógicas diferentes para suas práticas e não fundamentarem teoricamente suas reflexões, suas práticas apresentavam coerência interna demonstrando uma possível incorporação de referenciais teóricos. Segundo a autora, portanto, “o conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as ‘teorias’ colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos” (BEINEKE, 2000, p. 169). Segundo a autora, a pesquisa possibilitou evidenciar o valor da experiência, do saber-fazer do professor que dá subsídios para a construção de seus conhecimentos práticos, mesmo quando não se sabe muito bem como explicá-los.

Buscando investigar a ótica de alunos de licenciatura em música sobre a adequação entre a sua formação como professor e as demandas para atuação docente, Cereser (2003) realizou um survey de pequeno porte empregando entrevistas semi-estruturadas. Utilizando como referencial teórico o estudo de Pérez Gómez (2000), em que o autor descreve as diferentes perspectivas de formação e atuação docente, a autora constatou que os licenciandos vêem sua formação baseada em perspectivas diferentes das necessárias para o trabalho docente. Segundo os alunos, sua formação se baseia nas perspectivas acadêmica, técnica e prática (com enfoque tradicional) sendo que, para eles, a atuação docente exige a presença das perspectivas prática (com enfoque reflexivo sobre a prática) e de reconstrução social, com todos os enfoques definidos por Pérez Gómez.

Scarambone (2009), com o objetivo de compreender como os professores de piano pensam e refletem sobre suas práticas, realizou dois estudos de caso com professores de piano. Apoiando-se no referencial teórico sobre o professor como

prático-reflexivo (DEWEY, 1959; SCHON, 2000; ZEICHNER, 1993, 1996; CONTRERAS, 2002; KEMMIS, 1985, 1987; SMYTH, 1987), a autora evidenciou em sua análise de dados que os professores percebem problemas de diferentes naturezas em suas práticas, que a forma como pensam e refletem sobre esses problemas varia de acordo com as referências, possibilidades e recursos que possuem (sua própria experiência como aluno, conhecimentos do senso comum, formação) e que, quando não encontram soluções para determinado problema, o ignoram, ou atribuem a causa do problema a aspectos externos a sua atuação. Segundo a autora, os dados

caracterizaram seus pensamentos ora como um pensamento rotineiro (DEWEY, 1959), ora como um pensamento reflexivo (DEWEY, 1959), mostrando que os professores operam muito com base no conhecimento na ação, e mesmo na reflexão na ação, demonstrando com menor frequência, situações de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000). Mostrou também que os professores têm dificuldade em identificar e refletir sobre a natureza dos problemas e raramente ampliam suas reflexões para o contexto social, político, histórico do problema (ZEICHNER, 1993, 1996; CONTRERAS, 2002; SMYTH, 1987; KEMMIS, 1987). (SCARAMBONE, 2009, p. vi)

As discussões trazidas nas pesquisas que enfatizam a formação reflexiva de professores, de forma geral e na área de música, demonstram que a reflexão deve ser encarada de forma ampla, considerando as várias formas e níveis que pode acontecer. Já as pesquisas que discutem a formação de professores a distância tem trazido cada vez mais contribuições sobre como qualificar essa formação baseada no maior uso de meios tecnológicos. De maneira geral, as pesquisas evidenciam a preocupação em investigar se os cursos online estão oferecendo uma formação consistente e quais são seus potenciais e limites.

1.2 DA RACIONALIDADE TÉCNICA À PRÁTICA REFLEXIVA: DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Durante o século XX, quando o pensamento positivista reinava na sociedade, a formação de professores privilegiava uma concepção baseada na transposição de teorias e técnicas do conhecimento científico para a prática em sala de aula. Nessa concepção epistemológica herdada do positivismo, a prática do professor em sala de aula fundamentava-se no que muitos chamam de racionalidade técnica. Definida por Schon (2000, p. 37) como “a competência profissional que consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática”, a racionalidade técnica foi questionada posteriormente por diversos motivos: por tirar do professor seu papel como construtor do conhecimento, pois é apenas um técnico que implementa programas, pesquisas e idéias formuladas por outros; por não atender todos os problemas que surgem no exato momento da prática docente, desconsiderando também as especificidades do contexto social em que se está trabalhando; e por separar a investigação da prática, pois o pesquisador do ensino não é quem atua em sala de aula. O professor técnico é, portanto, apenas um executor e reproduzidor de conhecimentos, que não questiona e que soluciona problemas diversos com o mesmo padrão de respostas.

A partir da idéia de que a abordagem técnica caracterizada acima é inadequada, limitada e ineficaz para resolver os problemas educacionais, pois não considera a complexidade da realidade contemporânea que apresenta inúmeros desafios, situações imprevisíveis e únicas, autores como Dewey (1959), Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Pérez Gómez (1995), Zeichner e Liston (1996), Schon (2000), Pimenta (2006), entre outros, vêm desenvolvendo estudos em que a formação de professores como prático-reflexivos se apresenta como contraposição ao tecnicismo. Ao contrário do professor técnico, que apenas reproduz e aplica saberes, o professor que reflete sobre sua prática docente é um sujeito questionador e ativo no processo de ensino e aprendizagem em que está inserido. Zeichner e Liston (1996) caracterizam um professor reflexivo como aquele que examina, formula e tenta resolver os dilemas da prática de sala de aula; é consciente e questiona os pressupostos e valores que traz para o ensino; está atento ao contexto institucional e cultural em que ensina; participa no desenvolvimento do

currículo e está envolvido nos esforços de mudanças escolares; além de assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional.

A forma de conceituar, entender e explicar a abordagem reflexiva é variada entre os autores. No entanto, todos eles concordam que para se refletir há a necessidade de encontrar problemas em suas práticas, ou seja, a percepção de situações problemáticas é condição *sine et quanon* para a reflexão. Além disso, os autores concordam que no processo de busca por soluções para os problemas, os professores devem tanto refletir sobre a situação educativa específica em que se encontram quanto re-significar as teorias a partir destes processos reflexivos específicos. Nos cursos de formação de professores que objetivam a reflexão é necessário, portanto, que os formadores tenham estratégias para ajudar os alunos a problematizarem sua própria prática para que, assim, possam refletir sobre ela e, conseqüentemente, transformá-la. Dessa forma, os professores estarão preparados para começar a ensinar na realidade escolar contemporânea.

1.2.1 Dewey - Pensamento Reflexivo e Pensamento Rotineiro

Como partida da idéia de formação prático-reflexiva do professor, Dewey (1959) estabeleceu a contraposição entre o pensamento rotineiro e o pensamento reflexivo. Para esse autor, o pensar reflexivo é a melhor maneira de se pensar, pois ao contrário do pensamento comum, regido muitas vezes pela tradição, instrução e imitação, no qual há um “(...) curso desordenado de idéias que nos passa pela cabeça, automática e desregradamente, (...) as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras, não vem e vão confusamente” (DEWEY, 1959, p.14). O pensamento rotineiro para Dewey se apresenta muitas vezes como pressupostos e valores aceitos como verdade que só serão quebrados mediante reflexão. Não que estes pressupostos “seguros” da rotina devam ser totalmente negligenciados, mas que não sejam únicos no processo de ensino. O que deve haver é um equilíbrio entre a dependência desses pressupostos e rotinas, e sua análise.

O pensamento reflexivo para Dewey se caracteriza, portanto, como uma forma do professor emancipar sua atuação, pois ele sairá de um estado mais inerte de pensamento e fará uma análise e investigação aprofundada sobre seu ensino, com o objetivo de transformá-lo. De acordo com Dewey, o pensamento reflexivo surge e é

guiado a partir de circunstâncias ou situações que podem ser tanto externas (vivas) quanto internas (criadas mentalmente). Para o autor, essa reflexão pode acontecer por três motivos: necessidades práticas que vêm de preocupações cotidianas ou experiências diárias; curiosidade, quando se tem o interesse em descobrir algo; e desejo de investigação, que exige conhecimentos científicos anteriores. No caso do professor, a reflexão pode surgir pelos três motivos mencionados, entretanto, para Dewey, todo professor deve possuir o desejo de investigação para que sua prática se mantenha sempre em transformação. A função desse pensamento para Dewey é, portanto, “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1959, p. 106).

A origem do pensamento reflexivo, de acordo com Dewey, é uma situação problemática da prática. Para que o professor possa transformar sua ação, portanto, ele deve primeiramente se encontrar em um estado de dúvida, dificuldade mental, com um problema a ser resolvido. Para que encontre a solução para sua dúvida, seu problema, o autor explica que o pensamento reflexivo do professor deve passar por cinco fases, não necessariamente sequenciais, que podem ser ampliadas com subfases definidas. Como primeira fase, ocorre a “sugestão” quando, ao se encontrar uma situação desconfortável, problemática, surgem ou “brotam” possíveis soluções de acordo com as experiências passadas, ou seja, o pensamento rotineiro está presente. A segunda fase, chamada de ‘intelectualização’, é quando a situação passa a constituir, de fato, um problema que, com um objetivo definido, necessita de investigação para ser solucionado. A terceira fase, da “hipótese”, acontece quando, por meio do exame de fatos e dados que envolvam o problema, o sujeito “corrige, modela, expande a sugestão original que passa a constituir uma suposição definida, uma hipótese” (DEWEY, 1959, p. 114). A quarta fase, o “raciocínio”, é quando há uma elaboração mental da idéia ou suposição, ou seja, uma organização mental do que deve ser feito para solucionar o problema na prática; e a quinta fase, é quando há a verificação da hipótese por meio da ação. Para Dewey, portanto, o pensamento reflexivo só acontece quando o sujeito passa por esse processo de pesquisa sobre o problema.

Como vantagens para o ato de pensar reflexivamente, Dewey apresenta como “valores práticos”, a possibilidade de agir com objetivo, pois “(...) o pensar reflexivo nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”, (DEWEY, 1959, p. 26) nos libertando do pensamento automático, comandado pelo instinto, pelo impulso e pelo senso comum; e a possibilidade de sistematizar e preparar o percurso até a solução do

problema, ou seja, passar por um processo investigativo. Outra vantagem, segundo Dewey, é que o pensar reflexivo enriquece as situações com um sentido novo, “um estado, um valor muito diferente dos que possuem para um ser que não reflete” (DEWEY, 1959, p.28).

Para se pensar reflexivamente, no entanto, o autor diz que não há exercícios organizados “cuja execução repetida faça do indivíduo um bom pensador” (DEWEY, 1959, p. 37). O que se deve fazer para pensar reflexivamente, segundo Dewey, é aliar o uso e a compreensão dos melhores métodos e técnicas de investigação sobre a prática a certas “atitudes morais de caráter”, por ele denominadas: “espírito aberto” (ou mente aberta), em que o sujeito se livra de preconceitos, partidarismos, hábitos e busca o novo, “de todo o coração” (ou sinceridade, ou entusiasmo) em que há um total interesse pelo objeto, pela causa; e “responsabilidade” para seguir com sua missão. Para Dewey, portanto, no processo de ensino e aprendizagem, o professor que (1) conhece e sabe usar métodos e técnicas de investigação, (2) está livre de preconceitos e hábitos, (3) busca por algo novo, (4) tem interesse pelo que está investigando e (5) é responsável, é aquele capaz de refletir e examinar criticamente seu próprio ensino. Zeichner e Liston (1996) revendo as atitudes descritas por Dewey, explicam que o professor reflexivo com essas características está disposto a buscar diversas possibilidades e alternativas para cada situação de ensino, reconhece erros, está sempre examinando as justificativas para as situações colocadas como naturais, busca mais do que saber se seus objetivos foram alcançados, mas se os resultados foram bons para quem e de que maneira, e analisa regularmente suas próprias crenças, pressupostos e os resultados de suas ações, abordando as situações e lembrando que sempre pode aprender algo novo.

Dewey afirma que mesmo não havendo exercícios sistematizados para se treinar o pensamento reflexivo, no caso do professor, quando se conhece as experiências passadas dos estudantes e seus interesses, há uma maior possibilidade de compreender quais recursos os ajudarão a formar hábitos de reflexão. A “curiosidade” é um desses recursos. Para Dewey, a curiosidade tende à exploração, fator básico da ampliação da experiência. Os outros dois recursos colocados por Dewey que podem ser utilizados para se formar hábitos de reflexão são a “sugestão” e a “ordem”. As “sugestões” são as idéias espontâneas que surgem em nosso cotidiano, baseadas em nossas experiências passadas. Como colocado anteriormente, elas são o ponto de partida da investigação, em que a situação passa a constituir um problema, e são usadas posteriormente para criar uma hipótese que será verificada na ação. Para se formar o hábito de reflexão, no

entanto, não basta ter idéias espontâneas baseadas em experiências, deve haver uma continuidade, uma ‘ordem’ de idéias (terceiro recurso) no processo de investigação reflexiva, a fim de se chegar a uma conclusão.

Segundo Dewey, portanto, o resultado do pensamento reflexivo que se desenvolve a partir das experiências cotidianas dos professores em sala de aula “é a transformação de uma situação dúbia e embaraçosa numa situação assentada ou determinada” (DEWEY, 1959, p. 100). Ou seja, o professor que tem curiosidade, que busca o novo e tem desejo de investigação, encontrará nas suas experiências cotidianas em sala de aula problemas-motivadores, e percorrerá o processo investigativo-reflexivo para solucioná-los.

1.2.2 Schon – Reflexão *na e sobre* a ação

Partindo da idéia de “reflexão na experiência” de Dewey, Schon (2000) também acredita no ensino prático-reflexivo, em que a prática é valorizada como um local de produção de conhecimentos por meio da reflexão, problematização e análise. Para o autor, tratando a prática dessa maneira, o professor substituirá uma atuação baseada na racionalidade técnica, em que há uma aplicação de conhecimentos científicos para resolver as situações problemáticas da prática, por uma racionalidade prática que valoriza o aprender-fazendo “com”, “na” e “a partir da prática”.

O ensino prático-reflexivo para Schon se caracteriza como uma análise, atualização e desenvolvimento constante da própria prática, e tem a função de preparar os professores para atuarem em “zonas indeterminadas da prática”, ou seja, em situações incertas, únicas e complexas que vão surgindo nas experiências diárias e que não podem ser resolvidas apenas com uma gama de técnicas e soluções pré-determinadas. Para atingir esse ensino, o autor propõe o reconhecimento e valorização dos profissionais que possuem a habilidade e capacidade de lidar com essas situações incertas da prática. O desenvolvimento do ‘talento artístico’ observado nos profissionais habilidosos para atuar nas diversas e complexas situações da prática é, portanto, o foco do ensino prático-reflexivo proposto por Schon. Segundo o autor, para formar professores valorizando seu talento artístico, há a necessidade de liberdade para aprender através do fazer, em que os alunos poderão “ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver” (SCHON, 2000, p. 25).

Assim como Dewey, Schon (2000) coloca que o ensino prático-reflexivo também parte de um problema. No entanto, diferentemente de Dewey, o sujeito não se depara com um problema em sua prática. Para Schon, o profissional reflexivo define, escolhe o problema presente em sua experiência prática. Segundo o autor, a abordagem de situações problemáticas deve ser feita de forma diferente, dependendo do contexto individual. Para Schon

Os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção de meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver. (SCHON, 2000, p.17)

A atuação do professor como profissional prático-reflexivo para Schon passa por um processo que se inicia e finda na ação. Primeiramente em sua prática, o professor utiliza o conhecimento tácito já interiorizado, que o autor chama de “conhecimento na ação”. Esse conhecimento se apresenta como um hábito do professor, um conhecimento presente na ação que é revelado pela execução capacitada e espontânea do ato de ensinar, o que Dewey chamou de “ação rotineira”, característica de difícil verbalização. Assim, o professor tenta, ao máximo, descrever esse saber que começa espontaneamente na observação e reflexão sobre suas ações.

Para o professor, o ato espontâneo de “conhecer-na-ação”, em geral, lhe permite “dar conta” de suas tarefas. No entanto, com frequência, as experiências contêm um “elemento surpresa” - as já citadas “zonas indeterminadas da prática”. Nesses casos, Schon coloca que o professor pode ignorar esses elementos ou pode responder a eles por meio da reflexão de duas maneiras: “refletindo sobre a ação” através de um pensamento retrospectivo sobre o que foi feito; ou “refletindo-na-ação”, durante a ação, em que ele ainda pode interferir na situação problemática. Para Schon, a descrição idealizada do processo de reflexão-na-ação tem uma função crítica, pois questiona a estrutura de pressupostos e valores enraizados no ato de “conhecer-na-ação”.

Refletindo “na” e “sobre” a ação, o profissional adquire um repertório de ações, chamado por Schon de “conhecimento prático”. Esse conhecimento, porém, necessita de nova reflexão, pois os novos problemas superam o repertório criado, “exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.” (PIMENTA, 2006, p.20) Para realizar, portanto, um diálogo entre o pensar e o fazer que possa melhorar, transformar a ação, Schon coloca que, após a

“reflexão-na-ação” deve acontecer a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Schon explica que

(...) nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura. (...) Nesse caso, minha reflexão presente sobre minha reflexão-na-ação anterior dá início a um diálogo de pensar e fazer através do qual posso tornar-me mais habilidoso. (SCHON, 2000, p. 36)

Com base na idéia de que o professor constrói conhecimentos e aprende com a prática, refletindo “na” e “sobre” ela, Schon percebe a importância de uma formação de professores em que se valorize o *praticum* reflexivo, ou seja, uma formação que enfatiza o “aprender-fazendo” na prática “cometendo erros, tomando consciência e tentando novamente de outras maneiras” (SCHON, 2000, p. 89).

Schon argumenta, no entanto, que as escolas que formam profissionais - no caso dos professores, as licenciaturas - não estão conseguindo ensinar de fato os rudimentos da epistemologia da prática. De acordo com o autor, “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar.” (SCHON, 2000, p.19) E isso se dá pelo fato de que as competências atuais exigidas dos profissionais no campo de atuação, no caso aqui dos professores em sala de aula, são diferentes da concepção de conhecimento profissional dominante nos cursos de formação, baseada na idéia de que a pesquisa acadêmica é o único caminho para a preparação dos profissionais, ou seja, a teoria é vista desassociada da prática. Schon cita Lynton (1984) ao dizer que “parte da pesquisa está ficando acadêmica demais e que podemos estar negligenciando a necessidade de ensinar os professores como pôr em prática as estratégias que eles desenvolvem”.

Dessa forma, pensando em atender as necessidades da prática, sua complexidade e situações incertas, Schon destaca a importância dos cursos de formação rever seus currículos, a fim de buscarem uma formação de qualidade, que consiga articular teoria e prática, investigação e ação.

1.2.3 Zeichner - Reflexão como prática social e *Praticum* reflexivo

Assim como na perspectiva de Schon (2000), a reflexão sobre a prática para Zeichner (1992; 1993; 2002) apresenta-se como reação à idéia de atuação dos professores como técnicos que realizam o que outros propõem, a chamada racionalidade técnica. Para Zeichner, concordando ainda com Schon, os professores são capazes de

aprender e produzir saberes com sua própria prática, por meio da reflexão, desenvolvendo a disposição e habilidade para sempre a estarem transformando. Segundo Zeichner (1993), é necessário reconhecer que

os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo tanto nos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir. (...) Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e que os professores também tem teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimento de ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 16)

Apesar da crítica de Zeichner acerca do foco das investigações sobre o ensino estarem muito ligadas às universidades e centros de investigação e distantes dos conhecimentos que os próprios professores produzem em seu trabalho, o autor acredita que os professores não devem desconsiderar essas investigações sobre o ensino feitas por terceiros (não professores). Para o autor, os professores devem refletir para encontrar o equilíbrio entre o saber acadêmico e o próprio saber de professor. Zeichner explica que em seu trabalho com os alunos-mestres tem, sobretudo, “tentado ajudá-los a tornarem-se tanto consumidores críticos dessas investigações como pessoas capazes de participarem da sua criação.” (ZEICHNER, 1993, p. 27)

De acordo com Zeichner, no entanto, a reflexão por si só significa muito pouco. Segundo ele, todos os professores refletem em algum sentido, porém, há a necessidade de considerar sobre o que e como se deseja que os professores reflitam. Dessa forma, a reflexão com fim em si mesma não atende às questões mais amplas sobre a educação nas sociedades democráticas, ou seja, questões ligadas ao contexto social, institucional, cultural e político que envolve o ensino. Zeichner defende, portanto, a formação de professores reflexivos para apoiar a concepção de uma igualdade e justiça social mais ampla. Para ele,

A formação reflexiva do professor, que fomenta seu verdadeiro desenvolvimento, só deveria ser apoiada se estiver ligada à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes *backgrounds*. (ZEICHNER, 2002, p.42)

Segundo Zeichner, o viés individualista pelo qual o professor apenas reflete sobre situações problemáticas específicas de seu ensino e exclui qualquer consideração das condições sociais que influenciam seu trabalho, é reducionista e limitante, pois não engloba as diversas dimensões sociais que os problemas da prática possuem para solucioná-los de forma mais efetiva. A partir dessa perspectiva, Zeichner vê a necessidade dos professores assumirem mais responsabilidades no contexto social em

que estão inseridos, refletindo não só sobre sua prática, mas sobre todos os aspectos que a envolve. Outra necessidade posta por Zeichner, é a criação de comunidades de prática nos contextos educacionais, para que a atividade profissional dos professores deixe de ser solitária e passe a constituir uma prática social, na qual professores possam refletir juntos, compartilhando suas angústias e saberes.

A formação de professores que se apóia na reflexão sobre a prática e sobre o contexto que a envolve, também estimula a reflexão em conjunto, como uma prática social, mas segundo Zeichner, ainda está distante da realidade dos cursos de formação. Segundo o autor, apesar de tentativas de reformas educacionais, em várias esferas institucionais internacionais, que buscam maior qualidade na educação, ainda há um abismo entre aquilo que objetivam os cursos de formação e o que realmente fazem. Em sua proposta de reforma educacional, Zeichner (2002) discute a falta de participação dos professores no planejamento e implementação das idéias. Ele coloca que essa alienação fixa o papel do professor como não-reflexivo e obediente aos métodos e programas desenvolvidos por outros e aplicados por eles. Zeichner percebe que o que ainda predomina nessa formação é uma versão baseada na racionalidade técnica, ou seja, o ensino reflexivo como atividade técnica, pois, segundo ele,

a limitação do processo reflexivo está intimamente associada à consideração das habilidades e estratégias de ensino (os meios da instrução) e a exclusão, da esfera de competência dos professores, da definição do conteúdo e fins da educação, e dos aspectos morais e éticos do ensino (ZEICHNER, 2002, p.38).

Zeichner (1993) propõe uma nova versão para o *praticum* dos futuros professores, apesar de considerar limites. Em sentido amplo, o *praticum* é definido pelo autor como sendo o conjunto de atividades de observação e práticas de ensino em um programa de formação inicial de professores. Inclui as “experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ensino normal” (ZEICHNER, 1993, p. 53). Na nova versão do *praticum* proposta por Zeichner, os obstáculos do *praticum* típico – baseados na racionalidade técnica – são substituídos pelo *praticum* de caráter investigativo, que objetiva desenvolver disposições e capacidades para que os alunos/professores saibam refletir sobre sua prática e o contexto social que a engloba, não apenas no início, mas durante toda sua carreira docente.

No entanto, o autor destaca alguns obstáculos que são geralmente encontrados para a realização deste *praticum* investigativo, ou seja, dessa nova proposta de formação

de professores sugerida, são eles: (1) conceito de reflexão sendo utilizado mascarando a tradicional racionalidade técnica, ou seja, reflexão ligada à tentativa de tornar a prática de ensino mais parecida com as práticas defendidas nas universidades; (2) isolamento do aluno/professor em sala de aula sem supervisão; (3) ignorância dos domínios escolares e comunitários do trabalho do professor; (4) individualidade do aluno/professor sendo levada à imitação passiva de modelos; (5) desigualdade da qualidade de supervisão do *practicum*; (6) rejeição dos *feedbacks* dos supervisores por parte dos alunos/professores; (7) formadores não mostram quais são os pensamentos e raciocínios que estão na base de suas ações; (8) supervisão sem compensações por parte da universidade, gerando baixa qualidade; (9) estudantes com experiências de *practicum* com pouco contato com alunos culturalmente diferentes; (10) resistência dos alunos em atuarem em meios desfavorecidos e para minorias étnicas.

Para que haja uma maior sintonia entre o que se tem discutido sobre a formação reflexiva dos professores e a realidade dessa formação, Zeichner reforça a necessidade de introduzir prioritariamente o aspecto da responsabilidade social na formação de professores, para que este professor aprenda a refletir, solucionar e transformar não só o ensino dentro de sua sala de aula, mas todas as questões sociais e institucionais que envolvam o ensino. Outra sugestão dada pelo autor em favor do movimento de ruptura com a atual estrutura do *practicum* (racionalidade técnica), é o reaparecimento de “escolas de desenvolvimento profissional”, ou seja, escolas específicas do sistema oficial dedicadas à preparação dos futuros professores. Nessa escola proposta por Zeichner, características como o *practicum* coletivo (vários agentes trabalhando juntos); bons recursos, apoio e respeito aos formadores; escolas situadas em diversos locais, com crianças de diversas realidades sociais e culturais; bem como a valorização das funções dos supervisores e cooperantes são considerados de forma conjunta à importância da aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional do professor.

A perspectiva de Zeichner sobre a prática e formação reflexiva de professores resume-se no fato de que “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (ZEICHNER, 1993, p. 25). Além disso, suas idéias apresentam uma tendência democrática e emancipatória, que valorizam as decisões do professor e a reflexão como prática social, na qual os professores apóiam e sustentam o crescimento uns nos outros.

1.2.4 Zeichner e Liston - Teorias práticas dos professores

Zeichner e Liston (1996), assim como Schon (2000) e Zeichner (1992; 1993; 2002), acreditam na melhoria da qualidade da educação por meio da substituição do ensino técnico pelo ensino reflexivo. Considerando o ensino reflexivo como propulsor da análise crítica de suas experiências em sala de aula e a capacidade de fornecer justificativas e sentido para suas crenças e ações, com o compromisso de igualdade e respeito às diferenças, Zeichner e Liston percebem a necessidade dos professores compreenderem o que influencia e dá origem às suas práticas, como subsídios à reflexão sobre elas. Os autores partem do princípio de que os professores estão sempre produzindo conhecimentos em suas práticas, ou seja, estão sempre elaborando “teorias práticas” sobre seu ensino. A partir daí, Zeichner e Liston destacam a necessidade de se entender quais as fontes que influenciam essas teorias práticas dos professores.

As teorias práticas, ou seja, os conhecimentos que os professores produzem em suas práticas, segundo Zeichner e Liston, se desenvolvem influenciadas por uma junção de três fontes, por eles denominadas de “experiências pessoais”; “conhecimentos transmitidos” (recebidos); e “valores centrais”.

Como base para desenvolver suas teorias práticas, Zeichner e Liston destacam que os professores têm suas “experiências pessoais” de ensino e de vida, incluindo também a influência da experiência educativa que tiveram como alunos em formação. Esses autores colocam que as experiências como estudantes, observando seus professores, afetam a forma como cada um constrói seu ensino, pois essas experiências ajudam a formar o entendimento do que os professores podem e devem fazer, como podem e devem agir em sala de aula. No entanto, o grau de aprendizagem com a experiência e a forma como essas experiências influenciam as teorias práticas de cada professor é variável de acordo com cada um.

Os autores destacam, ainda, a influência do “conhecimento transmitido” por outros (pessoas, cursos, livros, cultura, filmes, mídia, etc.) no desenvolvimento das teorias práticas do professor, e afirmam que os conhecimentos transmitidos também têm efeitos variados sobre a prática dos docentes. Citando Fenstermarher (1980), os autores definem três formas dos professores receberem os conhecimentos transmitidos: como regras; como teste/avaliação de suas crenças; e como esquemas (estruturas para compreenderem melhor seu trabalho), que são as mais indicadas.

O terceiro elemento das teorias práticas dos professores, os “valores”, determina o que é bom e ruim na vida e na educação. Segundo Zeichner e Liston, os valores que influenciam o desenvolvimento das teorias práticas dos professores podem ser tanto éticos, filosóficos, políticos como educacionais. Na sala de aula, os valores envolvem as concepções de ensino, aprendizagem, escola e currículo em que se acredita. A partir daí, esses valores influenciam a forma como o professor interpreta e reage às suas próprias experiências pessoais e como se analisa o conhecimento transmitido por outros e, como consequência, afeta a forma como se ensina.

Para Zeichner e Liston, os três componentes (fontes) que influenciam as teorias práticas dos professores (experiências pessoais, conhecimentos transmitidos e valores) não têm o mesmo peso na determinação dos conteúdos dessas teorias. Segundo esses autores, nossos valores dominam, influenciando nossas percepções das coisas vivenciadas e como percebemos e aceitamos as idéias transmitidas por outros. Por outro lado, no entanto, é possível perceber que também construímos nossos valores muitas vezes em função do que nos é transmitido, o que pode também, em certa medida, alterar esses valores.

De acordo com Handal e Lauvas (1987, *apud* Zeichner e Liston, 1996), o ensino que integra as teorias práticas dos docentes envolve três níveis de prática: o nível de ação, ou seja, a atuação propriamente dita do professor; o nível de planejamento e reflexão, que engloba reflexões na prática e sobre a prática; e o nível de considerações éticas e morais, em que os professores refletem sobre que bases morais e éticas estão suas ações.

Embora as práticas dos professores sejam influenciadas por suas teorias práticas de diversas maneiras, Zeichner e Liston destacam que as práticas também são fortemente influenciadas pelos contextos em que cada professor trabalha. Para que essa influência seja positiva, os autores sugerem que se observe o contexto em que o professor está inserido, interpretando-o de diversas formas à luz das teorias da prática.

Argyris e Schon (1974) também acreditam que as ações dos professores em sala de aula geram teorias. Denominada pelos autores como “teoria de ação”, envolve a dinâmica de comportamento, de valores, de liderança e de relações que existem nas práticas do dia-a-dia. Para Argyris e Schon, a reflexão sobre essas teorias, assim como para Zeichner e Liston, é o ponto chave na visão dos autores para a transformação e melhoramento das ações. Um diferencial deste trabalho de Argyris e Schon é a presença de dois componentes na teoria da ação: as “teorias defendidas” (aceitas) e as “teorias em

uso”. As teorias defendidas são colocadas pelos autores como sendo as convicções, valores e atitudes nas quais os professores justificam ou descrevem seu comportamento, ou seja, o que eles dizem sobre o que fazem. Já as teorias em uso são os comportamentos e atitudes que de fato operacionalizam em suas ações. De um lado, portanto, existem as teorias em que os professores acreditam se basear suas ações, e de outro o que eles realmente praticam. Para aumentar a consciência sobre si próprios, suas ações e seu ensino, ou seja, para que se tornem mais reflexivos, Argyris e Schon vêem a necessidade dos professores investigarem e explicitarem sua teoria de ação (tanto defendida como praticada) e avaliarem as compatibilidades e incompatibilidades entre estes dois componentes (o que dizem e o que fazem) para melhorarem seu ensino.

1.2.5 Tradições e Perspectivas sobre o ensino e a formação reflexiva de professores

Zeichner e Liston (1996), a partir da difusão do termo “ensino reflexivo” no campo da educação, perceberam que sua utilização ocorre de forma variada entre os educadores, ou seja, “as pessoas não estão necessariamente falando a mesma coisa quando se discute o ensino reflexivo” (ZEICHNER E LISTON, 1996, p. 51). A partir dessa perspectiva, na ânsia de compreender quais os tipos de ensino reflexivo, os autores fizeram um estudo histórico sobre as tradições da prática reflexiva no ensino e na formação de professores. Zeichner e Liston identificaram a existência de cinco tradições do ensino reflexivo: “acadêmica”, “eficiência social”, “desenvolvimentista”, “reconstrucionista social” e “genérica”.

A “tradição acadêmica” de ensino reflexivo, segundo os autores, foca o conteúdo disciplinar e sua transmissão. A reflexão, nessa tradição, acontece sobre o conteúdo e como ele é ensinado, sendo os conhecimentos pedagógicos adquiridos apenas nos estágios supervisionados dos cursos de formação. Já a tradição de ensino reflexivo “eficiência social” tem como foco as pesquisas sobre o ensino (feitas por outros, não professores). Nela, as pesquisas são a base do conhecimento que orientam os professores. A reflexão ocorre sobre a relação entre a própria prática e o que as pesquisas dizem que deve ser feito na prática. Essa tradição tem uma vertente mais técnica, com aplicação do conhecimento científico na prática em sala de aula (racionalidade técnica) e uma vertente mais deliberativa, na qual as investigações são uma das fontes na resolução de problemas da prática educativa.

O foco da tradição desenvolvimentista de ensino reflexivo está nos alunos e na observação sobre eles. Há a suposição de que a evolução natural dos alunos é a base para determinar o quê e como se deve ensinar. Na tradição de ensino reflexivo denominada por Zeichner e Liston de reconstrucionista social, a ênfase está tanto nas práticas com nas condições sociais onde essas práticas se situam, ou seja, no contexto em que essas práticas acontecem. Afirma-se nessa tradição que os contextos institucionais, culturais e políticos afetam e são afetados pelo que fazemos. Três características podem ser evidenciadas: impulso democrático e emancipador; foco nas conseqüências sociais e políticas do ensino; e compromisso com a reflexão como uma prática social. A reflexão enfatiza questões de equidade e justiça social.

Na última tradição de ensino reflexivo, a genérica, a ênfase está na reflexão geral, ampla sobre o ensino, sem atenção para a forma ou conteúdo da reflexão. Há uma crença de que as ações dos professores são melhores só por serem mais deliberativas e intencionais. No entanto, é possível verificar que, dada a irrelevância do conteúdo da reflexão dos professores nessa tradição, pode faltar reflexões sobre aspectos importantes do ensino.

Zeichner e Liston enfatizam que nenhuma das cinco tradições de ensino reflexivo descritas ignora a outra, sendo que para os autores, o ensino reflexivo mais eficiente é o que engloba todas as tradições (exceto a genérica) fazendo uma reflexão ampla sobre o ensino, ou seja, que englobe a reflexão tanto sobre a própria prática quanto sobre o conteúdo disciplinar que será utilizado, sobre os conhecimentos pedagógicos necessários, sobre as pesquisas que envolvem o ensino, sobre os alunos e sobre o contexto em que essa prática ocorre.

Pérez Gómez (2000), na busca de compreensão e aprofundamento sobre os diferentes modos de conceber o ensino reflexivo e quais as características que delimitam os tipos de professores e de formação de professores, propôs uma ampliação dos enfoques das tradições de ensino reflexivo. Para isso, se baseou nos estudos de Zeichner (tradição acadêmica, eficiência social, desenvolvimentalista e de reconstrução social) e Feiman-Nemser, apresentando um ‘síntese criativa’ e propondo uma nova organização e novos enfoques.

Pérez Gómez, portanto, apresentou quatro perspectivas básicas de ensino reflexivo: a “perspectiva acadêmica”, a “perspectiva técnica”, a “perspectiva prática” e a “perspectiva de reconstrução social”.

Na perspectiva acadêmica, assim como em Zeichner e Liston (1996), o foco do ensino é o processo de transmissão de conhecimentos e de cultura. O professor é um especialista nas disciplinas científicas e culturais, e a formação de professores é centrada no domínio das disciplinas e conteúdos que devem ser transmitidos. Pérez Gómez (2000), ampliando essa perspectiva, apresenta dois enfoques: (1) o enfoque enciclopédico – no qual o ensino acontece como transmissão de conteúdos e cultura, a aprendizagem acontece como acúmulo de conhecimentos, o professor é visto como especialista e não se tem clareza entre os limites do saber e do saber ensinar; (2) e o enfoque compreensivo – no qual o objetivo da formação não é apenas o conhecimento das disciplinas e conteúdos, mas também a forma de transmiti-los. O professor proporciona ao aluno aquisições científicas e culturais da humanidade e deve saber tanto o conteúdo disciplinar como dominar técnicas didáticas eficientes para transmiti-lo.

Na perspectiva técnica, o professor é um técnico que aplica como regra os conhecimentos científicos produzidos por outros em seu ensino. Baseia-se na concepção tecnológica da atividade profissional que pretende ser eficaz e rigorosa: a racionalidade técnica, com aplicação de teorias e técnicas científicas para a resolução de problemas encontrados na prática. Baseia-se também no modelo processo-produto, em que a qualidade do ensino é medida por meio dos resultados que ele provoca. Pérez Gómez apresenta dois modelos de perspectiva técnica: (1) o modelo de treinamento – no qual o foco é a formação do professor por meio de competências específicas para atingir certos resultados e o domínio de habilidades de intervenção que são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados que se espera.; e (2) o modelo de tomada de decisões – no qual o professor não precisa ter muitas competências, apenas ser capaz de selecionar e decidir qual a forma mais adequada de solucionar uma situação. Os professores nesse modelo devem aprender técnicas de intervenção em sala de aula e saber quando utilizá-las. Cereser (2003), a respeito desse modelo de tomada de decisões, explica:

Por isso necessita a formação de competências estratégicas, de formas de pensar fundamentadas em princípios e procedimentos de intervenção. O professor deverá utilizar seu raciocínio para definir como fará a intervenção prática, levando em consideração os problemas e as características da situação em que intervém. Para os processos de raciocínio e tomada de decisões, é preciso um conhecimento de princípios e procedimentos que se apóie também na investigação científica. (CERESER, 2003, p. 43)

A perspectiva prática, segundo Pérez Gómez, entende o ensino como uma atividade complexa que acontece em contexto único, com resultados imprevisíveis e

carregado de conflitos de valores que requerem opções éticas e políticas. O professor é visto como um artesão, artista ou “profissional clínico” que desenvolve sua sabedoria experiencial e sua criatividade para resolver os problemas. A formação deste professor é baseada na aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática” e a aprendizagem nessa formação ocorre pelo contato com professores mais experientes e na aquisição da sabedoria criativa para as situações únicas. Dois enfoques são propostos por Pérez Gómez nessa perspectiva: (1) o tradicional, em que o ensino é visto como uma atividade artesanal que envolve um processo de tentativa e erro, e a sabedoria é transmitida de geração em geração pelo contato com a prática do professor experiente. Para o autor, há neste enfoque um conhecimento profissional implícito pouco verbalizado, sem organização teórica e que é saturado de senso comum, vícios e subordinado aos interesses dominantes; e (2) o enfoque reflexivo sobre a prática, em que se pretende uma reação à racionalidade técnica, pois há o objetivo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula. Para isso, há uma análise de como trabalham os professores, quais atitudes tomam frente aos problemas complexos, como utilizam o conhecimento científico e qual a sua capacidade intelectual. Este enfoque propõe o desenvolvimento do conhecimento reflexivo sobre a própria prática e não apenas sobre conteúdos e pesquisas científicas.

Na perspectiva de reconstrução social, de acordo com Pérez Gómez, o ensino é visto como uma atividade crítica, como uma prática social. O professor é um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática e seus contextos, para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Existe nessa perspectiva uma proposta democrática, ética, baseada na justiça, na igualdade e na emancipação social, como concordam Zeichner e Liston (1996). Dois enfoques são propostos por Pérez Gómez nessa perspectiva: (1) no enfoque de crítica e reconstrução social pretende –se desenvolver a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária. A escola e os professores, segundo Pérez Gómez, são vistos como fundamentais para a promoção dessa sociedade e o professor como intelectual transformador que tem a função de gerar a formação da consciência dos estudantes. Para isso, de acordo com Pérez Gómez, este professor necessita de um arcabouço de orientação política e social, refletindo criticamente sobre a prática e com o compromisso transformador na aula, na escola e no contexto social. (2) No Enfoque de investigação-ação, o professor é um investigador que experimenta estratégias de intervenção adequadas a certo contexto e situação. A prática do professor é autônoma e intelectual e

não apenas técnica. O enfoque de investigação-ação do ensino, de acordo com Pérez Gómez, acontece

através de um processo de ação e de reflexão, concomitante com à indagação e experimentação. O professor aprende a ensinar e ensina por que aprende, intervém não para impor ou substituir a compreensão do aluno, mas para facilitar a reconstrução de seu ‘conhecimento experiencial. E ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. As escolas se transformam em locais onde o professor se desenvolve, onde a prática se transforma no ‘eixo de contraste de princípio, hipóteses e teorias’, no contexto adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o desenvolvimento de teorias relevantes e para a transformação da prática.(PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 379)

Os estudos de Zeichner e Liston (1996) e de Pérez Gómez (2000) sobre as tradições e perspectivas do ensino e da formação reflexiva de professores foram descritos com o intuito de explicar quais são os tipos de ensino reflexivo que se tem discutido no campo da educação e quais suas características, já que a ampliação das discussões em torno dos termos “reflexão”, “professor reflexivo”, “ensino reflexivo” e “formação reflexiva” tem gerado diversas perspectivas, sem ainda um conceito unificado e universalmente aceito.

1.2.6 Aproximações e contribuições nas perspectivas dos autores

Refletir é uma atitude inerente à prática docente do professor que deseja transformar, atualizar e emancipar sua atuação. Como estratégia para a qualificação do ensino, a reflexão sobre a prática tem sido abordada constantemente nas discussões sobre a formação de professores, tanto nos debates nacionais como nos internacionais. Contudo, a abordagem de cada autor sobre a reflexão é diferenciada de acordo com sua percepção e seu enfoque.

Para entender o que é refletir sobre a prática, buscou-se na literatura a perspectiva de diversos autores (DEWEY, 1959; SCHON, 2000; ZEICHNER, 1992,1993,2002; ZEICHNER E LISTON, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 2000) sobre os conceitos de ensino reflexivo, professor reflexivo, formação reflexiva, as características da reflexão, a condição para a reflexão, os tipos de reflexão, os momentos de reflexão, o processo de reflexão, a função da reflexão, as fontes da reflexão, a consequência da reflexão e as vantagens da reflexão. Ao apresentar a contribuição de cada autor, observa-se os pontos que convergem nas discussões sobre a formação/ensino prático-reflexivo de professores e as contribuições individuais de cada um sobre o tema.

Os autores concordam que a prática docente deve ser valorizada como campo de construção de conhecimentos por meio da reflexão sobre ela. Para que haja reflexão, os autores enfatizam que os professores devem perceber problemas em suas práticas. Resolver os problemas da prática com atitudes técnicas que apenas reproduzem, aplicam ou copiam modelos já prontos é, segundo os autores, uma forma de resolução contrária à prática-reflexiva do professor, ou pelo menos, uma forma bem simples de se refletir. Segundo os autores, toda prática apresenta circunstâncias novas (*zonas indeterminadas da prática*, segundo Schon) que não poderão ser resolvidas com soluções pré-estabelecidas. Por isso, os autores percebem que a emancipação e transformação do ensino só acontecerá a partir da reflexão dos professores.

Considerado pioneiro na discussão sobre a reflexão, Dewey (1959) constatou que apenas por meio do *pensamento reflexivo* os professores serão capazes de emancipar sua atuação, pois este pensamento questiona os pressupostos e valores que já são aceitos como verdade, possibilitando que o professor saia da *ação rotineira* e transforme sua prática. O autor alerta que a reflexão é um processo de investigação sobre a prática e afirma que ser um professor investigador requer mente aberta, interesse e responsabilidade.

Schon (2000) contribuiu com a perspectiva da reflexão sobre a prática, sistematizando os momentos em que essa reflexão do professor pode acontecer. Em sua visão, o professor deve *refletir-na-ação* onde ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, *refletir sobre a ação* após ela acontecer ou, o que ele chama de *refletir-sobre-a-reflexão-na-ação*, que significa um diálogo entre a reflexão realizada na ação e a reflexão posterior a ela que dará subsídios para uma nova ação.

Contribuindo com os estudos sobre a formação reflexiva de professores, Zeichner (1993) enfatiza a importância de não se refletir apenas sobre a prática, mas também sobre todo o contexto institucional, social e cultural que envolve essa prática. Outro aspecto colocado por Zeichner é a necessidade de pressupor a prática reflexiva de modo coletivo. Segundo ele, para ampliar as possíveis conseqüências da reflexão sobre a prática, ou seja, a emancipação do ensino, os professores devem deixar de refletir individualmente e passar a refletir juntos, constituindo uma *prática social*. Complementando as contribuições sobre a abordagem reflexiva na formação de professores, Pimenta (2006) enfatiza que o foco na reflexão da prática docente não deve destituir a importância da pesquisa sistemática e das teorias da educação, ambas importantes para nutrir os conhecimentos produzidos na prática.

Para refletir sobre a prática docente e produzir novos conhecimentos, os autores percebem que os professores necessariamente utilizam e são influenciados por seus conhecimentos pessoais. Esses conhecimentos, no entanto, aparecem entre os autores com diferentes conceitos. Para Dewey (1959), os conhecimentos oriundos da experiência são chamados de *sugestões*; para Schon (2000), são chamados de *conhecimentos práticos*; E para Zeichner e Liston são chamados de *fontes*. Segundo Zeichner e Liston (1996), essas *fontes* que influenciam as *teorias práticas dos professores*, ou seja, os conhecimentos que eles produzem na prática a partir da reflexão sobre ela, podem ser de três tipos: *experiências pessoais*, de vida, que incluem também a vivência como alunos; os *conhecimentos transmitidos* por outros (pessoas, livros, cultura, filmes, mídia, etc.), que incluem as pesquisas sistemáticas; e as teorias da educação, e os *valores pessoais*. Zeichner e Liston (1996) enfatizam que o mais importante para contribuir com a prática reflexiva dos professores é a forma como essas *fontes* são utilizadas e a forma como elas influenciam a prática. Segundo esses autores, essas fontes podem ser recebidas como regras, como teste/avaliação de suas crenças, e como esquemas ou estruturas para compreender melhor seu trabalho.

A partir da percepção de que o conceito de reflexão no debate sobre a formação de professores tem sido abordado de diferentes maneiras, Zeichner e Liston (1996) e Pérez Gómez (2000), tentando compreender as diferentes formas de ser um professor reflexivo, descreveram as *tradições* - “acadêmica”, “eficiência social”, “desenvolvimentista”, “reconstrucionista social” e “genérica” (ZEICHNER E LISTON, 1996) - e *perspectivas* - “perspectiva acadêmica”, “perspectiva técnica”, “perspectiva prática” e “perspectiva de reconstrução social” (PÉREZ GÓMEZ, 2000) - do professor reflexivo.

Os autores estudados, de maneira geral, se mostram preocupados com a preparação dos professores para atuarem em contextos variados e específicos da prática. De acordo com eles, é por meio da reflexão sobre as próprias práticas que os professores serão capazes de lidar com as situações individuais, novas e imprevisíveis de suas aulas. Cada autor oferece uma contribuição e enfoque diferenciado sobre o tema, apresentando e justificando teoricamente sua perspectiva de formação de professores. Por outro lado, a forma sobre como desenvolver professores reflexivos nos cursos de formação ainda carece de maiores contribuições.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O surgimento da educação a distância ocorreu antes do aparecimento do computador e da internet. De acordo com Moore e Kearsley (2008), como primeira geração da educação a distância, na década de 1880, havia o ensino por correspondência. Em seguida, a segunda geração foi a transmissão de aulas por rádio e televisão onde o educando não tinha nenhum contato com o professor. Este ensino, no entanto, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos à distância. A terceira geração – as primeiras universidades abertas – uniu áudio, vídeo e correspondências. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador em que a interação a distância acontecia pela primeira vez em tempo real. A quinta geração de EAD, definida por Moore e Kearsley (2008) como “classes virtuais online com base na internet”, se apresenta como a atual geração de EAD que, segundo os autores, “tem resultado em enorme interesse e atividades em escala mundial” (MOORE E KEARSLEY, 2008, p.48). É importante perceber, no entanto, que a atual geração de educação online não deve ser encarada como uma transposição da aula presencial para a aula a distância. A EAD, embora recente, deve ser vista de acordo com suas características próprias e não como uma transposição do ensino presencial.

A Educação a Distância no Brasil, assim como apontado por Moore e Kearsley, também passou por gerações anteriores baseadas em correspondência, TV e rádio, antes da chegada do computador e da internet que possibilitou o desenvolvimento da atual geração de EAD, também conhecida como educação online.

As características da educação a distância online tem sido cada vez mais discutidas. Dentre essas características, podemos destacar primeiramente a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Teles (2008) “mudam as noções de espaço geográfico e de tempo: o acesso pode ser feito de qualquer lugar do planeta com Internet, e o tempo é expandido a uma ou mais semanas ou dias” (TELES, 2008). Essa flexibilização do processo educativo na educação a distância possibilita uma democratização, interiorização e facilitação do acesso à educação, o que, segundo Alonso (1996), representa a base da idéia dessa modalidade de ensino.

Para Azevedo (2005), a EAD online “se caracteriza por um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que necessariamente envolve interação entre pessoas, e não apenas interação com telas, software ou conteúdos digitalizados” (AZEVEDO, 2005). Segundo Moore e Kearsley (2008), essa interação na qual professores e alunos se propõem a discutir o conhecimento, trocar saberes e experiências, aprender de forma colaborativa e participar de forma ativa e reflexiva, é característica da educação online atual que utiliza métodos construtivistas de aprendizagem em sua proposta educativa.

Na educação a distância online, como não há a sala de aula convencional, o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio de ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas de interação que funcionam como uma sala de aula virtual. Os cursos são montados em softwares acessados por meio da internet e integram várias mídias e recursos para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Para Souza (2007), a ação do aluno passa a ser o elemento principal do processo pedagógico nessa modalidade de ensino-aprendizagem, pois ele ganha mais abertura em virtude de uma postura menos diretiva do professor. E, dessa maneira, o aluno tem a oportunidade de se tornar autônomo, crítico e reflexivo sobre sua própria aprendizagem.

Luiza Belloni (1999), também de acordo com as características da EAD de democratização das oportunidades educacionais, flexibilidade e maior autonomia dos estudantes, percebe que além do estudante autônomo há outro novo ator dessa educação do futuro: o professor coletivo, que se diferencia do professor do ensino presencial por ter de atender as múltiplas tarefas exigidas pelo ensino complexo baseado no maior uso dos meios tecnológicos de informação e comunicação. Belloni(1999) vê também essa nova modalidade de educação como “extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” que exige competências múltiplas dos indivíduos e que, segundo a autora, devem responder às novas demandas, as quais incluem necessariamente a integração do conhecimento sobre as novas tecnologias.

2.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PROFESSOR X TUTOR

A discussão sobre as características da EAD tem envolvido com frequência a análise dos papéis dos sujeitos participantes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Belloni (1999), a complexidade do ensino a distância tende a segmentar o ato de ensinar em múltiplas tarefas, “sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância” (BELLONI, 1999, p. 79). Para a autora, o fato da EAD acolher um número elevado de alunos pressupõe a divisão do trabalho do professor no qual, por exemplo, o professor que elabora a disciplina pode não ser o mesmo que irá mediá-la com os alunos.

Na mesma linha, Prado e Almeida (2009), tentando superar esse desafio quantitativo da educação a distância colocado por Belloni, ou seja, a demanda para atender muitos alunos, vêm a necessidade de uma recontextualização do modelo individual de professor presencial. O trabalho do professor da EAD, de acordo com as autoras, não é feito por um único sujeito e sim por equipes de trabalho em diferentes áreas de atuação. Nessa nova forma de organização do trabalho em equipes busca-se o equilíbrio entre organização, planejamento e produção prévia do curso, com a flexibilidade e a abertura que professores devem ter, já que é necessário considerar que cada turma possui características peculiares. Segundo Prado e Almeida,

é necessário fazer a gestão da equipe de professores, envolvendo orientações e análises antes, durante e após a realização do curso, uma vez que, coerentemente com a teoria que sustenta a formação de educadores (reflexiva e contextualizada), a prática dos professores também deve contemplar seus princípios na ação de um novo contexto de aprender a ensinar em rede (PRADO E ALMEIDA, 2009, p. 80).

Essa nova característica de trabalho em equipe, de acordo com Belloni, gera a “transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva” (p. 81) já que não será mais um único professor que participará do processo educativo. A partir daí, diferentemente do ensino presencial, a demanda quantitativa da educação a distância exige a presença de novos sujeitos: os tutores, pois um único professor não conseguirá sozinho mediar uma disciplina que exige interação ativa com muitos alunos em muitas turmas. Cada tutor, portanto, é encarregado de mediar a aprendizagem de uma turma de certa disciplina com um limite máximo de alunos. Essas mediações pedagógicas, de acordo com Santos (2009), seriam as “intervenções feitas pelo docente [no caso o tutor] para ajudar o aluno a avançar no nível de conhecimento em que se encontra em um assunto específico” (SANTOS, 2009, p. 253). O tutor, portanto, seria um dos professores da equipe encarregado de fazer a mediação direta com os alunos.

Muitas vezes, no entanto, a multiplicidade de atores na EAD traz discussões sobre os limites das funções de cada um e sobre o trabalho colaborativo entre todos. O tutor, por exemplo, que possui a função de mediar a disciplina com os alunos, não

possui autonomia para modificar a forma como a disciplina foi construída pelo professor autor, caso veja essa necessidade.

2.3 PAPEL E FORMAÇÃO DO TUTOR

O tutor, sujeito que realiza a mediação entre a proposta da disciplina e os alunos da educação a distância, de acordo com Maggio (2001), deve saber o conteúdo da disciplina, ter conhecimento pedagógico, curricular, do contexto educacional onde trabalha, saber as finalidades, propósitos e valores educativos como qualquer outro professor, inclusive da educação presencial. Caso os tutores estejam em uma situação educativa em que se preza a construção do conhecimento por meio da colaboração e interação ativa entre os participantes, como é o caso da educação a distância sustentada pela concepção construtivista de aprendizagem, outras funções são colocadas por Maggio (2001) e Teles (2008) para que sejam desempenhadas por tutores e professores. Dentre essas funções, podemos destacar: levantar questões para reflexão; apoiar resoluções de problemas; sugerir fontes de informação alternativas; oferecer explicações; avaliar tarefas com feedbacks coletivos e individuais; promover habilidades sociais e processos de grupo; incentivar a participação dos alunos; ‘costurar’ comentários; e dar exemplos. De acordo com Teles (2008) e Maggio (2001), a diferença é que na educação a distância, o tutor, além de ter esses papéis, deve saber desempenhá-los por meio de recursos tecnológicos e não ‘face a face’, como acontece no ensino presencial.

Os tutores que trabalham em disciplinas virtuais, segundo Teles (2008), devem ainda ter funções destinadas ao suporte técnico dos meios tecnológicos utilizados e o gerenciamento da disciplina virtual. Para isso, os tutores devem ter conhecimento sobre a utilização das tecnologias na educação e, ainda, conhecer as vantagens e possibilidades de utilização das diferentes mídias e ferramentas que podem ser usadas nas disciplinas virtuais.

Todas essas funções do tutor se encaixam em quatro categorias que Berge (1996 *apud* TELES, 2008) definiu para explicar as funções dos tutores: pedagógica, social, gerencial e suporte técnico. A partir dessas categorias, Teles (2008) afirma que:

Das quatro funções, a pedagógica é a mais importante em relação ao processo de aprendizagem como tal [...]. Mas também a função gerencial, social e de suporte técnico oferecem apoio à função pedagógica, para que o professor possa exercitar mais sua tarefa como pedagogo e educador (TELES, 2008, p. 25).

É possível perceber, observando as diversas funções que os tutores devem desempenhar, que este tutor deve ter uma formação consistente que considere todas essas características. No entanto, parte da literatura que explora a formação dos tutores, assim como os cursos de formação, destacam apenas essas características em listas de habilidades e competências que os mesmos devem possuir, ignorando a diversidade de situações e contextos que esses tutores irão se deparar em sua atuação.

Essas listas de habilidades e competências indicando o papel do tutor, entretanto, são colocadas por Tavares (2001) como úteis até certo ponto. A autora diz que os tutores reclamam da falta de modelos específicos de aplicação prática dessas habilidades e competências e fala ainda que embora essas listas entregues para os tutores possam “oferecer dicas para o seu trabalho e subsídios para a elaboração de projetos de capacitação docente, pensar que a formação do tutor pode ser feita por listas de procedimentos é adotar uma visão reducionista e tecnicista desta formação” (TAVARES, 2001, p. 2). A autora sugere que, ampliando a formação do tutor baseada em listas de habilidades, deve haver uma formação em que o tutor pesquise e reflita sobre sua prática e assim possa considerar as peculiaridades e resolver os problemas encontrados em ambientes específicos.

De acordo com Maggio (2001), outro motivo para formar professores consistentemente é dar-lhes subsídios para que compreendam profundamente a proposta pedagógica em que irão atuar, pois um grande problema encontrado pela autora é quando o tutor, ao não compreender a proposta pedagógica da situação educativa em que está inserido, desempenha suas funções de forma contraditória à ela. Como, por exemplo, quando a proposta é que os alunos construam o conhecimento juntos por meio da interação e o tutor, mudando o sentido dessa proposta, traz para os alunos o conhecimento pronto. O que fica claro para Maggio é que “os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender e depois melhorar, enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto” (MAGGIO, 2001 p. 106).

2.4 PROPOSTAS PARA OTIMIZAR A REFLEXÃO DE ALUNOS DA EAD

O estímulo à formação de profissionais críticos, reflexivos e com capacidade de aprender a aprender é uma exigência atual da educação nas diversas áreas que se

preocupam com a complexidade da sociedade atual. Na educação a distância online, para que se consiga essa reflexão dos alunos sobre suas ações (sejam docentes ou não) bem como sua aprendizagem efetiva e não apenas reprodutiva, autores como Valente (2009), Scherer (2009), Prado e Almeida (2009) e Nevado et. al. (2009) acreditam na necessidade e qualidade da interação que acontece entre os sujeitos nessa modalidade de educação. Assim, para estes autores, a intensa interação entre tutores e alunos e entre alunos online é pré-requisito para o estímulo à reflexão e aprendizagem dos alunos.

Valente (2009) defende que a aprendizagem e a motivação à reflexão ocorrem por meio do que ele chamou de ‘estar junto virtual’ na qual há um alto grau de interação entre tutor e alunos. Nessa perspectiva de educação à distância, segundo Valente, a interação entre tutores e alunos acontece no contexto de um ambiente virtual de um curso e no desenvolvimento de atividades reflexivas que favorecem o processo de reconstrução dos conhecimentos e ações dos alunos. Prado e Almeida (2009), apontando para essa idéia, dizem que

Na abordagem do ‘estar junto virtual’, a qualidade da mediação pedagógica é fundamental, pois é centrada no acompanhamento e na interação do professor [tutor] com os alunos e entre alunos. O professor [tutor] no ambiente virtual pauta as ações no acompanhamento investigativo do processo de aprendizagem dos alunos e na intencionalidade pedagógica para fazer as intervenções necessárias, recriando novas estratégias didáticas, desafiando cognitivamente e apoiando emocionalmente os alunos na busca de superações e de novos patamares de aprendizagem. (PRADO E ALMEIDA, 2009, p. 67)

Scherer (2009) defende que a reflexão e a aprendizagem do aluno via EAD acontece por meio da pergunta do tutor, ou seja, de questionamentos levantados sobre as ações dos alunos, seus pensamentos e certezas. Para a autora, o tutor deve estabelecer com os alunos um ambiente de diálogo em torno do objeto a ser conhecido para que os alunos saiam da posição de um simples fazer e passem à ação de reflexão, de compreender a ação, de apreender. A autora aponta que para estimular a reflexão dos alunos,

Um dos papéis do professor [no caso o tutor, mediador] em espaços coletivos de discussão, como os fóruns de discussão, é estar atento a tudo e a todos, articulando, orientando e questionando as certezas estabelecidas no grupo de alunos, também cuidando para não se limitar a um movimento de perguntas e respostas individualizadas, caso o objetivo seja desenvolver habilidades de convívio e aprendizagem coletiva. (SCHERER, 2009, p. 178)

Scherer defende que o movimento de perguntar, questionar, do tutor é importante para desafiar o aluno, para tirá-lo do comodismo de suas certezas, o desequilibrando cognitivamente, possibilitando a reflexão e favorecendo a aprendizagem. A autora argumenta que para isso o tutor deve ter “uma postura de liberdade, mas com

diretividade, refletindo sobre cada questão ao apreender seu aluno” (SCHERER, 2009, p. 177).

Nevado *et.al* (2009), com o objetivo de tornar possível a formação de professores reflexivos por meio da educação a distância, propõem a implementação de sete transformações no currículo e na prática pedagógica dos cursos online. Em primeiro lugar, a mudança da organização disciplinar para a organização interdisciplinar em que a intenção do curso não seja desenvolver o domínio de um único campo de saber, mas a capacidade de compreensão e atuação de forma intercomunicada com outros campos. Em segundo lugar, a mudança das pedagogias transmissivas para as arquiteturas pedagógicas abertas que pressupõem a aprendizagem por meio do pensamento em rede, hipertextual, no qual as reflexões e aprendizagens são “realizadas a partir da confluência de diversos componentes: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço” (NEVADO *et. al.*, 2009, p. 91).

Em terceiro lugar, Nevado *et. al.* (2009) propõem a mudança de currículos rígidos para currículos flexíveis, em que o currículo perde seu caráter seriado e disciplinar e funciona como um mapa com diversas direções possíveis de serem percorridas, se aproximando da dinâmica da vida real. Em quarto lugar, a transformação da dicotomia teoria-prática para a articulação entre teoria e prática, em que o pressuposto que enfatiza a aprendizagem da teoria antes da prática seja substituído pela aprendizagem na prática, com a prática, refletindo sobre a prática, a partir da prática, teorizando a prática, transformando a prática. Em quinto lugar, as autoras propõem a mudança na utilização de material impresso para o material interativo na web, pois, segundo elas, este material possibilita:

- ampliação em quantidade e qualidade de interações, seja no âmbito do curso entre professores, tutores e colegas, seja ao ampliar o acesso aos materiais disponíveis na internet e os contatos com especialistas de qualquer parte do planeta;
- modificações e atualizações constantes dos materiais, permitindo efetiva construção coletiva de conhecimento, em espaços abertos, continuados, hipertextuais e constantemente reorganizados. O que se aprende nesses espaços não pode ser precisamente definido anteriormente; a aprendizagem organiza-se conforme os objetivos definidos em parcerias e os diferentes contextos. (NEVADO *et.al.*, 2009, p.94)

Em sexto lugar na lista de transformações necessárias no currículo e na prática pedagógica de cursos online que visam a formação de professores reflexivos, Nevado *et. al.* (2009) propõem a substituição das ações diretivas por estratégias interativas e

problematizadoras em que os tutores e formadores possibilitam a aprendizagem, reflexão e transformação cognitiva dos alunos por meio de duas estratégias:

-Problematização e provocação: professores, tutores e alunos-professores estão em formação e são convidados sistematicamente à reflexão aprofundada e crítica sobre os seus pressupostos, às suas práticas, as suas crenças e os seus valores.

-Apoio à reconstrução: a estratégia de problematização é interdependente da função de apoio às reconstruções. Essa estratégia privilegia o apoio à superação dos conflitos e desequilíbrios, alargando o campo de novas possibilidades – seja pela disponibilização de um acervo de informações e materiais diversificados, seja pela circulação de práticas e idéias que visam ancorar as reconstruções. (NEVADO *et.al.* 2009, p. 94/95)

Em último lugar, Nevado *et. al.* (2009) propõem a transformação da racionalidade técnico-instrumental em racionalidade prático-reflexiva, que substitui a aplicação de conhecimentos e o pressuposto de que o conhecimento vem de uma única fonte, pela reflexão sobre a prática, sobre as possibilidades, que pressupõe um sujeito plural capaz de lidar com as complexidades e desafios da realidade contemporânea.

2.5 O ALUNO DA EAD

O estudante online, de uma forma geral, tem sido considerado um ‘adulto empregado’, pois a flexibilidade de horário de estudo permite que o estudante continue trabalhando e, além disso, a grande oferta de cursos à distância é destinada ao nível superior, especializações ou cursos de formação continuada que exigem formação básica anterior.

Apesar de Pratt e Palloff (2004) mostrarem resultados da *National Center for Education Statistics(2002)* apontando que o interesse em ingressar em cursos à distância tem envolvido sujeitos de todas as faixas etárias, recentemente no Brasil (2009), a Universidade Aberta do Brasil / Universidade de Brasília (UAB/UnB) realizou um questionário com seus alunos para fazer um levantamento do perfil socioeconômico de seus estudantes e verificou que, em geral, os estudantes são adultos em sua maioria entre 18 e 35 anos. Outros dados deste questionário revelaram que apesar do levantamento geral apontar mais alunos do sexo feminino, no curso de música verificou-se que quase 75% dos estudantes são homens. Os dados gerais envolvendo todos os alunos mostraram ainda que a maioria dos estudantes trabalha por volta de 40 horas semanais ou mais, são professores da rede pública, não possuem experiência com

educação a distância e optaram pelo curso principalmente pela flexibilidade de horário de estudo e pela falta de oportunidade de estudar presencialmente.⁶

Pensando nas características do aluno da educação à distância, autores como Moore e Kearsley (2008) e Silva, Coelho e Valente (2009) partem da idéia de que se trata de um modelo de educação andragógico, pois o foco é a educação de adultos. Moore e Kearsley diferenciam o adulto da criança caracterizando-os como sujeitos que preferem ter maior controle sobre seus estudos, ter responsabilidade pessoal, que apreciam auto-dirigir o que querem aprender e que gostam de usar suas vivências como um recurso de aprendizado. Silva, Coelho e Valente (2009) também consideram a abordagem de experiências de vida nas discussões das comunidades virtuais como algo valioso como recurso para as próprias aprendizagens e percebem que “os adultos estão dispostos a aprender quando compreendem a utilidade da aprendizagem, quando o ato de aprender satisfaz a seus interesses e necessidades e contribui para sua vida pessoal e profissional” (SILVA, COELHO E VALENTE, 2009, p. 229).

O debate sobre o aluno virtual tem listado características ideais importantes que estes alunos devem possuir para garantir o sucesso de sua aprendizagem. Dentre essas características, as mais discutidas e presentes na literatura sobre o perfil do aluno de sucesso na EAD focam a autonomia, responsabilidade e a capacidade de auto-gestão dos estudos (PALLOFF E PRATT, 2004; BELLONI, 1999, MOORE E KEARSLEY, 2008, entre outros).

Palloff e Pratt (2004) acrescentam ainda que o aluno de sucesso da EAD é, ou pode vir a ser, dependendo da forma como um curso é conduzido, uma pessoa que pensa criticamente; que esse aluno tem, ou desenvolve, pensando também na forma de condução de um bom curso, a capacidade de refletir; e que é flexível e aberto a novas experiências de ensino. Belloni (1999), referindo-se à aprendizagem virtual autônoma, lembra que ela deve ser ativa, pois o estudante “não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem” (BELLONI, 1999, p. 42). Essa aprendizagem autônoma ativa, para Valente (2009), se refere também ao alto grau de participação e interação no ambiente online, pois, segundo o autor, o sucesso da aprendizagem só ocorre se estudantes e professores estiverem sempre interagindo, discutindo e construindo conhecimentos de forma colaborativa.

⁶ Ver no portal UAB/UnB <http://uab.unb.br/index.php/institucional/perfil-do-aluno> Acesso em janeiro de 2011.

Olhando por outro viés, os problemas que impedem o aluno virtual de ter total sucesso em sua aprendizagem também devem ser considerados. Belloni (1999) destaca a contradição entre o aluno ideal e o aluno real. A partir da análise de alguns estudos, a autora concluiu que muitos alunos da EAD ainda adotam uma postura passiva, ou seja, aquela em que os estudantes esperam ‘engolir’ conteúdos prontos transmitidos pelos professores. A autora reitera que este fato pode vir da própria concepção de educação tecnicista em que os alunos estão acostumados. Moore e Kearsley (2008) abordam outros problemas que também impedem alunos virtuais de terem total sucesso, como: alta preocupação extracurricular (com emprego, responsabilidades familiares, saúde e interesses sociais); alunos com poucas aptidões para estudo autônomo (às vezes por não estudarem há longa data); falha na elaboração de cursos (disciplinas mal elaboradas ou construídas de forma incompatível com seus objetivos); incompetência do professor; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia adequadamente; além de preocupações com o próprio curso:

- a relevância do conteúdo percebida para a carreira ou para interesses pessoais;
- a dificuldade do curso ou do programa;
- o grau de apoio ao aluno;
- a natureza da tecnologia usada para a transmissão do curso e a interação;
- a extensão das etapas ou da programação envolvida;
- a quantidade e a natureza do feedback recebido dos instrutores/orientadores relativamente às tarefas e ao avanço do curso;
- a quantidade e a natureza da interação com os instrutores, orientadores e outros alunos. (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 185)

Os autores colocam que os alunos apreciam uma alta qualidade de interação com professores e outros estudantes não só pelo apoio educacional, mas também “pelo apoio emocional que surge deste contato social” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.195).

Como conselho para que estes problemas não apareçam com frequência em cursos à distância ou pelo menos com a intenção de dirimi-los, Belloni (1999) vê a necessidade dos cursos se manterem em constante transformação e aperfeiçoamento buscando dar cada vez mais condições para que os alunos tenham atitudes que possibilitem o sucesso de sua aprendizagem.

2.6 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, UAB/UnB E O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DESSA INSTITUIÇÃO – LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A Universidade aberta do Brasil é um Programa de Educação Superior à Distância criado pelo Ministério da Educação em 2005 para atender a população que não possui acesso ao estudo universitário. Instituído pelo decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, o maior objetivo do programa é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Além deste objetivo geral, encontramos os seguintes objetivos no decreto:

I – Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Decreto 5800, de 8 de junho de 2006)

No processo de implementação da UAB existem três participantes com funções específicas, são eles: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que é o órgão financiador que coordena e fiscaliza o programa; as IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior) que oferecem os cursos à distância; e os Pólos presenciais que são mantidos pelos Governos do Distrito Federal, dos Estados e Municípios em que se localizam⁷.

O Portal UAB/UnB⁸ destaca ainda que além do Programa UAB objetivar expandir o acesso ao ensino superior, ele preza pela qualidade deste ensino. Para garantir essa qualidade, as universidades interessadas em entrar no Programa devem participar de seleções mediante editais públicos com concorrência nacional com outras instituições.

2.6.1 A UAB na UnB

A UnB (Universidade de Brasília), pioneira em educação à distância em programas de extensão no país, participou do primeiro edital lançado pelo MEC em

⁷ www.uab.capes.gov.br Acesso em julho de 2010.

⁸ www.uab.unb.br Acesso em janeiro de 2010.

2005, apresentando onze projetos de cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e extensão. No âmbito da graduação, seis cursos de licenciatura à distância foram aprovados - Artes Visuais, Educação Física, Letras/Português, Música, Pedagogia e Teatro – e distribuídos em dezesseis pólos em seis estados brasileiros. No total foram ofertadas 1048 vagas e o vestibular para o primeiro ingresso aconteceu em 2007. Em 2009 ocorreu um novo vestibular oferecendo 1450 vagas para os seis cursos e ainda incluindo dois novos cursos aprovados – Geografia e Biologia. No ano de 2010 a UAB/UnB contabilizou: oito cursos de graduação em nível de licenciatura; três cursos de pós-graduação lato sensu; três cursos regulares de extensão (além de outros oferecidos de forma não regular); vinte e cinco pólos presenciais parceiros, distribuídos em nove estados brasileiros; e mais de quatro mil alunos matriculados distribuídos em cursos de graduação, especialização e extensão. Em 2011 foram oferecidas mais 1105 novas vagas para o vestibular nos oitos cursos de licenciatura à distância do programa.⁹

Por se tratar de uma modalidade dual na Universidade de Brasília, já que mantêm a educação presencial em seus campi e a educação à distância para alunos que moram em locais de difícil acesso ou sem oferta de cursos, Ramos *et. al* (2009) encontram os seguintes desafios:

-Transformar as estruturas físicas (espaço físico, organograma, cargos e funções) e as formas de organização didático-pedagógicas e acadêmicas dos PP (Projetos Pedagógicos) para atender as demandas de oferta do ensino a distância mediadas pelas mídias e tecnologias.

-Prover a articulação e transformação do existente para a criação do novo, orientado para os três pilares indissociáveis da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. (RAMOS *et. al*, 2009)

Para que estes desafios sejam superados, os autores indicam a necessidade do sistema dual ser de alta qualidade, com cursos presenciais e à distância convergentes e não paralelos, com formação docente permanente que vise a qualidade do ensino e agregue o uso das tecnologias independente da modalidade, e que promovam a disseminação da cultura universitária, independente de ser nos campi ou no pólo. Além disso, os autores colocam ainda a necessidade de se respeitar as especificidades da modalidade e a diversidade sócio-cultural das regiões atendidas.

No sistema UAB/UnB existem vários atores que trabalham colaborativamente. De um lado, na IES UnB encontram-se os tutores à distância, que trabalham nas disciplinas diretamente com os alunos por meio da plataforma de ensino, os professores

⁹ www.uab.unb.br Acesso em agosto de 2011. Até esta data o portal da UAB/UnB ainda não havia divulgado os novos números após o vestibular 2011.

supervisores que formam estes tutores e acompanham seu trabalho durante o processo, o professor autor que elabora a disciplina virtual, o coordenador do curso apoiado por um gestor e um secretário, o coordenador pedagógico e o coordenador de tutoria, com a recente função de supervisionar todos os tutores e suas relações. Por outro lado, nos pólos, encontram-se os alunos, os tutores presenciais que acompanham os alunos e fazem encontros presenciais semanalmente nos pólos, além da coordenação do pólo. Para que o sistema funcione corretamente todos os atores devem trabalhar de forma colaborativa, ou seja, de uma forma que requer nível contínuo de comunicação entre os participantes (REES, 2002).

2.6.2 O curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB

O primeiro processo seletivo do Curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB aconteceu em setembro de 2007 por meio do vestibular tradicional e da prova específica de música (de caráter classificatório) e aprovou 84 alunos de oito municípios do Estado do Acre (NARITA, 2008). Na segunda oferta do curso, em 2009, novos pólos em Goiás e Tocantins foram também atendidos. Em 2011 houve uma nova oferta que integrou pólos de mais dois estados: Minas Gerais e Mato Grosso. Atualmente, o curso conta com 226 alunos ativos espalhados em 13 pólos nos estados citados¹⁰.

De acordo com Narita (2008), o curso sustenta-se em três grandes núcleos – Fundamentação Pedagógica, no qual estão previstos estudos relacionados à cultura, às artes, ciências humanas e sociais; Formação Musical com conteúdos específicos relacionados à execução instrumental, prática de conjunto e regência, percepção e estruturação musical, criação musical e práticas musicais da cultura; e Formação em Educação Musical na qual são abordados história, tendências, métodos e teorias da Educação Musical, regimentos legais (PCN e LDBEN), práticas de ensino e aprendizagem musical, estágios supervisionados bem como investigação e pesquisa em Educação Musical¹¹ – além do núcleo de Acesso, que visa à familiarização com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle utilizado pelo curso.

¹⁰ Informações colhidas na secretaria do curso em junho de 2011.

¹¹ A descrição detalhada das ementas e programas das disciplinas do Núcleo de Formação em Educação Musical (retirada do Projeto Político Pedagógico do curso) está no apêndice.

A relevância do curso sustenta-se tanto no fato de promover o acesso à educação superior pública de qualidade quanto a atender as demandas de uma formação inicial e continuada de professores da educação básica, principalmente pensando na Lei 11.769 de 2008 que torna obrigatório o ensino de música na educação básica.

De maneira geral, o Projeto Político-pedagógico (PPP) aponta que

O curso de Licenciatura em Música tem como objetivo fornecer subsídios teórico-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação. Além disso, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação a distância objetiva desenvolver a aprendizagem colaborativa por meio de variadas situações de interação aluno-aluno, além da interação aluno-professor. Desta forma, o estar junto virtual pretende potencializar condições de aprendizagem e colaboração durante o curso. (PPP, p. 2)

Analisando os objetivos gerais, musicais e pedagógicos do projeto político pedagógico do curso, é possível notar que a proposta é formar professores-músicos ou músicos-professores com habilidades e conhecimentos específicos tanto musicais quanto pedagógicos. A proposta de formação musical é focada no desenvolvimento de habilidades mais abrangentes em que o músico possa utilizá-las em sua prática como professor. Saber usar instrumentos de forma funcional, ter contato com instrumentos variados, saber harmonizar, improvisar, analisar músicas e contextos musicais diversificados, ter habilidades auditivas, conhecer diferentes repertórios e formas de escrita musical são habilidades musicais reconhecidas pelo curso como valorosas para a formação deste músico-professor.

Os objetivos voltados para a formação pedagógica deste professor-músico pretende formar professores maduros, autônomos, capazes de fazer suas escolhas pedagógicas e justificá-las de forma consciente, reflexiva, desenvolvendo habilidades e competências para atuar nos diversos contextos de forma coerente e ativa. Os licenciandos, pensando dessa maneira, devem ser capazes de avaliar sua atuação, refletindo sempre sobre ela, para propor estratégias, resoluções e metodologias eficientes a serem utilizadas em seu contexto único de sala de aula. Para a realização dessa proposta, o curso pretende construir conhecimentos com os alunos e não apenas transmiti-los, mostrar possibilidades pedagógicas e não impor um único modelo, incentivar a aprendizagem colaborativa e a pesquisa, além de posicionar a prática docente dos alunos como um local rico em aprendizagens pedagógicas.¹²

¹² Para mais detalhes, ver os objetivos do curso em anexo.

De acordo com seu projeto político-pedagógico ainda, o curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB, coerente com a concepção atual de educação a distância (MOORE E KEARSLEY, 2008), sustenta-se no modelo de aprendizagem baseado no construtivismo. O aprendiz, nessa perspectiva, sai da posição passiva e constrói seu conhecimento a partir do contato e da interação com os diversos sujeitos, objetos e conhecimentos do mundo externo. “Cabe ao professor instigá-lo, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os ‘erros’ de forma construtiva, garantindo assim uma reelaboração das hipóteses levantadas” (PPP, p. 9).

2.7 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Ambientes Virtuais de Aprendizagem¹³, de uma forma geral, são softwares acessíveis por meio da internet na qual se montam cursos de educação a distância que possibilitam a integração de várias mídias e recursos na plataforma de interação. Existem vários tipos de ambientes virtuais com características distintas: ambientes pagos, gratuitos (livres), ambientes que exigem interação entre pessoas, outros que apenas se apóiam na interação com telas e conteúdos digitalizados, ambientes que utilizam diversos recursos e ferramentas, ambientes que se apóiam em diversas concepções de aprendizagem e etc..

2.7.1 O Moodle

O Moodle, ambiente virtual de aprendizagem adotado pela UAB/UnB para a realização de seus cursos, é um software livre criado a partir da pesquisa de doutorado de Martin Dougiamas com ajuda de Peter C. Taylor na Curtin University of Technology. O objetivo dos autores foi criar um software que conseguisse de forma bem sucedida, apoiar epistemologias e concepções construtivistas e construcionistas sociais de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, de criar estruturas, ferramentas e interfaces mais eficazes para apoiar o diálogo reflexivo em uma comunidade de aprendizagem virtual na qual se possa engajar as experiências pessoais dos sujeitos envolvidos (DOUGIMAS E TAYLOR, 2009). Dougiamas e Taylor buscaram, com essa proposta, facilitar a aprendizagem à distância e torná-la acessível

¹³ Também conhecidos como plataformas de interação online.

para que outros possam contribuir com sua evolução, com seu melhoramento, já que, por ser um software livre, foi desenhado para ser compatível, flexível e fácil de ser modificado (DOUGIAMAS E TAYLOR, 2009). Os autores buscaram também contribuir com as habilidades pedagógicas de professores, e, principalmente, “melhorar a capacidade do software de estimular práticas reflexivas não apenas em estudantes, mas em professores e multiplicadores como nós mesmos” (DOUGIAMAS E TAYLOR, 2009, P. 16).

A UAB/UnB, por adotar uma perspectiva construtivista e construcionista social em que o foco se situa na aprendizagem ativa e colaborativa, elegeu o Moodle como o meio que poderia atender bem essas concepções, já que o objetivo da criação deste ambiente virtual destacou de forma primordial a necessidade de considerar essa abordagem educativa. De acordo com Jonassen (s/d apud VALENTE ET. AL., 2009) o Moodle, assim como todas as plataformas que se apóiam na abordagem construtivista, devem possuir 8 características sintetizadas na seguinte figura:

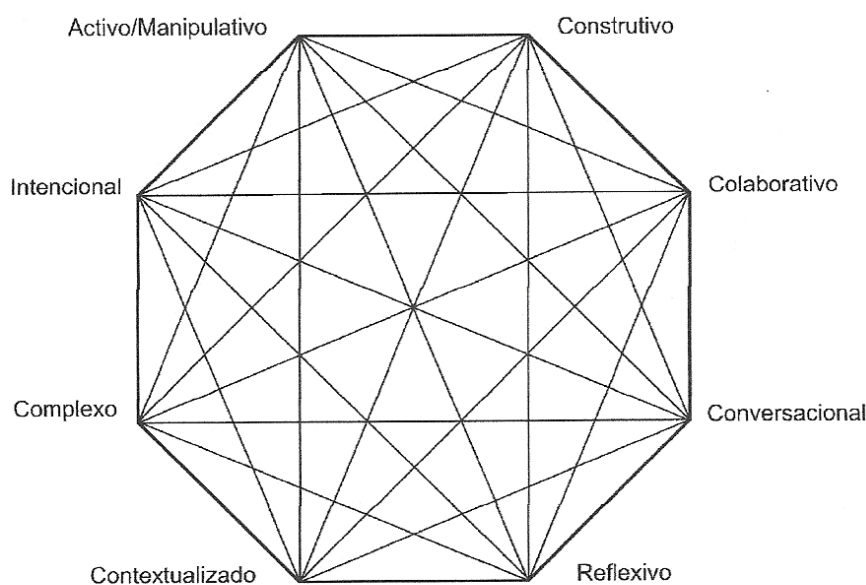


Figura 1 – Características que os ambientes de aprendizagem devem enfatizar, segundo Jonassen (s/d)

No entanto, como Valente, Moreira e Dias (2009) percebem, a falta de estudos e avaliações das características de ambientes virtuais para sua possível adoção, muitas vezes impede que tenhamos certeza se suas concepções de criação estão mesmo sendo atendidas no software. Se por um lado há a intenção de elaborar um ambiente construtivista, por outro, há de se avaliar se este ambiente realmente atende estes objetivos. E, segundo estes autores, essa tarefa não é fácil principalmente devido à falta

de critérios já sistematizados, objetivos e universais. Segundo Valente, Moreira e Dias, é possível que

A escolha recaia numa determinada plataforma em consequência apenas de uma avaliação pessoal ou aos conhecimentos mais ou menos parcelares da equipe de decisores. Todas as questões em torno das plataformas de e-learning estão ainda numa fase de reflexão incipiente. As publicações sobre esta temática e os trabalhos de investigação publicados são ainda escassos e recentes, assentando em casos muitos restritos e específicos [...] (VALENTE, MOREIRA E DIAS, 2009, p. 36)

Para estes autores, o fato de uma plataforma ser construída fundamentada em certos princípios não significa que eles serão de fato valorizados, já que são os professores, mediadores e administradores do ambiente de cada curso que irão selecionar quais ferramentas serão utilizadas e de que maneira. Os autores percebem, portanto, que o que define o ambiente “não é a tecnologia, mas as formas da sua utilização, nomeadamente na interação e construção social e cognitiva das aprendizagens” (VALENTE, MOREIRA E DIAS, 2009, p. 41). Ramos e Medeiros (2009) enfatizam a qualidade com que professores elaboram disciplinas visando promover a aprendizagem construtivista e colaborativa, alertando para que a disciplina não seja uma transposição da aula presencial para o ambiente virtual ou para que não se pense apenas nas possibilidades tecnológicas ao se construir disciplinas. As autoras sugerem que ao adotar um plano de produção, o professor deve:

1- antecipar a concepção de ensino e aprendizagem que pretende adotar para a criação do site de aprendizagem; 2- decidir como será a forma de apresentação dos conteúdos curriculares no ambiente; 3- ter a mão os recursos e atividades do moodle e suas funções; 4- ter clareza de como irá organizar o tempo e espaço do ambiente virtual. (RAMOS e MEDEIROS, 2009, p. 57/58)

Considerando estes pontos, os professores estarão pensando em conteúdo, pedagogia e tecnologia simultaneamente.

Além de ser um software livre criado para atender a concepção construtivista de aprendizagem, o Moodle possui algumas vantagens que colaboram para sua utilização (ver figura 2): apresenta uma tela bem simples que facilita a interação, todas as atividades e participações são registradas e podem ser acessadas a qualquer momento por um computador com internet, sua arquitetura aberta “permite que o professor gerencie a interface, personalizando-a, para melhor atender a seus objetivos pedagógicos”, (ALVES, 2009, p. 190) e a participação dos usuários vem sempre acompanhada de uma foto gerando “um maior sentimento de vínculo entre os alunos, já que personalizam a mensagem, diminuindo a sensação de estar conversando com a máquina” (BRITO e ANDRADE, 2009, P. 356). De acordo com Ramos e Medeiros

(2009), a larga utilização deste software por professores tem ocorrido também pela presença diversa de recursos e ferramentas “que facilitam e ampliam as possibilidades de interação e construção do conhecimento em um mesmo ambiente” (RAMOS e MEDEIROS, 2009, p. 54).

The screenshot shows the Moodle interface for the course "Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3". The main content area displays the course title, professor "Professora Flávia Motoyama Narita", and tutors "Professoras tutoras (a distância): Jordana Pacheco Eid e Liêge Pinheiro dos Reis" for the date 2/2009. Below this is an illustration of a boy playing a trumpet. The left sidebar contains several menus: "Participantes", "Usuários Online" (showing Jordana Pacheco Eid), "Atividades" (with sub-items: Fóruns, Livros, Questionários, Recursos, Tarefas, Wikis), "Pesquisar nos Fóruns", and "Administração" (with sub-items: Notas, Relatórios, Perfil). The right sidebar includes a "Calendário" for August 2011, "Seleção de Eventos" (Global, Curso, Grupo, Usuário), "Últimas Notícias", "Próximos Eventos", "Atividade recente", and "Mensagens". Orange annotations point to the user profile picture in the "Usuários Online" menu, the "Atividades" menu, and the "Administração" menu.

Figura 2: Layout de uma disciplina do Moodle

2.7.2 Ferramentas do Moodle e suas possibilidades pedagógicas

De acordo com Santos e Araújo (2009), os recursos, ferramentas ou interfaces do Moodle que fazem a mediação entre o sistema e seus usuários, podem ser de dois tipos: interfaces de conteúdos e interfaces de comunicação. As interfaces de conteúdo são os “dispositivos que permitem produzir, disponibilizar e compartilhar conteúdos digitalizados, seja como texto, som ou imagem isoladamente, seja mixados, como acontece com os audiovisuais” (SANTOS E ARAÚJO, 2009, p. 237). Já as interfaces de comunicação possibilitam a troca de mensagens, diálogo, conversa ou discussão entre os membros do grupo. Essas interfaces podem ser tanto síncronas (em tempo real), como é o caso do chat e da vídeoconferência, quanto assíncronas, como acontece principalmente nos fóruns de interação. Para Santos e Araújo (2009), conteúdo e comunicação possuem uma ligação estreita:

Não podemos conceber conteúdo apenas como informação para estudo ou material didático construído previamente ao longo do processo de ensino e de

aprendizagem. Por outro lado, não podemos negar que conteúdos são gerados a partir do momento em que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas (SANTOS e ARAÚJO, 2009, p. 237).

A partir do pressuposto colocado por Ferraz (2009) de que “o mais importante não são as interfaces em si, mas o que os sujeitos podem fazer com/a partir delas” (p. 150), é possível que a forma de utilização da ferramenta possa potencializar seu uso (assim como também minimizar). Santos e Araújo (2009), por exemplo, estudaram formas de usos da interface glossário que diferem do conceito de ferramenta que apresenta termos técnicos, vocábulos e definições. O glossário do Moodle, segundo Santos e Araújo, pode ser compreendido como uma ferramenta interativa na qual deve haver uma comunicação e troca de saberes entre os participantes. Outro exemplo seria potencializar a ferramenta wiki a partir da compreensão de que “não é só uma ferramenta de escrita colaborativa, mas passa a ser uma ferramenta de construção do saber de forma dinâmica e democrática, cujas produções de texto podem ser complementadas por várias idéias e formas, interagindo no ciberespaço, sem perder seu real objetivo: a aprendizagem”¹⁴.

Alves (2009), também pensando em sistematizar as perspectivas pedagógicas de utilização de ferramentas presentes no Moodle, colaborou para um maior entendimento das potencialidades destes recursos. O Chat, ferramenta que possibilita uma conversa simultânea entre os usuários presentes na sala de bate-papo, será mais bem utilizado, segundo Alves (2009), se o grupo estabelecer regras de participação para que todos tenham voz dentro da conversa; se o professor estabelecer questões norteadoras para discussão antes do chat; e se ao final da discussão o professor ou outro aluno fizer uma breve síntese do que foi discutido “consolidando assim os objetivos de cada ‘chat’” (ALVES, 2009, p. 193). Kruger (2010), que apresentou em sua pesquisa alguns resultados sobre o uso do chat no curso que investigou, percebeu vantagens e dificuldades na utilização dessa ferramenta ligadas a questões educacionais, técnicas e organizacionais. Segundo os resultados da autora, o fato do chat ser uma ferramenta síncrona possibilita uma conversa mais fluida, espontânea e natural e com maior chance de interação. Outra vantagem, destacada em seus resultados, é que no chat há a possibilidade de solucionar dúvidas e problemas em tempo real. Por outro lado, os resultados de Kruger apontam como problemas do chat, a falta de participação de professores para conduzir e mediar a conversa, as discussões sem foco pedagógico e a

¹⁴ Disponível em: <http://www.escolabr.com/virtual/wiki/index.php?title=Categoria:OFICINA_WIKI_-_2006>. Acesso em 09 abr. 2011

pouca participação de alunos devido à problemas de agendamento, horários incompatíveis, indisponibilidade de computador e falta de acesso à internet.

Os Fóruns são ferramentas onde se realizam discussões sobre determinadas temáticas de forma assíncrona, ou seja, sem que os participantes estejam conectados ao ambiente no mesmo momento. Nessa ferramenta, muito utilizada por possibilitar a participação no horário mais conveniente de cada um, segundo Alves (2009), “as mensagens são apresentadas em uma lista e conectadas ao tema principal da discussão, gerando assim um enlace de comentários e respostas que nos permite identificar as conexões existentes entre as mensagens postadas” (ALVES, 2009, p. 193). Para Mebius (2005), para que o fórum funcione de forma proveitosa, os participantes devem estar envolvidos na discussão e acompanhá-la de forma contínua. Segundo a autora, a desorganização estética do fórum com respostas em locais errados ou temáticas descontextualizadas, impede que o aluno pouco assíduo compreenda o que está sendo discutido e consiga participar da discussão. Uma grande desvantagem do fórum, de acordo com os resultados encontrados por Kruger (2010) em sua pesquisa, é a falta de encadeamento da conversa, uma discussão de fato, pois segundo a autora, muitas vezes as postagens são como depositórios de informações, relatos e questionamentos sem interação e debate. Nessa perspectiva, muitas vezes não se sabe nem mesmo se os participantes estão lendo as mensagens uns dos outros, o que faz com que o fórum perca seu caráter de discussão e construção colaborativa de conhecimentos.

De acordo com Alves (2009), os fóruns podem ser utilizados com diferentes abordagens pedagógicas, mas para que haja maior interação entre professor, alunos, conteúdo e ambiente, a autora foca que se deve haver liberdade de expressão, estímulo ao debate e mediação atenta dos tutores. Comparado a uma discussão em sala de aula, os alunos devem ser estimulados a expressarem suas opiniões, perguntarem, argumentarem, concordarem ou discordarem das mensagens postadas nos fóruns. O professor ou tutor que media essa ferramenta com os alunos objetivando a construção colaborativa de conhecimentos, de acordo com Alves (2009), deve assumir algumas posturas específicas ao administrar fóruns como estimular a discussão entre todos para evitar que os alunos direcionem as mensagens apenas para o professor; não responder tudo para que os alunos se tornem mais autônomos e independentes nas discussões; estimular a reflexão e a pesquisa indicando fontes para os alunos pesquisarem sobre o tema (como a conversa é assíncrona os alunos tem tempo para isso); e retomar a discussão com novas questões e considerações caso esteja indo para um rumo ou

assunto diferente do proposto (ALVES, 2009). A mediação pedagógica no fórum é, portanto, importante para a aprendizagem colaborativa e a construção de conhecimentos. No entanto, é possível perceber que para realmente acontecer essa aprendizagem, não basta ter um mediador na discussão, é necessário pensar na forma de mediação e condução do debate.

O Diário, ferramenta individual (apenas o aluno e o tutor tem acesso) na qual o aluno registra seu processo de construção do conhecimento, suas angústias e avanços, de acordo com Alves (2009), é um recurso importante para que este aluno, na medida em que vai escrevendo este processo, compreende e internaliza os caminhos por onde percorre sua aprendizagem. Por outro lado, essa ferramenta possibilita que o tutor acompanhe de forma individual o processo formativo de cada aluno, dê feedbacks pessoais e faça avaliações e questionamentos personalizados. Dessa forma, o diário pode “favorecer a ressignificação de conceitos por parte dos discentes, além de fortalecer a auto-estima, na medida em que se sente escutado e valorizado enquanto sujeito” (ALVES, 2009, p. 197).

No momento em que o professor deseja investigar o grau de conhecimento que o aluno já alcançou sobre determinado assunto, Alves (2009) sugere que ele peça que o aluno faça uma Tarefa. Dependendo do tipo de tarefa que se deseja, essa ferramenta possibilita tanto que o aluno anexe um documento como escreva um texto no próprio ambiente e envie. Outra ferramenta que Alves (2009) considera importante é o Perfil no qual os alunos devem registrar seus dados pessoais. Segundo a autora “o preenchimento do perfil é fundamental em um curso a distância, pois possibilita mapear um pouco sobre os desejos e interesses do grupo, permitindo intervenções mais contextualizadas com as demandas dos sujeitos aprendentes” (ALVEZ, 2009, p. 200).

Outra ferramenta já exemplificada aqui, a Wiki, na qual alunos e professores constroem textos de forma colaborativa, ou seja, todos podem alterar, interferir e contribuir com idéias para a elaboração do texto é vista por Alves (2009) como uma atividade desafiadora. Para a autora, apesar de essa ferramenta ser rica por “exercitar a possibilidade de construir coletivamente com autonomia e cooperação” (p. 199), ela gera dificuldades aos alunos não acostumados que a transformam em uma ‘colcha de retalhos’, pois muitas vezes não se sentem a vontade para interferir no texto de outros e por não fazerem a ligação entre suas idéias e as já presentes no texto. Para potencializar o uso da wiki, Alves (2009) vê a importância de o professor mediar e incentivar essa

construção coletiva bem como sugere que essa colaboração aconteça em grupos pequenos de alunos que tenham afinidade, e não com toda a turma.

De acordo com Braga (2009), a ferramenta que permite avaliar atividades práticas a distância de forma mais completa é a videoconferência¹⁵. Por este motivo, foi escolhida para ser utilizada no curso de violão a distância que o autor elaborou e investigou. A videoconferência, caracterizada como uma ferramenta que possibilita o contato síncrono por meio de áudio e vídeo, é considerada por Brito (2003) como uma das melhores ferramentas de abordagem síncrona, “pois possibilita o uso de imagens e som em tempo real e é a única que possibilita explorar a linguagem corporal” (BRITO, 2003, p. 73). Os resultados da pesquisa de Braga sobre a interação no curso de violão a distância por meio de videoconferências, apontou que mesmo não havendo assistência ao aluno por meio do toque, ou seja, tocando o aluno para ajudá-lo na execução do instrumento, a videoconferência se apresentou como ferramenta viável para a realização do curso, principalmente pelo fato de utilizar o formato chamado pelo autor de *master class* colaborativo, que objetivou desenvolver também a avaliação entre pares, a auto-avaliação e discussões variadas, o que, segundo o autor, pode acontecer entre os alunos mesmo se ocorrerem problemas técnicos na videoconferência.

De maneira geral, Alves (2009) coloca que uma forma de potencializar as ferramentas do Moodle é utilizá-las de forma hipertextual, ou seja, incluindo links, imagens, vídeos, áudios e textos tanto de fora do ambiente (intertextual) como de dentro do próprio ambiente (intratextual) para exemplificar, justificar ou aprofundar certo assunto.

Podemos concluir com Alves (2009) que

O Moodle se constitui, hoje, em um ambiente rico de possibilidades pedagógicas e, a cada ano, a comunidade mundial que é responsável pelo desenvolvimento do ambiente cria novas interfaces para promover diferentes possibilidades de aprendizagem. O importante é explorar as interfaces identificando aquelas que mais se adequam aos seus objetivos. (ALVES, 2009, p. 200-201)

A utilização de um ambiente virtual de aprendizagem como o moodle, apesar de possuir potenciais pedagógicos característicos da educação a distância, como exposto, apresenta diferenças em relação à forma como as aulas são desenvolvidas no ensino presencial. O fato das disciplinas e suas atividades serem construídas de forma prévia traz discussões sobre como é possível utilizar dinâmicas e metodologias que levem em

¹⁵ Nos cursos da UAB/UnB as videoconferências são chamadas de webconferências.

consideração o que aluno traz para a aula. Questões ligadas à flexibilidade das disciplinas, tanto em sua formulação, quanto de prazos, de envio e tipo de tarefas e atividades em geral, ainda são discutidas sobre a construção dos cursos nos ambientes virtuais.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1 SURVEY POR AMOSTRAGEM COMO MÉTODO DE PESQUISA

Para compreender o quê os estudantes de Licenciatura em Música a Distância consideram como relevante no curso para refletirem e transformarem suas práticas docentes, empregou-se como metodologia de pesquisa o Survey por amostragem de natureza descritiva. O levantamento do tipo Survey por amostragem foi escolhido como método de pesquisa, pois busca-se obter dados sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, a amostra, indicado como representativo de uma população que se deseja investigar.

De acordo com Babbie (2005), a principal característica do Survey é “entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada para ser investigada” (p. 83). No entanto, esta pesquisa apresenta características próprias que devem ser consideradas para entender até que ponto inferências poderão ser feitas a partir dos resultados da amostra. Por se tratar de um curso a distância, os estudantes da amostra selecionada poderiam estar localizados em diversas regiões do Brasil. Entretanto, para atender o objetivo da pesquisa, que envolve a ótica dos estudantes sobre situações, ferramentas, disciplinas e interações do curso que possibilitam a reflexão e transformação de suas práticas docentes, a amostra foi escolhida levando em conta que os estudantes que estivessem mais adiantados no curso, ou seja, os que passaram por mais experiências em disciplinas pedagógicas no qual realizam práticas docentes, inclusive em pelo menos um nível de estágio, seriam os mais aptos a participar. A partir deste critério de seleção da amostra, foi possível perceber que os estudantes mais adiantados no curso são todos do Estado do Acre, pois a primeira oferta do Curso, em 2007, foi feita apenas nesse estado.

Considerando, portanto, que a amostra selecionada acatou apenas estudantes do estado do Acre, essa amostra não pode ser prontamente generalizada para toda a população de estudantes do Curso, uma vez que a população engloba estudantes de pólos localizados em diversas regiões do Brasil, com perfis e características diferentes. Dito isso, ressalva-se que é possível que esta pesquisa apresente variação de resultados caso seja realizada com estudantes de outros pólos do Brasil.

3.1.1 Características da pesquisa por Survey

De acordo com Babbie (2005), “o Survey pode ser usado vantajosamente no exame de temas sociais” (p. 82), podendo se descobrir regularidades e ordem nos eventos e comportamentos sociais submetidos ao estudo científico. Por esse motivo, pesquisas em ciências sociais e, mais especificamente, em educação, por tratar de situações de ensino e aprendizagem entre pessoas, também tem se apoiado no método Survey para a realização de pesquisas.

Uma importante característica desse método é que “tipicamente, Surveys estudam uma amostra de uma determinada população, coletando os dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam” (Babbie, 2005, p. 107). Esta pesquisa, no entanto, apresentou caráter apenas descritivo apresentando resultados sobre o que os estudantes reconhecem como mais importante no Curso de Licenciatura em Música a Distância para sua formação pedagógica.

De forma geral, Babbie (2005) destaca que as etapas do Survey típico são: seleção da amostra; elaboração de um questionário; aplicação do questionário a amostra; codificação das respostas de forma padronizada e registrada de forma quantitativa; análise agregada – descrição dos participantes e correlação entre diferentes respostas; e conclusões descritivas generalizadas para a população da amostra. Na presente pesquisa, a etapa de análise dos dados também teve caráter qualitativo em função das respostas dadas às questões abertas do questionário e também em função da análise da entrevista. A entrevista semi-estruturada também foi utilizada como instrumento de coleta de dados para aprofundar questões que não foram respondidas com profundidade no questionário inicial.

A utilização do Método de Survey nesta pesquisa é relevante por alguns aspectos. Primeiro, por poder se identificar padrões comuns de respostas dos estudantes sobre a contribuição do curso para ajudá-los em suas práticas docentes; segundo, por poder descrever e comparar tais respostas; terceiro, por poder expandir, em certa medida, o resultado para o grupo de estudantes em geral; e quarto, por ter dados e conclusões que ajudem os formadores destes futuros professores, os coordenadores e organizadores a melhorarem a oferta do curso nesse sentido.

3.2 AMOSTRA DA PESQUISA

O Método de Pesquisa de Survey, conhecido também por Survey por Amostragem de acordo com Babbie (2005), consiste em pesquisas de levantamento que se assemelham às pesquisas de censo. No entanto, enquanto as pesquisas de censo examinam toda uma população, os surveys por amostragem investigam apenas uma parte da população, ou seja, uma amostra. De acordo com Babbie (2005), “amostras de Surveys devem representar as populações das quais são retiradas e devem fornecer estimativas úteis quanto às características daquela população” (p. 119). No entanto, o autor coloca que as amostras não necessitam ser representativas em todos os aspectos, “representatividade no sentido que tem para a amostragem limita-se às características relevantes para os interesses substantivos da pesquisa” (BABBIE, 2005, p. 120). Para o autor ainda, o aumento da qualidade da pesquisa por amostragem pode acontecer pelo fato de se selecionar uma pequena amostra, pois “uma pesquisa em menor escala permite procedimentos de acompanhamento mais severos” (BABBIE, 2005, p. 114). Além disso, “a supervisão, os relatórios, o treinamento e assim por diante são muito mais difíceis num grande Survey, e a qualidade dos dados coletados pode ser menor do que a obtida num trabalho menor e mais manejável” (BABBIE, 2005, p. 114).

Como o objetivo desta pesquisa envolve características do curso de formação de professores de música a distância, situações, atitudes de tutores e supervisores, disciplinas, ferramentas de interação e outros pontos citados pelos estudantes como significativos no curso para ajudarem com suas práticas docentes, foi possível perceber que quanto mais o estudante estivesse adiantado no curso e participado de experiências docentes em disciplinas pedagógicas, mais ele poderia contribuir para os resultados da pesquisa. Outra justificativa para a escolha da amostra de pequeno porte foi o tempo destinado a análise dos dados, já que após a análise dos questionários ainda seria feita uma entrevista de aprofundamento que também seria analisada posteriormente.

A amostra selecionada constituiu-se de estudantes que já haviam cursado todas as disciplinas oferecidas pelo curso até o início da coleta de dados (março de 2011). Como a primeira oferta do curso, em 2007, atendeu apenas estudantes do estado do Acre, a amostra é constituída por 20 estudantes do Acre, primeiros prováveis formandos do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UAB/UnB. Esses 20 estudantes terminaram o sexto semestre do curso no fim de 2010 e já cursaram pelo menos um estágio supervisionado.

Como nem todos os estudantes do curso tiveram a chance de serem selecionados para participar da pesquisa, considerando o critério de seleção já descrito, a amostragem caracteriza-se como não-probabilística (Babbie, 2005). Como a seleção foi feita a partir do julgamento de que os estudantes mais adiantados no curso, ou seja, os mais perto de se formarem, seriam os mais adequados para participarem da pesquisa, a amostra não-probabilística desta pesquisa é do tipo intencional ou por julgamento, pois se “seleciona as unidades a serem observadas com base no seu próprio julgamento sobre quais delas serão mais úteis ou representativas” (Babbie, 2005, p. 492).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 O Questionário

De acordo com Babbie (2005), em uma pesquisa de Survey, o questionário auto-administrado pode ser um instrumento muito eficiente para permitir uma coleta de dados empíricos relevantes para a análise. Nesse tipo de questionário as questões são escritas e devem ser respondidas pelos próprios participantes da pesquisa. Na presente pesquisa, como os estudantes da amostra se encontram distantes da pesquisadora, o questionário foi um instrumento vantajoso para coletar os dados, pois de acordo com Laville e Dionne (1999)

Dentre as vantagens desse tipo de questionário padronizado – diz-se também uniformizado –, pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184)

Outra vantagem do uso de questionários, segundo Laville e Dionne (1999), é que devido ao anonimato habitual que é garantido aos entrevistados, proporciona-se maior liberdade aos mesmos de exporem suas angústias, críticas, sentimentos e opiniões. Entretanto, os autores afirmam que este fato não garante a sinceridade das respostas obtidas.

Os questionários auto-administrados podem trazer opções de questões tanto fechadas quanto abertas. Nas questões fechadas há uma lista de opções como respostas e

pede-se aos respondentes que escolham uma ou mais destas opções. Já nas questões abertas não há opções de respostas. É solicitado ao respondente que dê sua própria resposta: “o interrogado acha simplesmente um espaço para emitir a sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (Laville e Dionne, 1999, p. 186).

De acordo com Babbie (2005),

perguntas fechadas são muito populares, porque dão maior uniformidade de respostas e são mais facilmente processadas. Respostas abertas devem ser codificadas antes de entrar com os dados, e há o perigo de alguns respondentes darem respostas irrelevantes para a intenção do pesquisador. (BABBIE, 2005, p. 189)

No entanto, Laville e Dionne (1999) destacam que esse tipo de questão aberta “mostra-se particularmente preciosa quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido.” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 186)

Babbie (2005) destaca os cuidados necessários ao se construir questões fechadas em questionários. Partindo da principal desvantagem das perguntas fechadas relativas à sua estruturação, Babbie (2005) apresenta duas diretrizes que devem sempre ser seguidas ao construir questões fechadas: as categorias de respostas devem ser exaustivas (incluir todas as respostas possíveis); e as categorias de respostas devem ser mutuamente excludentes para o respondente não pensar em escolher mais de uma resposta (caso a questão não seja de respostas múltiplas). Babbie destaca ainda que, com o objetivo de deixar os itens claros e não ambíguos, há a necessidade de verificar se as questões não estão claras apenas para o pesquisador já que ele está muito envolvido com o tema.

Para garantir a competência do entrevistado em responder as questões, segundo Babbie (2005), é importante se questionar se eles serão realmente capazes de fazê-lo de forma confiável. “Da mesma forma, as perguntas devem ser relevantes para a maioria dos respondentes. Quando se pede atitudes sobre um tema sobre o qual poucos pensam ou se importam, os resultados têm pouca possibilidade de serem úteis.” (BABBIE, 2005, p. 192) Outras preocupações também são necessárias à construção de questionários, segundo Babbie (2005): primeiro, construir itens claros e curtos, pois “em geral, você deve supor que os entrevistados irão ler os itens rapidamente e dar respostas rápidas” (p. 193); segundo, evitar itens negativos, pois “uma negação num item de questionário abre caminho para uma fácil má interpretação” (p. 193); terceiro, necessidade de atenção ao efeito da redação das perguntas para evitar itens e termos

tendenciosos que podem afetar o resultado da pesquisa; e quarto, a formatação geral do questionário, pois deve-se alertar sobre a formatação da página, sobre a adequação e coerência nos formatos para as respostas e na ordem em que as questões devem aparecer.

Sobre as desvantagens da utilização de questionários, Laville e Dionne (1999) destacam três pontos. O primeiro relacionado à impositividade de questões fechadas, pois podem atrapalhar os resultados quando o respondente, ao não encontrar uma resposta que corresponda de fato seu pensamento, escolhe uma resposta que apenas se aproxima de seu pensamento real. Com alternativa, o acréscimo de itens “outras opções” ou “nenhuma das anteriores” pode atenuar este inconveniente. A segunda desvantagem seria que mesmo com o anonimato dos participantes, “alguns temas abordados podem, algumas vezes, deixar as pessoas incomodadas e compeli-las a esconder o fundo de seu pensamento, às vezes para proteger sua auto-imagem ou por outras razões que ficarão inevitavelmente ignoradas do pesquisador.” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 185) E, por fim, a terceira desvantagem encontrada seria a baixa taxa de retorno dos questionários.

De maneira geral, para obter sucesso com o questionário, os entrevistados devem ter boa vontade e serem francos ao serem interrogados e o pesquisador deve “examinar cuidadosamente o objetivo de sua investigação e construir itens que serão mais úteis para ele.” (BABBIE, 2005, p. 194)

Para esta pesquisa, foi elaborado um questionário auto-administrado com questões abertas e fechadas¹⁶. Como opção para a coleta de dados por meio do questionário auto-administrado, lembrando que os participantes da pesquisa se encontram em local diferente do pesquisador, optou-se pela utilização de um questionário online na qual os estudantes respondem de qualquer computador conectado à internet.

A construção do questionário envolveu um processo de elaboração e re-elaboração. Inicialmente, o questionário foi dividido em seis partes. Na primeira parte, era pedido os dados pessoais dos participantes. A identificação do estudante se daria apenas pela idade e sexo, sendo os demais dados não revelados, apenas para contato da pesquisadora, caso necessário.

¹⁶ Questionário completo no apêndice.

Com o objetivo de conhecer a trajetória musical do estudante e características da sua aprendizagem, a segunda parte foi denominada de Aprendizagem Musical. A terceira parte, com o objetivo único de conhecer quais foram as expectativas dos estudantes ao ingressarem no curso e se estas expectativas mudaram, levou o título de Opção pelo Curso. A quarta parte, denominada de Práticas Pedagógicas Iniciais, buscou explorar como foram as primeiras aulas de música dadas pelos estudantes, suas características, atividades desenvolvidas, recursos empregados nas aulas, fontes de inspiração à construção das aulas e as dificuldades encontradas na prática docente. A quinta parte, Relação entre o Curso de Licenciatura em Música a Distância e a Prática como Professor, é a etapa em que se buscou compreender se o curso tem realmente contribuído com as práticas docentes dos estudantes, como ele tem contribuído e por que. A sexta e última parte, chamada de Práticas Pedagógicas Atuais, buscou compreender como são as aulas de música dadas pelos estudantes atualmente, se houveram mudanças e quais foram. Nessa última parte, solicitava-se ainda que o estudante indicasse três aspectos do curso que mais contribuem para a melhoria de suas aulas.

O processo de construção do questionário constituiu-se de algumas etapas. A princípio, ainda estruturado em seis partes, a grande maioria das questões foi elaborada de maneira aberta, em que os estudantes deveriam responder com suas próprias palavras. Após algumas reflexões e orientações, constatou-se que muitas das questões poderiam ser transformadas em questões fechadas. Nesse sentido, foi desenvolvida uma quantidade exaustiva de itens em diversas questões mesmo na dúvida se todas as alternativas possíveis haviam sido abordadas.

Após uma análise mais minuciosa do questionário, constatou-se alguns problemas na elaboração das questões fechadas e dos itens que deveriam ser transformados para melhor atender os objetivos da pesquisa. Percebeu-se que a grande maioria das questões requeria respostas múltiplas a serem analisadas qualitativamente *a posteriori*. Em muitas questões, os itens apontados poderiam influenciar ou conduzir as respostas dos estudantes. Além disso, muitos termos nos itens referiam-se a conceitos, modelos de aula e metodologias em que os estudantes estão acostumados no curso. Ao questionar, por exemplo, sobre quais desafios os estudantes encontravam em suas práticas como professores, elaborou-se itens na qual considerava como desafios problemas que certo modelo de aula utilizado como referência pelo curso propõe, mas que não necessariamente deve ser o único. A partir dessas constatações, o questionário

foi reestruturado, analisando quais questões deveriam permanecer fechadas e quais deveriam ser novamente abertas.

Finalizado o questionário, realizou-se dois pilotos para teste. Após duas semanas, os dois questionários retornaram, um parcialmente respondido, faltando uma ou outra questão e o outro preenchido por completo até a metade da quinta parte, e o restante com respostas respondidas apenas às questões fechadas. Os dois participantes do piloto relataram que o questionário estava muito longo e que as questões muitas vezes pediam respostas repetidas. Outro ponto percebido, foi que os dois estavam respondidos de formas diferentes, o que resultou na conclusão de que as questões não estavam direcionando o respondente para uma resposta específica. Outro ponto marcante foi que muitas respostas não eram relevantes para a pesquisa, apenas para conhecer um pouco mais o participante. A partir dessas reflexões promoveu-se mais uma reestruturação no questionário, retirando questões não relevantes para a pesquisa, além de outras que requeriam respostas repetidas, e alterando outras tantas no sentido de torná-las mais claras e objetivas. O questionário, finalmente, ficou composto apenas de três partes: I – Dados pessoais para identificar o perfil do participante e caso haja necessidade de novo contato com o mesmo; II – Eu professor, com o objetivo de explorar como foram as primeiras aulas dadas pelo estudante e o que ele mudaria nessas aulas, relacionando a aula de antes e a aula de hoje; e III – Eu no Curso UAB, com o objetivo de entender quais são as contribuições do curso para a reflexão e transformação das práticas docentes dos estudantes.

3.3.2 Entrevista com Questões de Aprofundamento

Com o objetivo de aprofundar questões, análises e reflexões que surgiram após a análise dos questionários, optou-se por fazer uma entrevista de aprofundamento semi-estruturada após o questionário, pois segundo Babbie (2005), “Surveys por entrevistas tem em geral taxas mais altas de respostas.” (p. 259)

A entrevista parte da idéia de que se trata de uma interação humana em que duas pessoas se encontram intencionalmente (encontro provocado pelo pesquisador) para conversarem sobre um tema proposto por uma delas (o pesquisador) de forma profissional com o objetivo de buscar informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa em questão (SZYMANSKI, 2004). Questões como a percepção do outro e

de si e o envolvimento de expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações de ambos os lados também são destacados por Szymanski (2004) como integrantes do processo de entrevista. Segundo Szymanski (2004), a proposta da entrevista reflexiva é “um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder.” (p. 14)

De acordo com Babbie (2005), na entrevista há a vantagem de o pesquisador poder explicar e clarear o assunto caso o entrevistado não compreenda alguma pergunta, além do entrevistador ter a oportunidade de observar as expressões do participante, seus jeitos, características físicas e etc.

Como a entrevista foi um instrumento de coleta secundário nesta pesquisa, foi feita após a análise do questionário e suas questões tinham o objetivo de aprofundar ou esclarecer questões e reflexões que surgiram com a análise do questionário ou buscar respostas que não foram respondidas com clareza anteriormente. Segundo Szymanski (2004), “nas questões de aprofundamento podemos utilizar indagações que investigam diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador”, ou seja, nas questões que investigam diferenças utiliza-se a comparação para melhor compreender o fenômeno em questão, nas questões que pedem a perspectiva do observador o entrevistado é colocado como outro devendo refletir sobre o outro e fazer uma comparação consigo, e nas questões que investigam as relações interpessoais a reflexão é desenvolvida focalizando a relação eu-outro.

O roteiro da entrevista¹⁷ foi elaborado a partir de questões, análises e reflexões que surgiram com as respostas ao questionário. O objetivo foi aprofundar cinco tópicos que emergiram das análises:

- 1- Como vêem suas aulas, que problemas vêem em suas aulas;
- 2- Como pensam sobre o problema, como o analisam, como o solucionam;
- 3- Como aprenderam a pensar e avaliar sua aula dessa forma; de onde tiram referências e critérios para pensarem e avaliarem suas aulas.
- 4- O que encontram no curso como possibilidades para o ensino de música;
- 5- Em quais ferramentas ou locais da plataforma as discussões sobre a prática pedagógica, incluindo textos, fundamentos, modelos e princípios de aula de

¹⁷ Ver roteiro de entrevista completo no Apêndice.

música mais ajudam em suas próprias práticas? Que lacunas ainda são percebidas?

Para cada tópico foram elaboradas algumas questões que buscassem compreender o ponto de vista do entrevistado como também exemplos dados por ele. Após a primeira entrevista percebeu-se que esses mesmos tópicos poderiam ser explorados utilizando termos mais específicos e uma variedade maior de questões. Resolveu-se então, que, para a segunda entrevista, permaneceriam os mesmo tópicos, mas novas questões seriam utilizadas com novas formas de perguntar utilizando outros caminhos e outros termos. Infelizmente, como veremos mais detalhadamente nos procedimentos de coleta de dados, não foi possível realizar uma segunda entrevista.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Após concluir o questionário final, um técnico foi contratado para disponibilizá-lo na internet como questionário online. As vantagens de utilizar esse tipo de questionário na pesquisa envolvem a facilidade de enviá-lo e de retorno, a clareza com que ele pode ser construído, o fato das respostas serem digitadas e não manuscritas e a facilidade em organizar os dados.

O questionário online foi enviado para o email da amostra dos 20 estudantes do Acre pré-selecionados. Cerca de um mês após o envio do primeiro email informando aos estudantes o objetivo da pesquisa e solicitando gentilmente a participação deles na pesquisa, 13 estudantes haviam respondido ao questionário. Um estudante, no entanto, confirmou por email o preenchimento do questionário, mas não apareceu na base de dados na qual mostrava quem já havia respondido. Com esse problema, foi solicitado que esse estudante respondesse novamente e que salvasse as respostas no seu computador. Como novamente não ficou salvo no servidor, o estudante enviou suas respostas por email. Após exaustivas tentativas de respostas dos estudantes selecionados à pesquisa, diante de um percentual de 70% de respondentes, o período de coleta do questionário para início das análises foi dado como encerrado.

Após receber as respostas dos estudantes em uma planilha em formato Excel, as respostas foram consolidadas em formato Word. Primeiramente, os questionários foram numerados de 1 a 14 (Q1 a Q14) e organizados por questão (Questão 1 – respostas de todos os estudantes; questão 2 – respostas de todos os estudantes e assim por diante).

Em seguida, os questionários foram separados individualmente (Questionário 1 – todas as respostas do aluno 1. Questionário 2 – todas as respostas do alunos 2 e etc.). As duas formas de organizar os dados foram necessárias e úteis para a análise.

O arquivo com todas as respostas por questão serviu para fazer a análise do que cada questão despertou nos estudantes de uma forma geral, quais temas e categorias emergiram. E a organização por questionários individuais serviu para compreensão do perfil de respostas de cada estudante.

Primeiramente, utilizando o arquivo com todas as respostas por questão, foi realizada uma análise quantitativa numerando os dados quantitativos e construindo as tabelas. Em seguida, foram delimitados os temas que surgiram em cada resposta qualitativa, classificados como categorias e numerados por quantidade de estudantes que se encaixava em cada categoria. Este dado numérico das respostas qualitativas serviu como base para a segunda análise dos dados na qual foi possível perceber o que emergiu das respostas, o que foi possível compreender com elas.

Na terceira análise, foi utilizado o segundo arquivo com cada questionário separadamente. O objetivo dessa análise foi compreender o tipo de discurso de cada estudante e reconstruir a linha de pensamento de cada um. A partir dessa análise foi possível categorizar os questionários por tipos de respostas/discurso. Essa análise serviu posteriormente também para a escolha dos estudantes que participariam da entrevista. A justificativa seria escolher um estudante de cada tipo de discurso identificado para ser entrevistado.

A quarta análise teve o objetivo de desenvolver as reflexões mais importantes que emergiram dos dados, ou seja, o que ficou evidente após as análises, o que surgiu como resultado da pesquisa. Após os resultados, a literatura foi novamente consultada para ser relacionada ao que havia sido descoberto. E, por fim, foi realizada a redação final dos resultados do questionário. Com a intenção de não atrapalhar o fluxo de leitura das respostas dos estudantes, a transcrição das respostas foi feita corrigindo os erros ortográficos que apareceram.

Após identificar na análise dos questionários dois tipos de respostas/discurso, foi feita uma separação entre os estudantes que tinham um tipo de discurso dos outros que tinham outro tipo de discurso. Com o objetivo de realizar uma entrevista de aprofundamento com, no mínimo, um estudante de cada tipo de discurso identificado, foi feito um sorteio para convidar esses estudantes a participarem da entrevista. Logo no primeiro convite, um estudante sorteado aceitou participar da entrevista. Por email

foi combinado a data e horário da entrevista via MSN¹⁸ para realizar a entrevista por meio de *webcam*. Assim como combinado, a primeira entrevista foi realizada.

Outro estudante sorteado, apesar de demonstrar interesse em participar da pesquisa no primeiro email que respondeu ao convite, não respondeu outros emails em que era solicitado o agendamento da entrevista via MSN. Após alguma espera por resposta, foi decidido sortear outro estudante. Depois de feito o terceiro convite, a resposta afirmativa foi recebida e, em seguida, combinado o dia e horário para a realização da entrevista. No dia e hora marcada o estudante não estava disponível no bate-papo. Mesmo tendo afirmado posteriormente que estaria online em outro dia marcado, o estudante não entrou no programa de bate-papo novamente.

Como o prazo para coleta de dados já estava avançado, foi decidido enviar o convite a todos os estudantes da amostra para participarem da entrevista, sendo que o primeiro que se dispusesse seria o entrevistado. Três estudantes se disponibilizaram em participar. Outros falaram do interesse em participar, mas revelaram problemas que os impediam. Foi marcada, então, entrevista com o primeiro estudante que se dispôs. Infelizmente ele não entrou no MSN no horário combinado. Outro dia foi marcado e ocorreu o mesmo. Um segundo estudante que havia se disponibilizado, portanto, foi contatado, mas infelizmente também não estava online no MSN no horário combinado. Vale ressaltar que, em todos os casos, os estudantes foram aguardados no MSN cerca de duas horas. Como o prazo de coleta já havia se estendido, este foi encerrado com apenas uma entrevista.

A entrevista realizada foi gravada em gravador digital e, em seguida, transcrita literalmente. Logo após, a transcrição foi colocada em um documento separado, chamado 'caderno de entrevistas' (CE), com páginas numeradas. A partir daí, iniciou-se o processo de análise da entrevista. Após várias leituras, as respostas foram divididas por temas emergidos e classificadas em categorias. Em seguida, foram feitas análises sobre o conteúdo e forma do discurso do estudante entrevistado. Por fim, as análises foram integradas e comparadas aos dados do questionário, abordando se houve aprofundamento das questões, como ocorreram e se apareceram novas idéias e temáticas.

¹⁸ Programa de bate-papo online Windows Live Messenger.

CAPÍTULO IV – REDAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa evidenciam forte influência do curso de formação nas mudanças das práticas docentes dos estudantes, seja em sua concepção ou em sua realização. Os estudantes apontam de forma positiva como o curso tem sido essencial para eles repensarem e organizarem suas práticas docentes. Fica evidente nas respostas tanto a avaliação geral dos estudantes sobre o curso, quanto a influência específica do mesmo nos termos usados nas respostas e na forma de construir seus pensamentos. Como observou um estudante: “Hoje está mais fácil.” (Q3, p.8/9)

Em vários momentos, os estudantes citam princípios discutidos no curso como “prática antes da teoria”, “objetivos da aula focados nos alunos e não no professor”, “utilizar repertório do gosto e vivência musical dos alunos em aula” - que são explorados em leituras que integram os referenciais de disciplinas pedagógico-musicais do curso¹⁹. De forma mais específica, os dados evidenciam a influência do Modelo (T)EC(L)A de Swanwick usado em diferentes disciplinas do curso²⁰ que propõe o uso de cinco atividades de sala de aula de música: aquisição de técnica musical, execução musical, composição/criação musical, estudos de literatura (informações *sobre* música), e apreciação (audição) musical. De acordo com o autor do modelo, as atividades de execução, composição e apreciação musical são principais na aula de música, pois se referem à prática musical de fato, ao “fazer musical”, e as atividades de aquisição de técnica e informações musicais são secundárias, pois apenas contribuem com o fazer musical em si. Os princípios de aula de música discutidos por Swanwick (2003) também aparecem muito nas respostas dos estudantes. “Considerar a música como discurso”, “considerar o discurso musical dos alunos” e proporcionar uma aula com “fluência do início ao final” são alguns dos princípios de Swanwick destacados pelos estudantes em suas respostas, tanto no questionário quanto na entrevista.

Os dados analisados referem-se às respostas dos estudantes ao questionário e à entrevista realizada, que teve como objetivo investigar o quê os estudantes de Licenciatura em Música a Distância consideram como relevante no curso para refletirem e transformarem suas práticas docentes. Argyris e Schon (1974), assim como Zeichner e Liston (1996), acreditam que os professores produzem

¹⁹ Presentes em seu Projeto Político Pedagógico.

²⁰ SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003. Esta referência aparece em ementas de disciplinas do curso (Projeto Político Pedagógico).

conhecimentos/teorias em suas práticas que devem ser valorizados e pontuam a necessidade dos professores estarem sempre refletindo, comparando e avaliando se suas teorias defendidas estão coerentes com as teorias em uso, o que eles realmente fazem na prática. Nesta pesquisa, está sendo analisado o discurso dos estudantes, sendo que a relação entre o que foi dito e o que é feito em suas práticas poderá ser objeto de pesquisas posteriores.

4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

Dos quatorze estudantes que responderam ao questionário, nove são homens e cinco são mulheres (tabela 1). Esse resultado coincide com os resultados encontrados em pesquisa realizada pela UAB/UnB em 2009 sobre o perfil dos estudantes na qual se verificou que no curso de música a grande maioria dos estudantes são homens, enquanto que nos outros cursos esse dado é contrário²¹.

Tabela 1 – Gênero dos estudantes

Categoria	Número de estudantes
Homens	9
Mulheres	5

Com relação à idade, os dados revelaram que os estudantes têm entre 22 e 48 anos, sendo a maioria entre 31 e 40 anos (tabela 2). Esses dados diferem dos resultados do perfil dos estudantes verificado pela UAB/UnB aonde a maioria dos estudantes são jovens e adultos entre 18 e 35 anos.

Tabela 2 – Faixa etária dos estudantes

Categoria	Número de estudantes
Entre 21 e 30 anos	4
Entre 31 e 40 anos	7
Entre 41 e 50 anos	3

²¹Os resultados completos desta pesquisa realizada pela UAB/UnB em 2009 com estudantes de todos os cursos (contemplou a maioria dos pólos) podem ser encontrados no Portal UAB/UnB pelo site <http://uab.unb.br/index.php/institucional/perfil-do-aluno>

4.2 APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL

Os estudantes alegam tocar uma grande variedade de instrumentos: saxofone, fagote, violão, voz, teclado, bateria, contrabaixo, gaita, percussão, guitarra, cavaquinho, pandeiro, trombone, trompete, bombardino, violino, órgão eletrônico e piano. A partir da constatação de que o curso oferece aulas de apenas quatro instrumentos musicais – voz, violão, teclado e percussão – é possível inferir que os estudantes aprenderam a tocar instrumentos fora do curso, que já eram músicos. Os dados revelaram também que a grande maioria dos estudantes não só tocam instrumentos não oferecidos pelo curso, como também tocam mais de um instrumento (tabela 3). Nove estudantes alegaram tocar violão, sendo que apenas dois o colocaram como instrumento único e quatro estudantes disseram tocar teclado, um como instrumento único.

Tabela 3 – Quantidade de instrumentos que os estudantes tocam

Categoria	Número de estudantes
Estudantes que tocam mais de um instrumento	10
Estudantes que tocam apenas um instrumento	4

Com relação aos dados sobre onde e como os estudantes aprenderam a tocar esses instrumentos, alguns estudantes responderam de forma geral apenas *onde*, outros responderam apenas *como* e poucos desenvolveram sua resposta explicando com quais metodologias e conteúdos aprenderam a tocar:

Observando outros músicos. (Q1, p.1)

Na igreja. (Q7, p.21)

Iniciei meus estudos com 7 anos de idade em conservatório de música. Aprendi da forma tradicional de ensino em conservatórios, reproduzindo sem nada de improvisação nem criação. (Q13, p.40)

Os dados revelaram que oito estudantes aprenderam a tocar de forma autodidata ou observando outros músicos, ou seja, de maneira informal (tabela 4). Desses oito estudantes que aprenderam informalmente, todos tocam violão. De acordo com os

dados, três estudantes aprenderam de maneira formal, dois na escola da igreja e um em conservatório de música. A igreja também apareceu em outras respostas como local de aprendizagem, no entanto, sem especificações sobre *como* foi essa aprendizagem (tabela 4).

É possível notar uma tendência nas respostas dos estudantes que tiveram uma iniciação formal de descrever e detalhar a forma como aprenderam, por meio de quais conteúdos e metodologias:

O órgão na igreja, de uma forma bem formal, com treino de muitas partituras e solfejo [...]. (Q11, p. 33)

Já os estudantes que alegaram ter aprendido de maneira informal, apenas um explicou como foi essa aprendizagem:

Em princípio apenas através da curiosidade e observando os outros tocar fui tentando, experimentando e aprendi o básico em cada um destes. (Q4, p.11)

Tabela 4 – Como os estudantes aprenderam a tocar seus instrumentos

Categoria		Número de estudantes
Informal	Autodidata/ observando outros	8
Formal	Conservatório de música	1
	Na igreja com professor	2
Na igreja (não especifica se foi de maneira formal – com professor – ou não)		3

4.3 PRIMEIRAS ATUAÇÕES COMO PROFESSORES

Ao contrário do perfil geral verificado pela UAB/UnB que revela que a maioria de seus estudantes são professores principalmente da rede pública²², nesta pesquisa mais da metade dos estudantes relata nunca ter lecionado música antes de iniciar o curso (tabela 5). Esse dado não impediu a continuidade das análises desta pesquisa, pois atividades de docência estão incluídas nas disciplinas ao longo do curso, como é o caso das Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical (PEAM 1, 2 e 3) e os Estágios Supervisionados, além do que alguns já tinham lecionado antes de entrar no curso.

²² Esse dado da pesquisa da UAB/UnB se refere a estudantes de todos os cursos de maneira geral.

Tabela 5 – Primeira atuação como professores de música

Categoria	Número de estudantes
Fora do Curso antes de iniciá-lo	5
Fora do Curso após iniciá-lo	1
No Curso a pedido de disciplinas	8

4.3.1 Descrição da primeira aula

Buscando mapear as primeiras experiências docentes dos estudantes, foi solicitado que descrevessem como foi a primeira aula de música em que atuaram como professores. Seis estudantes não só descreveram a aula como também a avaliaram.

Reuni a turma e pedi que eles ouvissem atentamente a música que seria apreciada, em seguida colocamos em prática o que foi sugerido, ou seja, quais instrumentos continham na música e a hora que cada um aparecia. Creio que a aula foi bastante musical, pois o envolvimento dos alunos foi bastante musical. (Q7, p. 21)

Avaliações utilizando terminologias usadas no curso para designar o tipo que consideraram sua aula (“tradicional”, “teórica” ou “musical”) foram frequentes (tabela 6). Um estudante, entretanto, apesar de classificar sua aula como tradicional, possivelmente a partir de critérios descritos no curso, pondera que, apesar disso, tentava fazer uma aula prazerosa para seus alunos, não se limitando, portanto, apenas a classificar suas aulas de acordo com o curso:

Agora que estou fazendo a faculdade posso dizer que minha aula foi bastante tradicional, ou seja, primeiro a teoria depois a prática. Os alunos recebiam uma apostila com definições sobre o que era música, acordes e outros. Mesmo neste estilo tradicional, tentava sempre corresponder ao gosto musical dos alunos e sempre fazer uma aula de forma prazerosa, flexível. (Q2, p. 4)

Alguns estudantes que deram sua primeira aula no curso a pedido de disciplinas descreveram a aula usando as diretrizes usadas nas mesmas. Sete estudantes descreveram essa aula usando terminologias e princípios do modelo TECLA de Swanwick (2003) – (tabela 6).

Desenvolvi uma atividade de composição a partir de uma música do Beethoven, Ode to Joy. Os alunos fizeram uma apreciação e depois foram distribuídos instrumentos de percussão para juntos fazermos uma letra e um ritmo diferente com a letra musica do Beethoven. (Q10, p.30/31)

Minha primeira aula foi ministrada para alunos de 6ºano e teve como conteúdo noções de ritmo musical (pulsção da música) e apreciação de diferentes ritmos musicais. Entre os objetivos estava a ampliação do gosto musical,

desenvolvimento da capacidade de cantar em grupo e a percepção do padrão rítmico dos estilos musicais apresentados. Foi perguntado aos alunos quais os gêneros e estilos musicais que gostavam de ouvir. Foi apresentado o CD do grupo Voices para criança que apresenta estilos e ritmos diferentes. Foi ensinada uma pequena música e, depois de aprendida, foi sugerido aos alunos que ela fosse cantada de acordo com os diferentes ritmos aprendidos. (Q14, p.44)

Tabela 6 – Descrição da primeira aula

Categoria	Número de estudantes
Descreveu a aula utilizando terminologias e sistematizações do modelo de aula visto no curso (Modelo TECLA, Swanwick, 2003)	7
Avaliou a aula como tradicional/teórica	4
Avaliou a aula como musical	2
Realizou a aula da maneira como aprendeu	2
Utilizou metodologias prontas não abordadas no curso	2

Dois estudantes demonstraram ter dado essa aula de acordo com a forma que aprenderam anteriormente:

Dei aula de canto e realizei algumas atividades que havia aprendido em aulas que tinha feito. (Q9, p.28)

Foi uma aula bem teórica para apenas um aluno. O conteúdo era sobre figuras de valores. O aluno aprendia o valor da figura e tocava no teclado (Q11, p.34)

Nessa última resposta, mesmo sem o estudante mencionar que essa aula foi dada da maneira como ele aprendeu, foi possível inferir esse dado devido à explicação anterior sobre como aprendeu a tocar. Outros dois estudantes disseram ter utilizado metodologias sistematizadas em suas aulas, mas diferente das usadas no curso:

Dei minha primeira aula de música em uma escola municipal de música no interior do Paraná. Eram aulas de piano e de musicalização infantil. Na época utilizava a orientação do método da Cacilda Borges Barbosa, onde o piano era o instrumento que servia de base para a musicalização infantil. Trabalhei atividades de percepção sonora e de descobertas dos sons do piano e de instrumentos de percussão. (Q.13, p. 40)

O sistema que dei aula, foi com um programa chamado TOMPLAY, música digital, onde os alunos, aprendiam através do computador o mesmo tinha vários níveis. Utilizavam um teclado musical USB, que facilitava o desenvolvimento de cada um. (Q.8, p.24)

A utilização da atividade de apreciação musical nas aulas foi descrita por cinco estudantes. Eles são também os que realizaram a primeira aula no curso. Esse termo, apreciação musical, é muito utilizado no curso devido os estudantes terem contato com o modelo (T)EC(L)A de aula de música no qual deve haver primordialmente atividades de ‘apreciação’, ‘execução’, e ‘composição’ musical nas aulas.

De maneira geral é possível ver a influência do curso na forma como os estudantes avaliaram e descreveram a primeira aula que deram. No entanto, não ficou claro se essa influência está apenas no discurso deles, se eles realmente adotam princípios de aula discutidos no curso por compreenderem como importante ou se apenas aplicam como foram orientados pelos professores. O fato de apenas uma entrevista ter sido conduzida limitou a compreensão nesse aspecto.

4.3.2 Fontes de idéias para a(s) primeira(s) aula(s)

As respostas dos estudantes sobre de onde tiraram idéias para as primeiras aulas em que atuaram como professores podem ser divididas em dois grupos: de um lado os estudantes que deram a primeira aula antes do curso e de outro os estudantes que deram a primeira aula depois de iniciar o curso a pedido de disciplinas. De maneira geral, é possível perceber que dentre os estudantes que deram a primeira aula após iniciar o curso a pedido de disciplinas, a maioria (7 de 8) citou que a fonte das idéias foi alguma sugestão, atividade, orientação, comentário, explicação, modelo de aula ou textos vistos no curso (tabela 7), como exemplificado nas seguintes respostas:

Como base primordial me utilizei das idéias do modelo t(e)c(l)a do Autor Swanwick, 2003. Como as atividades de apreciação e performance musical. (Q. 4, p.12)

As idéias surgiram das explicações da professora e de livros e apostilas sugeridos e escritos por autores com experiências na prática docente. (Q.6, p.18)

As idéias vieram dos textos disponíveis na plataforma moodle e orientações dos tutores. (Q7, p. 21)

Das discussões feitas nas aulas sobre o Modelo TECLA de Keith Swanwick. (Q10, p.31)

Das observações e comentários de minha tutora a distância na época [...]. (Q12, p.37)

Um estudante que lecionou pela primeira vez a pedido de disciplina e que não demonstrou ser influenciado pelo curso, e sim, pela maneira como aprendeu, alegou estar equivocado:

Tirei base do meu ensino tradicional e o teclado inseri por causa da prática que deveria acontecer conforme a proposta da atividade. Porém hoje sei que estava equivocada. (Q11, p.34)

Dois dos estudantes que enfatizaram o curso como fonte de idéias também apresentaram outras influências (tabela 7) - pesquisas em livros, na internet e PCNs de Artes:

De sugestões colhidas durante as disciplinas e de pesquisas em livros. (Q3, p.8)

As idéias para essa primeira aula foram tiradas das discussões na plataforma, dos encontros presenciais, pesquisas na internet e dos PCNs de arte (Q14, p.44)

Dentre os estudantes que deram a primeira aula antes de iniciar o curso (5) é possível perceber a influência das metodologias recebidas em sua trajetória como alunos (tabela 7) em duas respostas, como demonstra os exemplos:

Minha maneira de ensinar estava pautada na forma como aprendi na escola de música, mas sempre tentei implementar com algo novo. (Q2, p. 4)

De livros de teoria musical e de aulas de teoria que tive. (Q1, p.1)

Tabela 7 – Fontes de idéias para a primeira aula

Categoria	Número de estudantes
Sugestões, orientações, comentários, explicações, modelos de aula ou textos do curso	7
Forma como aprendeu	3
Pesquisas na internet	2
Necessidades dos alunos	1
Sistema utilizado (Tomplay)	1
Workshops e cursos	1
PCN de Artes	1

Segundo Zeichner e Liston (1996), as práticas docentes e os conhecimentos que os professores produzem em sala de aula são inevitavelmente influenciados pelas experiências pessoais de cada um (incluindo experiências como alunos) e pelos conhecimentos transmitidos por outros (pela escola, universidade, livros, cultura e etc.),

como foi possível perceber nas respostas dos estudantes que apontaram tanto o curso como sua experiência como aluno como fonte de idéias para sua primeira aula. No entanto, os autores defendem que para contribuir com a prática reflexiva, os professores não devem apenas compreender o que influencia sua prática, mas também o que se aprende com essas fontes, a forma como essas fontes influenciam a prática e a forma de utilização dessas fontes. Segundo os autores, essas fontes podem ser recebidas como regras; como teste/avaliação de suas crenças; e como esquemas (estruturas para compreender melhor seu trabalho), que são as mais indicadas para promover a prática reflexiva. No momento em que os estudantes tratam as fontes de idéias como regras, eles se inserem no que Schon (2000) chama de racionalidade técnica, ou no que Van Manen (1977 apud Alarcão 1996) chama de reflexão técnica, no que Zeichner e Liston chamam de tradição de eficiência social ou ainda na perspectiva técnica colocada por Pérez Gómez (2000), pois o foco está apenas na aplicação dessas fontes em suas aulas. A reflexão não é inexistente nesses casos, mas ela se resume em refletir sobre como aplicar essas fontes, deixando de lado, por exemplo, reflexões sobre por que aplicá-las.

Em muitas respostas os estudantes não demonstraram explicitamente como receberam essas influências, ou seja, se utilizavam as orientações, sugestões e modelos de aula tal qual viam no curso, se davam aula da mesma forma como aprenderam ou se essas fontes serviam para pensarem e elaborarem suas próprias práticas. Apenas um estudante relatou não ensinar apenas da forma como aprendeu, mas também “implementar com algo novo”. (Q2, p.4)

Os outros três estudantes que deram a primeira aula fora do curso antes de iniciá-lo não relataram sofrer influência da forma como aprenderam como fonte de idéias para sua primeira aula (não quer dizer que o que faziam, as “atividades”, não eram como aprenderam)

Sinceramente, observei o nível musical em que estava o aluno e daí conforme as necessidades que ele tinha e onde queria chegar, ia desenhando atividades para ele. (Q5, p.15)

Pesquisas na internet (Q9, p.28)

Antes de dar a primeira aula, fiz alguns workshops e cursos sobre musicalização infantil e sobre o ensino de piano. Na época sempre participava da Oficina de Música de Curitiba e de outros cursos como o Festival de Música de Vitória (ES). (Q13, p.40)

No caso do estudante que diz desenhar atividades a partir das necessidades dos alunos, é possível traçar relações com a tradição desenvolvimentista colocada por Zeichner e

Liston (1996) na qual a base para se ensinar é a evolução natural dos alunos. No entanto, devido ao pouco desenvolvimento dessa idéia na resposta, não é possível saber se esse estudante reflete sobre a aprendizagem do aluno para ensiná-lo ou ensina o que o aluno deseja e consegue aprender. Também não é possível saber que metodologias e procedimentos foram usados e quais suas origens.

É possível perceber, portanto, que a tendência dos estudantes que deram a primeira aula após iniciar o curso a pedido de disciplinas foi tirar idéias do próprio curso e que a tendência dos estudantes que ainda não faziam o curso foi tirar as idéias da forma como aprenderam. O único estudante que respondeu que deu a primeira aula de música após iniciar o curso, mas fora dele (não a pedido de disciplinas), não relatou usar o curso como fonte para sua aula. Isso pode indicar que os estudantes se sentem influenciados pelo curso apenas quando precisam lecionar a pedido de disciplinas e não em aulas que dão fora do curso.

4.3.3 O que gostou na primeira aula

As respostas dos estudantes sobre o que gostaram em sua primeira aula foram variadas (tabela 8).

Tabela 8 – O que gostou na primeira aula

Categoria	Número de estudantes
Interação e envolvimento dos alunos	4
Desafio de ensinar	2
Estratégias utilizadas	2
Resultados do ensino	1
Colocar os alunos para apreciarem e falarem sobre música	1
Contato com a turma	1
Participação dos alunos	1
Aula dinâmica	1
Dicas da professora regente	1

Houve uma maior frequência de respostas alegando que o que mais gostaram foi a interação em sala de aula e o envolvimento dos alunos:

Faz tanto tempo, mas acho que da interação que tive com eles. (Q.5, p.15)

O envolvimento dos alunos para mim foi o que aconteceu de mais gratificante durante a aula (Q6, p.18)

Da interação e o envolvimento dos alunos, apesar de ter sido a primeira aula. (Q.7, p.21)

O que mais me chamou atenção na minha primeira aula, foi contemplar a interação entre os alunos, o que não foi muito difícil, pois a música apresenta essa facilidade de estabelecer comunicação entre as pessoas. (Q. 8, p.24)

Nessa última resposta é possível perceber que o estudante avaliou sua atuação na aula, dizendo que não foi difícil promover a interação entre os alunos. Outros dois estudantes também avaliaram sua atuação ao dizerem o que gostaram na aula, apesar de um avaliar negativamente e outro positivamente:

A primeira aula não foi boa, pois me senti perdida e os alunos não obedeciam. Mas gostei das dicas da professora regente que me ajudaram muito a desenvolver o domínio de sala. (Q12, p.37)

Adorei poder proporcionar um primeiro contato com a música e o instrumento diferente da forma com que eu aprendi. Ver os alunos descobrindo os sons foi muito bom. (Q.13, p.40)

Nessa última resposta, o estudante não só demonstrou ter gostado de sua estratégia em sala de aula, mas explicou o porquê: “diferente da forma como aprendi”. Outro estudante também respondeu gostar da estratégia que utilizou em sala de aula, entretanto, respondeu de forma mais completa exemplificando concretamente e analisando a própria aula, como podemos notar em sua resposta:

Uma estratégia interessante foi utilizar um aluno da própria turma para acompanhar o cântico com o violão. Ele mesmo sugeriu um novo ritmo com o qual estava mais acostumado para toda a turma cantar. Desenvolvendo as atividades dessa maneira, a aula se tornou mais dinâmica e a aprendizagem se tornou mais significativa. Procurei aproveitar as experiências dos alunos para aplicar os conteúdos escolhidos, de maneira que a aula não se tornasse apenas teórica e monótona, mas ao mesmo tempo, prática, atraente e relevante. A estratégia era construir um novo conhecimento a partir de um já adquirido. Os alunos responderam positivamente, participando e dando suas contribuições quando solicitadas. (Q14, p. 44)

Ao analisar e adaptar novas estratégias em sala de aula de acordo com a demanda dos alunos, essa resposta demonstra que o estudante possivelmente refletiu-na-ção assim

como explica Schon (2000), pois ele refletiu, elaborou e aplicou novas estratégias no momento em que a aula acontecia.

Dois estudantes não responderam o que gostaram na aula como foi solicitado na questão:

Sim. Para um iniciante acho que me sai bem (Q.3, p.8)

Na verdade não gostei muito. (Q.10, p.31)

Um estudante que mencionou anteriormente ter sido influenciado pelo modelo (T)EC(L)A trabalhado no curso, respondeu não ter seguido a aula exatamente como o modelo propunha:

Confesso que mesmo não tendo executado uma aula nos moldes da metodologia do autor mencionado acima, porém gostei muito de colocar os alunos para apreciarem músicas e fazê-los falarem sobre a mesma em alguns contextos. (Q.4, p.12)

4.3.4 O que mudaria na primeira aula

Os estudantes apontaram de forma bem geral o que mudariam na primeira aula que deram como professores de música. A expectativa era que as respostas sobre os problemas das aulas e possíveis soluções fossem aprofundadas nas entrevistas, incluindo exemplos, mas como foi possível realizar apenas uma entrevista, o questionário foi insuficiente para compreender melhor as explicações e perspectivas dos estudantes.

As respostas dos questionários sobre mudanças nas aulas incluíram metodologias e estratégias, conteúdos, motivação, planejamento, entre outros (tabela 9).

Tabela 9 – O que mudariam na primeira aula

Categoria		Número de estudantes
Metodologia/ Estratégia	Prática antes da teoria	5
	Introdução da aula	1
	Ordem das atividades (sem explicar)	1
	Ordem das atividades - Atividade de execução antes da atividade de	1

	apreciação	
Conteúdos	Utilizaria músicas do repertório dos alunos	3
	Introduziria jogos musicais	1
Introduziria criação musical		1
Maneira de tratar os alunos		1
Exploraria o lado musical dos alunos		1
Faria planejamento de aula		1

As respostas que enfatizaram a mudança na metodologia, apontaram com frequência a inclusão da prática antes da teoria:

Mudaria a introdução da aula, e incluiria a prática antes da teoria. (Q1, p.1)

Mudaria a prática. Poderia pedir ao aluno para tocar ou cantar algo e dentro disso demonstrar-lhe a duração dos tempos até chegar nas figuras de valores para que a aula fosse mais atrativa e com ensino efetivo, dentro do contexto musical. (Q11, p.34)

Mudaria muitas coisas, como falar menos e fazer algo mais prático. (Q12, p.37)

Dos estudantes que mudariam conteúdos na aula, a maioria disse ser necessário introduzir músicas do repertório e gosto dos alunos em suas aulas:

Acredito que eu faria uma sondagem para saber o gosto musical de cada um, para que o aluno sinta mais a vontade com a aula de música, ou seja, se familiarize com a mesma em cima deste contexto, desenvolveria a primeira aula. (Q8, p.25)

Mudaria a música, começaria com outro estilo musical que fosse mais condizente com a realidade dos alunos. (Q10, p.31)

Hoje trabalharia muito mais com um repertório do cotidiano dos alunos e não o erudito. (Q13, p.40)

Um estudante que mudaria conteúdos em sua aula apontou a introdução de jogos musicais, além de enfatizar mudanças também metodológicas:

Talvez a ordem de como desenvolvi as atividades e mais do que isso buscaria apresentar métodos mais práticos como os famosos jogos musicais que são uma boa estratégia para envolver e desenvolver as habilidade musicais dos alunos de forma dinâmica, criativa e prática. (Q4, p.12)

É possível perceber que os estudantes demonstram a influência de princípios utilizados em referenciais do curso nas aulas já que suas respostas são permeadas por terminologias e expressões utilizadas no curso. Alguns pontos são repetidos em várias

respostas, como por exemplo ‘aula mais musical’, ‘prática antes da teoria’, e ‘repertório do gosto dos alunos’. Os estudantes percebem problemas em suas aulas (teoria antes da prática, aula muito teórica e repertório fora do contexto dos alunos), demonstrando atingir o que os autores (DEWEY, 1959, SCHON, 2000, ZEICHNER, 1992, 1993, entre outros) colocam como primeiro passo para a reflexão – a descoberta de problemas. No entanto, muitos não chegaram a esclarecer por que consideram como problema ou o que fazem como solução, respostas essas que poderiam ser melhor obtidas com técnicas de entrevistas. Nas repostas ao questionário, apenas um estudante descreveu, analisou sua aula, avaliou o problema da aula e refletiu com mais detalhes sobre as mudanças necessárias e suas conseqüências:

O que mudaria nessa primeira aula foi o mesmo que fiz em algumas aulas posteriores, começar ensinando a música que seria trabalhada na aula e depois fazendo a apreciação dos ritmos e gêneros apresentados através do CD. Como no início da aula eles estavam apenas ouvindo as músicas do CD, parte da turma se mostrou um pouco dispersa e sem interesse na aula. Demorou um pouco para conseguir motivá-los. Em algumas aulas, a apreciação aconteceu depois de alguma atividade de execução. Depois, ao ouvir a música no CD ou vídeo, rapidamente conseguiam associar com a música que acabaram de executar. (Q14, p.44)

Outro estudante avalia sua trajetória de aprendizagem e explica o que é importante na aula de música, além de falar da necessidade de motivar os alunos:

Com o desenvolvimento do meu aprendizado, exploraria mais intensamente o lado musical dos alunos, pois mediante muita leitura cheguei a conclusão de que uma aula eficaz é simplesmente uma aula musical, ou seja, aula de música com música do começo ao fim, sem deixar com que o aluno sintasse desmotivado em relação a proposta apresentada. (Q7, p.21)

Embora utilizem princípios de aula abordados por Swanwick (2003) em suas respostas, alguns estudantes os explicam da forma como compreendem esses princípios:

Hoje continuo dando aula, mas agora ao invés de começar com a teoria começo com a prática, faço questão de que meu aluno descubra primeiro o som dos instrumentos, sua textura, diferenças de timbres e tento mostrar pra este aluno que sua ação no instrumento tem uma conseqüência e ele pode manipular essas ações segundo os seus costumes e influências musicais. Porque tudo isso? Porque devo encarar a música tal qual como ela é: um discurso. Os sons que eu reproduzo têm uma forma e esta forma diz algo sobre mim, a textura dos sons, as diferentes alturas podem denunciar uma música que me é agradável ou não! É assim que o aprendizado musical acontece como um discurso, é como falar com um amigo, não fico calculando ou medindo minhas palavras como um cálculo matemático. (Q2, p.5)

Esse estudante, após dizer o que mudaria em sua aula, parece estar querendo mostrar que atualmente sabe o que deve fazer em suas aulas.

Um estudante não respondeu a questão:

Creio que pouca coisa. (Q5, p.15)

4.3.5 Fontes de idéias para as aulas atuais

As respostas sobre de onde os estudantes tiram idéias para suas aulas hoje envolveram com maior frequência aspectos vindos do curso, dos colegas e dos professores/tutores do curso (tabela 10). Essas respostas reforçam a influência do curso como referência para as práticas docentes dos estudantes.

Tabela 10 – Fontes de idéias para as aulas atuais

Categoria	Número de estudantes
Estágios, textos, artigos e apostilas estudadas, sugestões, orientações, interações nos fóruns, experiências dos colegas, exemplos e modelos dados pelos professores do curso	11
Pesquisas na internet	5
Necessidades, contexto, anseios e dia-a-dia com os alunos	3
Própria mente e criatividade	3
Prática Musical	1
PPP da Escola	1
PCN de Artes	1

Mesmo quando a resposta não está direcionada especificamente ao curso, é possível perceber sua influência nas idéias e princípios das aulas devido aos termos utilizados nas respostas:

Hoje primeiro percebo qual será o contexto dos alunos, e a partir disso começo a pensar em estratégias de propiciar uma aula muito sonora em que haja atividades em que os alunos realmente apreciem, executem e criem músicas. (Q13, p. 41)

Para os estudantes, o curso contribui como fontes de idéias para as aulas de diferentes formas. Em muitos casos, entretanto, as idéias não surgem apenas vindas do curso:

Dos resultados obtidos em observações e práticas de estágio sempre ponderadas pela teoria estudada, além de experiências de professores que já

atuam na área e como sabemos tais teorias só são possíveis com base nas experiências. (Q2, p.5)

Dos livros dos vários autores da atualidade, também na internet em sites, mais também através da experiência de meus colegas acadêmicos do curso, professores e demais colaboradores para o andamento deste curso. (Q4, p.12)

Dos livros, apostilas, da interação no fórum com os professores e também com nossos colegas. (Q6, p.18)

Os estudantes, de maneira geral, demonstraram que, depois da experiência do curso, possuem mais fontes de idéias para suas aulas. Uma resposta apontou a facilidade atual para se conseguir idéias:

Com a experiência de três estágios, já possuo um acervo considerável de livros e artigos pesquisados na internet com idéias para utilizar em sala de aula. Além desses materiais recebemos durante o curso vários textos disponibilizados nas disciplinas, assim como também as sugestões de nossas professoras durante as disciplinas têm sido muito úteis. Hoje está mais fácil. (Q3, p.8/9)

Além de tirar idéias do curso, os estudantes apontaram com mais frequência as necessidades, contextos e anseios dos alunos como fonte de idéias, nos remetendo novamente à tradição desenvolvimentista de Zeichner e Liston (1996) que foca o aluno e seu processo de aprendizagem como base para se planejar o ensino:

Procuro buscar os anseios dos alunos, relacionados com a música, conhecendo a vivência musical dos mesmos. As idéias surgem a partir da realidade e necessidade apresentada pelos alunos, ou seja, os alunos são pontos de partidas para uma aula de música. (Q8, p.25)

Com maior frequência apareceu também a própria mente e criatividade como fonte de idéia para as aulas:

Ainda não tenho uma fonte definida (gosto de usar a criatividade), mas com o advento da internet, há também inúmeras possibilidades de consulta em sites especializados. (Q1, p.2)

Dos textos que eu leio, de alguma idéia que me vem a mente. (Q10, p.31)

De experiências de outros, artigos, das observações, dicas de meus professores e de minha mente. (Q12, p.37)

A internet também apareceu em um número maior de respostas (não colocada como fonte única), podendo ter se tornado fonte de idéias após iniciarem o curso que acontece justamente por meio da internet:

Algumas coisas são da internet, outras do curso, dos textos que leio, de debates com colegas e professores. (Q11, p.34)

4.4 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES E TRANSFORMÁ-LAS

4.4.1 Atividades, sugestões ou discussões do Curso que contribuíram para refletir e transformar as práticas docentes

As respostas dos estudantes sobre como o curso contribui com suas práticas docentes envolveram diferentes aspectos relacionados ao curso (tabela 11). A maioria dos estudantes citou mais de um aspecto que considera relevante no curso para ajudá-lo em suas práticas.

Tabela 11 – Contribuições do curso para a prática docente

Categoria	Número de estudantes
Exemplos de outras experiências docentes	7
Webconferência	4
Fóruns	4
Estágio Supervisionado	3
Visita dos professores nos pólos	3
Textos	3
Encontros presenciais	2
Atividades de planejamento/projeto de aula	2
Orientação dos tutores/professores	2
Prática musical	1
Atividades em grupo	1
Atividades colaborativas	1
Vídeos	1
Softwares de música	1
Contato professor/estudante	1
Chat	1
Feedback do tutor	1
PEAM (Prática de ensino e	1

aprendizagem musical)	
Discussão sobre planejamento/aprendizagem/referenciais teóricos	1
Prática pedagógica em sala de aula	1
Relatório com reflexão sobre as aulas	1

Os estudantes justificaram suas respostas de diferentes maneiras e, muitas vezes, as próprias justificativas demonstraram outro ponto do curso que os ajudam com suas práticas docentes. A temática mais freqüente, como exposto na tabela 11, envolveu exemplos de outras experiências docentes como aspecto que os ajudam em suas aulas. No entanto, em algumas respostas, a citação de exemplos aparece como justificativa de outros aspectos que o estudante julgou ajudá-lo em suas aulas:

Quando os professores aplicam atividades colaborativas nas viagens em que fazem a Cruzeiro do Sul, surgem muitas idéias novas através dos exemplos dados. [...] (Q.5, p.15)

As webconferências nos dão subsídios para o desenvolvimento de uma aula prática e objetiva, pois em todas as ocasiões nos deparamos com pessoas altamente preparadas e treinadas à nos ensinar. (Q7, p.21/22)

Os estudantes, de uma forma geral, demonstram que as atividades que permitem interação entre professores e estudantes como os fóruns, webconferências e encontros presenciais com professores nos pólos, são importantes para os ajudarem em suas práticas docentes, pois são os locais onde os professores dão dicas, sugestões, modelos e exemplos de aula:

Não posso deixar de falar do contato professor/aluno. Esse fator é primordial. Os fóruns, as web-aulas (quando funcionam), como também a visita pessoal dos professores aos pólos são muito importantes para a troca de idéias. Nesses contatos sempre aproveitamos para extrair de nossos professores sugestões e dicas importantes para utilizarmos em sala de aula. (Q3, p.9)

Valente (2009), Scherer (2009), Prado e Almeida (2009) e Nevado et. al. (2009) percebem, assim como os estudantes, que essa intensa interação entre tutor e alunos é condição para o estímulo à reflexão e aprendizagem de fato. Por outro lado, as disciplinas de Estágio Supervisionado e PEAMs foram citadas como oportunidade dos estudantes aprenderem por meio da própria prática:

As atividades mais importantes foram e são os estágios. A partir da prática é possível que os professores nos orientem, mediante os textos de apoio, no que acertamos e no que erramos para futuros concertos em nossa prática pedagógica. (Q11, p.34)

[...] Outra questão são as disciplinas que nos levam diretamente para a prática docente, como as PEAM e estágio, pois a cada prática percebemos nossos vacilos e a orientação dos professores e tutores é de extrema importância. [...] (Q13, p.41)

Esses estudantes que citaram as próprias atividades de práticas docentes demonstraram perceber, assim como Zeichner e Liston (1996) e Argyris e Schon (1974) colocam, que é possível aprender e produzir conhecimentos pedagógicos a partir da própria prática, apesar de citarem a importância da orientação dos professores nessas atividades.

Um estudante, após citar pontos do curso que o ajuda em suas aulas, avaliou sua própria atuação:

Olha tudo é muito importante. Os textos são muito bons. Os feedbacks também. O que me falta mesmo são idéias mais inovadoras, originais, ser mais criativo e menos ortodoxo em sala de aula. (Q10, p.31)

Dois estudantes não responderam de acordo com a questão proposta.

4.4.2 Atividades, sugestões, discussões e exemplos dos Tutores que contribuíram para refletir e transformar as práticas docentes

Os tutores, como sendo responsáveis pela mediação entre a disciplina e os estudantes, são apontados nas respostas como importantes para os ajudarem com suas práticas docentes. De acordo com os estudantes, o tutor possui diversos papéis e é indispensável para ajudá-los com suas práticas docentes, assim como aponta Maggio (2001) e Teles (2008). De acordo com Berge (1996 apud TELES, 2008), o tutor preparado para mediar a aprendizagem dos alunos, seja ligada à prática docente ou a aprendizagem em geral, deve atender as funções pedagógica, social, gerencial e de suporte técnico do ambiente virtual. Teles (2008), no entanto, percebe que a função mais importante do tutor é a pedagógica, sendo as outras funções apenas apoio a essa principal. As respostas dos estudantes, em geral, também apontaram as funções pedagógicas do tutor como sendo as mais importantes para ajudá-los em suas práticas docentes (tabela 12).

Tabela 12 – Contribuições do tutor para a prática docente

Categoria	Número de estudantes
Dar feedbacks	4
Dar exemplos práticos	4

Ensinar a fazer uma aula musical	2
Própria experiência do tutor	2
Sugestões nos projetos e estágios	2
Sugerir vídeos musicais	1
Indagar sobre as aulas	1
Forma como o tutor aborda e transmite conteúdos	1
Descobrir falhas	1
Orientar	1
Discutir nos fóruns sobre atividades e planejamentos	1

As respostas que mais apareceram sobre como os tutores contribuem para a reflexão e transformação das práticas docentes dos estudantes estão relacionadas aos exemplos práticos e feedbacks dados por eles (tabela 12). Dos 13 estudantes que responderam essa questão, quatro apontaram os exemplos práticos dos tutores como importantes para ajudá-los em suas práticas docentes, sendo que dois relataram exemplos específicos vivenciados:

Me lembro de uma sugestão da professora Flávia Narita quando estive em nosso pólo em Cruzeiro do Sul. Ela deu uma aula de maneira bem simples e prática sobre a altura das notas musicais utilizando a mão. Na medida que ela apontava para os nós cantávamos as notas em subida e descida. Num segundo momento ela intercalava as notas. Foi uma atividade muito interessante, tanto que utilizei em umas das aulas em estágio 2. (Q3, p.9)

O que me despertou foi uma aula no encontro presencial, a onde uma professora levou copos para dar aula de música, transformando aula dinâmica, onde envolveu todos no contexto musical. (Q8, p.25)

Na primeira resposta é possível notar que o estudante usou o modelo vivenciado, no entanto, não há explicação sobre como e por que utilizou essa mesma atividade em seu estágio. A cópia de modelos e de atividades é vista por Dewey (1959), Schon (2000), Zeichner e Liston (1996), entre outros, como uma atividade técnica em que o professor é considerado apenas um executor e reproduzidor de conhecimentos e não um ator questionador e ativo no processo de ensino e aprendizagem. A segunda resposta relata a experiência vivenciada sem apontar como ela o ajudou especificamente em sua prática docente.

Outro ponto destacado nas respostas foi a importância dos feedbacks dos tutores sobre as aulas dadas:

O tutor nos ajuda dando feedbacks após nossas práticas. Também ajuda dando sugestões nos projetos de nossas aulas. (Q11, p.34)

Os feedbacks me ajudam muito. (Q12, p.38)

[...] O mais importante é o feedback rápido. (Q13, p.41)

Discussões sobre a elaboração do planejamento, discussões sobre atividades relatadas no fórum, feedback do tutor, orientações sobre a prática pedagógica. (Q14, p.45)

Dois estudantes citaram a importância de o tutor ajudá-los a darem uma aula musical:

A nossa tutora à distância, na minha opinião, tem um ponto bastante positivo, que é ensinar nossos alunos a se envolverem totalmente na aula e fazerem desta aula uma atividade musical de verdade. A interação entre professor e aluno deve ser a melhor possível para que no final se obtenha o melhor resultado, ou seja, uma aula de música musical. Essa é a idéia da tutora à distância. (Q6, p.18)

O tutor é muito bom, e fazer uma aula o menos tradicional possível talvez seja seu maior desejo em relação a nós. Não seguir uma fórmula rígida também ouvir e fazer aula musical seja seu maior desafio. (Q10, p.31)

Apesar das duas respostas se distanciarem da questão proposta, é possível perceber que o discurso está permeado por terminologias e princípios de Swanwick (2003), e que, por entender que os estudantes devem se adequar à esses princípios, eles acreditam que os tutores tem o desafio de ensiná-los a darem aulas de música de acordo com esse modelo.

4.4.3 Opinião dos estudantes sobre a metodologia apoiada em questionamentos adotada pelos tutores do curso

Todas as respostas indicaram como positiva a metodologia apoiada em questionamentos realizada pelos tutores, adotada como premissa pelo curso, para o desenvolvimento da reflexão sobre as práticas docentes. No entanto, dois estudantes apontaram pontos adversos:

É bom porque nos leva a buscar novas idéias mas por outro lado ficamos perdidos também as vezes. (Q10, p.31)

É uma boa teoria, mas às vezes sentimos que em algumas atividades precisamos de respostas prontas. Por exemplo, como fazer essa prática aliada à teoria proposta pelo curso. Demonstrar através de vídeos, já que não temos professores de música em nossa região para observarmos. (Q11, p.34)

Esses estudantes demonstram preocupação com a falta de “respostas prontas”, modelos e exemplos práticos de aula. Para eles, a estratégia dos tutores de apenas questionar os estudantes sobre suas práticas não é suficiente para a aprendizagem. Segundo eles, é preciso também ter respostas prontas, modelos e exemplos para se sentirem seguros com os vários detalhes das aulas.

Os estudantes disseram apoiar a metodologia para a reflexão baseada em questionamentos por diversos motivos (tabela 13).

Tabela 13 – Vantagens da metodologia para reflexão baseada em questionamentos

Categoria	Número de estudantes
Estimula o estudante à criatividade	3
Estimula a busca e disposição para adquirir respostas, conhecimentos e idéias	3
Estimula o pensamento crítico	2
Estimula a formação de opinião própria	2
Ajuda a desenvolver o próprio trabalho de professor	2
Desmistifica a idéia de professor que detém os conhecimentos	1
Possibilita a reflexão sobre a dinâmica do ensino de música	1
Permite que o conhecimento se torne cada vez mais amplo e aberto	1
Impede que o estudante apenas copie e reproduza o que já existe	1
Possibilita formar a “opinião correta” (Q.6)	1
Estimula a pesquisa	1

De uma forma geral, os estudantes parecem entender que os questionamentos possibilitam a construção pessoal de conhecimentos e não apenas a recepção de conhecimentos prontos:

[...] dar o peixe é importante, mas ensiná-lo a pescar é muito mais importante. (Q6, p. 18)

[...] esta metodologia possui duas vertentes, uma é que enquanto aluno sou chamado a refletir sobre a forma com que aprendo ou construo o conhecimento e a outra é que enquanto professor sou chamado a refletir sobre a forma como ensino. (Q2, p. 5)

[...] é refletindo que construímos a nossa forma de ensinar. Quando recebemos a resposta pronta ela logo vai embora, como um vento que passa. No momento em que somos questionados, somos obrigados a refletir e como consequência, absorvemos muito mais o conhecimento. (Q13, p. 41)

Um estudante entende que há “uma opinião correta” a se chegar e que as intenções do curso são fazer os alunos chegarem nela:

[...] No curso nós somos obrigados a pensar, questionar, debater, para que através disso possamos formar uma opinião correta sobre as coisas em questão. (Q6, p.18)

Assim como as respostas dos estudantes apontam que os questionamentos dos tutores impedem a reprodução e estimulam a construção de conhecimentos, Valente (2009), Scherer (2009), Prado e Almeida (2009) e Nevado et. al. (2009) concordam e enfatizam ainda que os questionamentos possibilitam uma maior interação e colaboração na construção desses conhecimentos. De acordo com os autores, os desafios cognitivos colocados pelos tutores tiram os estudantes de suas certezas e permitem que eles reflitam e aprendam de fato.

Apesar dos estudantes demonstrarem nessa questão que os questionamentos dos tutores são importantes por que servem para eles construírem conhecimentos e não apenas copiá-los, em outros momentos do questionário é possível perceber a necessidade dos estudantes em receber modelos, exemplos e respostas prontas do curso.

4.4.4 Disciplinas que mais tem contribuído para a prática docente

Dentre as disciplinas que mais estudantes disseram contribuir com suas práticas docentes, a única resposta unânime foi o Estágio Supervisionado em Música (Tabela 14). O Projeto político pedagógico do curso enfatiza a formação de professores que possam aprender por meio da própria prática, refletindo na e sobre ela, principalmente nos estágios. Outras respostas, no entanto, apesar de terem sido selecionadas como

disciplinas que ajudam os estudantes em suas práticas docentes, não foram esclarecidas sobre por que foram escolhidas. Duas disciplinas, inclusive, foram selecionadas mesmo sem os estudantes ainda terem cursado (Elaboração de Projeto Final de Curso e Trabalho e Recital de Conclusão de Curso – os estudantes só iriam cursar no último semestre).

Tabela 14 - Disciplinas que mais tem contribuído para a prática docente

Categoria	Número de estudantes
Estágio Supervisionado em Música	14
Arte e Cultura Popular	13
Práticas de Instrumentos de Percussão	13
Percepção e Estruturação Musical	12
Prática de Canto	12
Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical	12
Projeto em Música	10
Teorias da educação	9
Tecnologias Contemporâneas na escola	9
Práticas Musicais da Cultura	9
Psicologia e construção do conhecimento	8
Instrumento Principal Teclado	8
Teorias da Educação Musical	8
Estratégias de Ensino e Aprendizagem a distância	7
Antropologia Cultural	7
Leitura e produção de texto	6
Teoria da Arte	6
Laboratório de Música e Tecnologia	6
Introdução à Pesquisa em Música	6
Instrumento Principal Violão	4
Fundamentos do Curso	3
Trabalho e Recital de Conclusão de Curso	2
Elaboração de Projeto Final de Curso	1

4.4.5 Situações que mais tem contribuído para a prática docente

Apesar dessa questão sobre as situações que mais contribuem para a prática docente dos estudantes poder ter sido tomada como reiteração das anteriores, a explicação do por que acreditam que certas situações são mais relevantes contribuiu para explicar as justificativas que os estudantes apresentam.

Todos os itens dessa questão foram marcados (exceto ‘outros’) por pelo menos cinco estudantes. As opções mais marcadas incluíram: as leituras de textos, a discussão entre tutores e alunos na plataforma, as aulas dadas por professores em visitas aos pólos, por meio de webconferência e vídeo-aulas e a orientação dos tutores e supervisores, que foi marcada por todos os estudantes, como podemos ver na tabela 15. Esse dado está coerente com as respostas anteriores dos estudantes, pois em muitos momentos houve citações sobre a importância das orientações, dos textos, discussões e aulas dadas pelos professores em visitas ou por meio de webconferências.

Tabela 15 - Situações que mais tem contribuído para a prática docente

Categoria	Número de estudantes
Orientações dos tutores ou supervisores	14
Discussão entre tutores e alunos na plataforma	13
Aulas dadas pelos professores (visita aos pólos, webs, vídeo aulas)	13
Leituras de textos	12
Metodologias usadas nas disciplinas práticas (percepção e instrumentos)	11
Discussões entre colegas na plataforma	7
Aulas dadas pelos colegas	6
Metodologias usadas nas disciplinas teóricas	5
Outros	0

O item ‘metodologias usadas nas disciplinas práticas (percepção e instrumentos)’, apesar de ter sido marcado por um número elevado de estudantes, não foi destacado nas respostas anteriores do questionário. Os três itens menos selecionados (discussão entre colegas na plataforma; aulas dadas pelos colegas e metodologias usadas nas disciplinas teóricas) também não foram muito destacados pelos estudantes

anteriormente, apesar de terem sido marcados nessa questão por pelo menos cinco estudantes. Esse dado revela a possível influência das questões fechadas do questionário, pois como houve a opção de escolher os itens, os estudantes podem ter passado a considerá-los relevantes.

4.4.6 Descrição sobre em que e porque essas situações ajudam

Assim como as respostas: leitura de textos, discussão entre tutor e alunos na plataforma, orientações, e aulas dadas por professores foram mais selecionadas na questão fechada anterior sobre quais dessas situações mais contribuem para a prática docente, esses mesmos itens foram os mais *comentados* na questão aberta sobre como essas situações ajudam as práticas dos professores (tabela 16).

Tabela 16 – Itens comentados nas respostas dos estudantes sobre em quê e por quê as situações ajudam

Categoria	Número de estudantes
Discussão entre tutores e alunos na plataforma	10
Leituras de textos	8
Orientações dos tutores ou supervisores	7
Aulas dadas pelos professores (visita aos pólos, webs, vídeo aulas)	5
Discussões entre colegas na plataforma	4
Metodologias usadas nas disciplinas práticas (percepção e instrumentos)	3
Aulas dadas pelos colegas	3
Metodologias usadas nas disciplinas teóricas	3

De forma geral, a leitura de textos foi justificada pelos estudantes como a possibilidade de aprender sobre “fundamentação teórica”, e também como “fonte de boas técnicas e metodologias para se atuar”, e ainda, como “fonte de informação” e “orientação para a prática”. As discussões na plataforma foram colocadas como sendo importante “somador de experiências”, de “diferentes formas de dar aula”, forma de “clarear”, “trocar idéias”, “refletir sobre as aulas” e “tirar dúvidas”. As aulas dadas

pelos professores, sejam na visita aos pólos, em webs ou vídeo-aulas foram colocadas como “referência”, “exemplos de aulas”, “modelos”, “fonte de novas idéias”, para “esclarecer dúvidas”, “ver as teorias estudadas na prática”, se “reavaliar como professor”, para analisar a postura do professor e também foram vistas como uma forma melhor de compreender as explicações de forma oral e síncrona. As orientações dos tutores foram colocadas como uma forma de guiar a prática, problematizá-la, tirar dúvidas, corrigir erros e dar dicas.

Os textos fornecem subsídios para fundamentar o conteúdo das aulas, as discussões com tutores e colegas somam experiências. As aulas dos professores esclarecem nossas dúvidas e orientam nossas idéias. (Q1, p.3)

Por que através da leitura de texto que foram disponibilizados ao longo das disciplinas foi possível adquirir técnicas e metodologias boas para se atuar, bem como, através das discussões e orientações que são sempre validade e aproveitáveis manifestadas entre nós alunos, tutor e professores das disciplinas. (Q4, p.13)

As leituras porque a gente aprende por quais caminhos pode andar. As discussões por que a gente troca idéias e as orientações sempre servem para tirar algumas dúvidas que ficam. (Q10, p.32)

As leituras dos textos nos orientam em como unir prática e teoria e as discussões entre tutores e alunos ajudam a clarear nossas idéias; as visitas dos professores aos pólos também nos servem de exemplos e suas explicações presenciais são de melhor compreensão do que por meio de mensagens; muitas atividades das disciplinas de percepção ou de instrumento também servem como exemplos e as orientações dos tutores e supervisores são muito valiosas para nos nortear em como dar aulas de bom aproveitamento, tanto para os alunos como para nós. (Q11, p.35)

As orientações dos tutores foram me dando dicas de como melhorar, as aulas dos colegas trouxeram novas sugestões, os comentários na plataforma tiraram dúvidas, as aulas com os professores no pólo foram riquíssimas e trouxeram muitas idéias novas, e as disciplinas práticas e teóricas me deram base. (Q12, p.39)

Três respostas explicaram de forma geral, sem especificar de qual situação está se tratando. Em uma dessas respostas não ficou clara as intenções do estudante.

Todas essas fontes são conhecimentos que chegam ao aluno e paulatinamente vão tirando dúvidas; adequando um planejamento que não daria tão certo; ou até mesmo aquela idéia que não chega na mente do aluno enquanto planeja. (Q3, p.10)

Todo esse contexto congrega para um plano de aula que envolva grande parte dos mesmos, mesmo que fragmentado ou quase imperceptível. (Q5, p.16)

Me ajudam a delimitar minhas idéias, clarear meus objetos e estabelecer os métodos a serem utilizados na aula de música. (Q8, p.26)

Apesar dos estudantes explicarem de várias formas, muitas vezes gerais, como as situações contribuem com suas práticas docentes, é possível notar nas respostas uma

tendência em valorizar as situações que trazem exemplos de aulas, modelos, dicas, sugestões, técnicas e metodologias para se ensinar. No entanto, poucas vezes fica evidente nas respostas a forma como os estudantes utilizam esses modelos, exemplos, dicas e sugestões em suas aulas. Apenas dois estudantes demonstram em suas explicações, mais pormenorizadas e detalhadas, que as situações, mesmo trazendo dicas, sugestões, modelos e exemplos de aula, podem servir para eles repensarem sua própria atuação:

É claro que todas estas situações nos ajudam a desenvolver o nosso trabalho em sala de aula, mas existem aquelas que influenciam diretamente na maneira de dar aulas. As discussões entre tutores e alunos nos dão a oportunidade de descobrir formas diferentes de dar aula, visões diferentes que podem nos auxiliar e até responder dúvidas sobre o nosso perfil de educador musical. Isto serve também para as aulas dadas pelos colegas que em suma são experiências que diferem do nossa forma de trabalho. As aulas dadas pelos professores são para nós como que referência, modelo e confronto com nosso perfil de educador. Nestas aulas podemos fazer questionamentos, tirar dúvidas e nos reavaliar como professores. As metodologias utilizadas nas disciplinas teóricas nos ajudam a planejar melhor e “prever” acontecimentos com base nas experiências de outros professores. As orientações dos tutores nos servem como bússolas que nos apontam o caminho mais seguro ou nos ajudam a problematizar aqueles que não parecem tão seguros. (Q2, p.6/7)

Os textos ajudam na fundamentação teórica, mostrando, por exemplo, por que é importante integrar atividades de apreciação, composição e execução. As discussões com os tutores e alunos na plataforma ajudam a verificar possíveis erros e acertos que podem ser evitados ou aplicados em nossa prática em sala de aula. As aulas dadas pelos colegas e professores ajudam a verificar a aplicação prática das teorias aprendidas, além de analisar a postura do professor em sala de aula. As metodologias usadas nas disciplinas prática ajudam na orientação de como podemos utilizar essas mesmas metodologias em nossa prática pedagógica. As metodologias utilizadas nas disciplinas teóricas servem de referencial e as orientações dos tutores e supervisores são essenciais para corrigir os possíveis erros. (Q14, p.46)

Outra tendência notada nas repostas, incluindo essas mais explicativas, é a idéia de que existe o correto e o errado na aula de música. Os estudantes, como exemplificado na resposta anterior, tendem a responder que a aula correta utiliza o modelo estudado no curso²³ e que o próprio curso serve para dizer se os estudantes estão certos ou errados e qual é o caminho certo a seguir.

A partir do momento em que os estudantes percebem um único caminho correto que é oferecido pelo curso, é possível que eles estejam utilizando a literatura estudada não para nutrir os conhecimentos produzidos na prática como propõe Pimenta (2006) e sim como regras a serem apenas aplicadas em suas aulas. A utilização das seguintes expressões retiradas das respostas anteriores pode exemplificar mais claramente essa

²³ Modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick, 2003.

idéia: “adquirir técnicas e metodologias boas para se atuar”; “a gente aprende por quais caminhos pode andar”; “são muito valiosas para nos nortear em como dar aulas de bom aproveitamento”; “as orientações dos tutores nos servem como bússolas que nos apontam o caminho mais seguro”; “verificar possíveis erros e acertos que podem ser evitados ou aplicados em nossa prática em sala de aula”; “orientação de como podemos utilizar essas mesmas metodologias em nossa prática pedagógica”.

O estudante entrevistado, ao ser questionado sobre suas aulas, se mudou a forma de enxergá-las, quais problemas encontra e como os soluciona, enfatizou respostas do questionário, usando expressões, termos e idéias apresentadas em disciplinas do curso. Ao ser questionado, por exemplo, sobre mudanças na forma de enxergar suas aulas, utilizou termos como ‘aprendizagem colaborativa’, aula ‘tradicional’, ‘objetivos todos centrados no professor’ para explicar essas mudanças:

É a questão da aprendizagem colaborativa. Por que eu já trabalhei ministrando aulas, mas era de uma forma assim tradicional, né, os objetivos todos centrados no professor, eu que traçava todos os objetivos, vamos fazer isso, próximo passo agora vai ser assim, desse jeito. E aí eu organizava os grupos, de quantos componentes, coisas desse tipo. E com as disciplinas, tanto estágio, quanto... até mesmo teclado, ou outras disciplinas, percussão, que nos possibilitaram esta prática musical em conjunto, eu vi que a aprendizagem colaborativa possibilita um maior rendimento aos alunos também pelo fato de que eles podem estar compartilhando experiências, estilos musicais que são iguais entre eles. Então tudo isso contribui para que o rendimento do aluno seja significante naquela aula. Enquanto que se eu chegar com tudo talvez o aproveitamento não seja tão bom eu deixar a critério deles. (CE, p.1)

É possível perceber nessa resposta que, assim como nas respostas ao questionário, o estudante entrevistado demonstra que o curso com suas disciplinas o ajudaram a pensar de forma diferente sobre as próprias práticas e as transformarem. No entanto, essa resposta enfatiza que a ajuda partiu de uma atividade do curso não exposta antes nas respostas ao questionário: as atividades que envolvem a prática musical em conjunto. De acordo com o estudante, essa atividade proporcionada em disciplinas como estágio, teclado e percussão, o ajudou a perceber a importância dos alunos aprenderem de forma colaborativa, pois de acordo com ele, possibilita maior rendimento aos alunos. Ao destacar que a própria metodologia usada nas disciplinas práticas do curso o ajuda com suas práticas docentes, esse estudante demonstra que a atuação dos professores do curso servem de exemplo para utilizarem em suas aulas, dado pouco explorado nas respostas abertas do questionário.

4.4.7 Ferramentas da plataforma moodle que ajudam nas práticas docentes

O fórum de interação foi a única ferramenta do moodle que todos os estudantes concordaram ser valiosa para ajudar em suas práticas docentes (tabela 17). Esse dado está coerente com as respostas anteriores dos estudantes, pois o fórum foi citado em diversas questões como local de discussão e reflexão sobre as práticas docentes.

Tabela 17 - Ferramentas da plataforma moodle que ajudam nas práticas docentes

Categoria	Número de estudantes
Fórum	14
Webconferências	12
Tarefas	9
Documentos	8
Chat	5
Diários	4
Questionários	3
Outras	2

De acordo com eles, ao responderem por que as ferramentas os ajudam, o fórum é o local onde todos mais interagem, trocam idéias, tiram dúvidas, compartilham informações, recebem ponderações dos tutores, debatem sobre os assuntos, sobre as práticas:

Nos fóruns aprendemos com as dúvidas e respostas dos colegas e tutores. [...] (Q1, p.3)

Devido a interação proporcionada entre os colegas e tutores. Através do fórum trocamos idéia e colocamos aulas mais musicais em prática. (Q7, p.23)

Os fóruns nos ajudam a ver as opiniões de outros colegas,a gente discute e é muito bom. [...] (Q10, p.33)

Os fóruns ajudam nas discussões, tirar dúvidas, fazer questionamentos, receber orientação. É a sala de aula virtual. [...] (Q14, p.46)

Apenas um estudante que respondeu ao questionário exemplificou por que o fórum o ajuda em sua prática docente. É possível perceber em sua resposta a valorização das discussões que envolvem exemplos de aulas de música, inclusive exemplos visuais por meio de vídeo:

O fórum é o espaço em que recebemos ponderações dos tutores e colegas, além de compartilhar informações que pode em muito nos ajudar em nossa prática docente. Um exemplo que posso citar foi uma conversa que tivemos com uma professora atuante do Rio Grande do Sul se não me engano, que citou para mim alguns exemplos de como trabalhar a música de acaso em sala de aula e ainda alguns exemplos de vídeos envolvendo esta temática. [...] (Q2, p.7)

Por ser uma interface de comunicação, como coloca Santos e Araújo (2009), além de possibilitar essa troca de mensagens, diálogo, conversa ou discussão entre os membros do grupo, o fórum apresenta a vantagem de que os estudantes não precisam estar conectados ao mesmo momento para participarem da conversa. Por ser uma ferramenta assíncrona, apresenta também a vantagem dos estudantes poderem refletir por mais tempo e pesquisar sobre o assunto antes de participarem da discussão. Mebius (2005) aponta, entretanto, que para o bom funcionamento do fórum há a necessidade dos envolvidos participarem constantemente, e Kruger (2010) percebe a importância do fórum ser realmente utilizado como local de discussão e não apenas como depositórios de informações, pois dessa forma, perde seu status de ferramenta de interação.

Sobre as ferramentas do Moodle, a entrevista também apontou o fórum como local onde mais ocorrem discussões sobre textos e aulas. No entanto, o entrevistado especificou os potenciais e limites dessa ferramenta, elucidando razões pelas quais os estudantes não participam. Essas incluem dificuldades encontradas nos textos, dificuldades de compreender os comandos e comentários dos tutores e falta de tempo para ler todas as postagens ou mesmo para postar comentários mais extensos. Por um lado, ele diz que:

[...] Eu lia, aí ele tava descrevendo a dificuldade que ele teve, como que ele solucionou, como que teve o andamento da aula. E as vezes como você tá em um ângulo diferente, de fora, como eu não participei daquela aula com o aluno, então eu vou ter outra visão. Às vezes a solução que ela na hora não conseguiu identificar, eu lendo o texto dela eu consigo identificar. Eu digo 'ah, ela poderia ter feito isso que poderia ter ajudado'. Se acontecer na minha aula a mesma coisa eu já sei que assim não dá certo então vou tentar fazer desse jeito. E aí se não der eu tento de outra maneira. Aí eu leio a postagem de outro, já vejo que as vezes aquele mesmo problema que o outro solucionou de uma forma que não teve êxito, eu já vejo na outra postagem que mesmo que aconteceu de forma diferente, mas que o problema foi bem similar, eu penso 'poxa, aqui ele teve um bom resultado, vou aplicar isso aqui na minha aula.' Isso enriquece muito por que a medida que cada um vai postando ali a sua experiência, como aconteceu a aula, né, como decorreu os problemas, como que solucionou e como que apareceram, isso vai ajudando. [...] (CE, p. 7/8)

Ao explicar sobre como as discussões sobre as aulas acontecem no fórum e o ajuda com suas práticas, o estudante entrevistado enfatizou a aprendizagem com a experiência dos colegas, dado não muito explorado nas respostas ao questionário, apenas citado algumas vezes. Por outro lado, o entrevistado relata limites do fórum que não foram citados

anteriormente pelos estudantes nos questionários. Segundo ele, quando o texto é de difícil compreensão, os estudantes demoram a postar mensagens no fórum e as discussões ficam curtas e superficiais, o que não provoca o entendimento:

[...] Aí vamos esperar no fórum quem vai postar primeiro. Aí as postagens demoram, vão deixando mais pro final da semana. [...] (CE, p.9)

Outro fator limitante do fórum, segundo o estudante entrevistado, é causado pelos próprios estudantes. De acordo com ele, muitas vezes, os estudantes não lêem todas as postagens dos colegas, dificultando que aconteça de fato uma discussão:

[...] Só que as vezes não dá tempo do aluno ler todas as postagens. Por que para o aluno entender seria necessário que ele lesse todas as postagens. Aí sim aconteceria um verdadeiro fórum, uma discussão. [...] (CE, p. 9)

O estudante exemplifica o fato de já ter finalizado um fórum sem compreender a discussão:

Já aconteceu. Eu lembro que esse ano e ano passado não, mas acho que foi no primeiro ano aconteceu que saímos do fórum, postamos pra ganhar nota, mas na verdade ninguém entendeu, se tivesse que fazer uma prova disso aqui hoje ninguém ia saber falar com suas próprias palavras, ninguém entendeu. (CE, p.9)

Segundo o estudante, o fato do tutor utilizar uma linguagem muito rebuscada para questionar e interagir no fórum foi decisivo para os estudantes não compreenderem a discussão.

[...] Então assim, tudo bem que o professor ele tenha um nível elevado, uma linguagem rebuscada, mas assim, se ele percebe no fórum que ninguém ta entendendo eu acho que ele deve se adequar a turma, né? [...] (CE, p. 10)

Como solução para a falta de compreensão das discussões nos fóruns, para melhor entendimento dos textos e dos tipos, modelos e princípios de aula discutidos, o estudante entrevistado enfatizou a utilização de vídeos, ferramenta também muito citada nas respostas ao questionário para ajudarem os estudantes por meio da exposição de exemplos e modelos de aula. De acordo com o estudante entrevistado, aprofundando essa questão, após a discussão nos fóruns, os professores poderiam disponibilizar tanto vídeos com explicações resumidas dos textos como, no caso de discussões sobre aulas de música, disponibilizar vídeos com exemplos de como seriam essas aulas na prática:

Sim, alguém explicando o conteúdo. Não uma coisa tão demorada, digamos, resumidamente 'gente, o texto da semana fala sobre isso, isso e isso, por que assim, desse jeito'. Digamos assim, um vídeo de oito, dez minutos, de forma bem assim sucinta acho que já seria o suficiente. (CE, p. 10)

Quanto a exemplos de aula, ta, teve lá o texto de 30 laudas falando como seria desenvolvida a aula, mas ninguém entendeu o que vai ser isso de fato na prática. Por que as vezes a gente fica assim 'isso se for aplicado não vai funcionar'. A gente fica pensando isso né. Agora depois de ler os textos,

elaborar os planos de aula aí sim isso vai dar certo. Mas se for só pra discussão a gente pensa assim ‘isso se for colocado na prática não vai dar certo, vai dar confusão, ninguém vai se entender, vai virar uma bagunça’. Então assim, poderia, nesse caso talvez, ter disponibilizado um trecho de uma aula que foi ministrada com base naquela metodologia, naqueles pressupostos teóricos. Mesmo que um vídeo simples, pequeno, mas que demonstrasse ali aquela prática. (CE, p.10/11)

A webconferência, também caracterizada como uma ferramenta de comunicação, entretanto síncrona e visual na qual os estudantes conversam por meio de câmeras, também foi selecionada por muitos estudantes no questionário (12). Assim como o fórum, a web também foi muito citada nas respostas anteriores dos estudantes ao dizerem como o curso, os tutores, as disciplinas e situações contribuem para sua prática docente. No entanto, um estudante, ao dizer que as webconferências ajudam em suas práticas “quando funcionam”, demonstra que essa ferramenta apresenta dificuldades para ser utilizada, o que pode ter evitado a marcação unânime dos estudantes na presente questão. Braga (2010) aponta que a vídeo/webconferência, apesar de ainda não ser amplamente utilizada, é a melhor ferramenta para se avaliar atividades práticas a distância. De acordo com os estudantes, as webs, assim como os fóruns são reconhecidas por ajudarem na interação, troca de idéias e dúvidas, porém, de forma mais rápida e direta:

[...] nas webconferências temos o contato direto com os tutores, supervisores e colegas e o debate surgido ajuda a tirar dúvidas das nossas práticas. (Q11, p.36)

[...] as webs tiram nossas dúvidas e dão idéias. [...] (Q.12, p.39)

São ferramentas que exigem uma troca e compartilhamento de conhecimentos de forma substancial. Não tem como participar de uma web ou fórum sem ter lido algo ou feito alguma tarefa individual que faça com que você mergulhe no assunto em questão. (Q13, p.43)

[...] A webconferência, além servir para o mesmo propósito que os fóruns e chat, dá a possibilidade de um contato ainda mais direto entre professores e alunos. [...] (Q14, p.46/47)

Já o chat, ferramenta de comunicação síncrona escrita (bate-papo), como coloca Alves (2009), foi pouco marcado na resposta fechada do questionário (5), apesar de a autora ver potencialidades pedagógicas de utilização dessa ferramenta se forem estabelecidas regras de participação, questões norteadoras da discussão e resumos após a conversa. Nas respostas anteriores ao questionário, o chat foi citado uma única vez como local que ajuda os estudantes em suas práticas. Por outro lado, na entrevista, a ferramenta chat foi citada para ajudar os estudantes a compreenderem melhor as discussões do fórum. De acordo com o estudante entrevistado, o chat possibilita a troca de idéias simultânea além

de oferecer o recurso de visualizar a conversa após encerrada. Para o estudante, por ser um ambiente mais informal, o chat também possibilita que os estudantes postem suas dúvidas mais simples, deixando mais clara a diferença que fazem das funções entre uma e outra ferramenta:

Por que assim, de certa forma o fórum é limitado. A gente acaba que se limitando. Por exemplo, às vezes a gente tem um questionamento que a gente pensa 'ah, isso aqui é besteira, não vou colocar no fórum não, todo mundo vai ver'. Então assim, como o chat já vem de uma coisa mais informal, ah então vou colocando, né, vai pensando e vai colocando. No fórum não, a gente pensa mais o que vai colocar. Aí acaba que pensando tanto fica com dúvida. (CE, p.13)

As tarefas, apesar de poucos terem explicado o porquê esta ferramenta os ajudam em suas práticas docentes, também foram marcadas por um número expressivo de estudantes (9). De acordo com Alves (2009) a utilização dessa ferramenta deve acontecer para sistematizar o grau de conhecimento que o aluno já alcançou sobre determinado assunto. Quatro estudantes citaram a tarefa em suas explicações sobre por que as ferramentas os ajudam:

[...] Nas tarefas, desenvolvemos nossos conhecimentos sobre determinados assuntos. (Q1, p.3)

[...] As tarefas porque servem para sedimentar um pouco mais o conhecimento. (Q10, p.33)

[...] as tarefas por que nos ajudam a pensar em como dar aulas. [...] (Q11, p.36)

[...] as tarefas nos dão uma noção prática [...] (Q12, p.39)

Dois estudantes, apesar de marcarem a questão fechada sobre quais ferramentas os ajudam em suas práticas docentes, não responderam por que essas ferramentas contribuem com suas aulas. Um estudante que marcou apenas fórum, chat e webconferência na questão fechada explicou por que essas ferramentas o ajuda:

Primeiro pelo fato de propiciarem interação com profissionais que detém conhecimento na área, o que facilita a compreensão a respeito do assunto, permitindo maior assimilação no que envolve trabalhar com fazer musical. Por exemplo, são com essas ferramentas que é possível sanar ou pelo menos amenizar nossas dúvidas de como trabalhar com música. (Q8, p.26/27)

Dois estudantes responderam que todas as ferramentas os ajudam:

Todas estas ferramentas são sem dúvida necessárias para a construção de nosso conhecimento e aprendizado e prova disso está sendo nossa aprovação em cada fase di curso e de nosso sucesso até aqui. (Q4, p.14)

A interação nos fóruns, nas webs, nos diários e em outras atividades dentro do curso nos dá mais conhecimento e suporte para vencermos as adversidades do cotidiano em sala de aula. (Q6, p.20)

Dos oito estudantes que selecionaram a ferramenta documentos (com textos) na questão fechada, quatro explicaram por que eles são importantes. A contribuição dos textos foi muito citada anteriormente pelos estudantes e, assim como apontam nessa questão, apresentam a possibilidade dos estudantes fundamentarem suas práticas e conhecerem outras experiências e modelos docentes:

[...] documentos que nos informam sobre as experiências mais recentes sobre a prática pedagógico-musical. (Q2, p.7)

Os textos são extremamente importantes por que nos permitem conhecer experiências de outros professores e também pesquisadores na área do ensino musical. (Q3, p.10)

Os documentos nos dão uma noção teórica [...] (Q12, p.39)

[...] Os textos servem para nos dar suporte e fundamentar as idéias e teorias aprendidas no curso. (Q14, p.47)

Apenas dois estudantes marcaram o item “outros” na questão fechada, sendo que um explicitou de forma geral:

E tudo mais que vier para somar conhecimentos (Q4, p.14)

Materiais tecnológicos. (Q12, p.39)

O segundo estudante, apesar de especificar, explicou apenas que os materiais tecnológicos “dão todo um suporte”.

4.4.8 Os três aspectos do curso que mais tem ajudado a dar uma boa aula de música

As respostas dos estudantes sobre quais os três elementos do curso que mais os ajudam em suas aulas envolveram desde disciplinas, textos, ferramentas do ambiente moodle até as ações de atores envolvidos (tabela 18). Assim como vieram destacando ao longo do questionário, eles reiteraram o quê os tem ajudado, como a leitura de textos, as discussões e interações, as webconferências e os fóruns, constando como os elementos do curso mais citados. Dentre as disciplinas destacadas por eles, as práticas de ensino e aprendizagem musical, a disciplina de percussão, de percepção musical e projeto em música foram especificadas uma vez. As ações de professores e tutores, de uma forma geral, apareceram nas respostas como sendo valiosas para os ajudarem em suas aulas: visita dos professores e tutores aos pólos, exemplos e experiências apresentadas em vídeos, sugestões, interações, indicação de livros e textos, discussões e orientações.

Tabela 18 – Três aspectos do curso que mais tem contribuído para a prática docente

Categoria	Número de estudantes
Leitura de textos/livros	6
Discussão/interação tutor e alunos	4
Webconferência	4
Fórum	4
Encontros presenciais	2
Disciplina de percussão	2
Práticas musicais	1
PEAMs (Prática de Ensino e Aprendizagem Musical)	1
PEMs (Percepção e Estruturação Musical)	1
Experiências de outros professores apresentadas em vídeo	1
Visita dos professores aos pólos	1
Sugestões dos professores e tutores	1
Experiências dos colegas	1
Vídeos musicais	1
Disciplina Projeto em Música	1
Novas metodologias de ensinar música	1
Práticas orientadas	1
Forma como o curso trabalha com a cultura popular	1
Feedback dos professores/tutores	1

4.4.9 O que falta no curso para melhorar ainda mais a forma de dar aulas

O que mais falta no curso para ajudar ainda mais a melhorar as aulas, segundo os estudantes, é o que citaram ao longo do questionário como aquilo que mais contribui com suas práticas: os exemplos e modelos de aula trazidos ou sugeridos pelos

professores (tabela 19). No entanto, outros aspectos foram apontados, como a atuação dos tutores, extensão de disciplinas e projetos extra curriculares.

Tabela 19 – O que falta no curso para ajudá-los com a prática docente

Categoria	Número de estudantes
Mais modelos e exemplos de práticas docentes (por meio de textos, vídeos, sugestões, técnicas e webconferências)	6
Visitas mais constantes dos professores/tutores nos pólos	4
Respostas mais rápidas de professores/tutores	2
Mais prática musical	1
Conteúdo programático para o ano todo	1
Mais material de apoio	1
Investimentos nos encontros presenciais	1
Acompanhamento mais presente	1
Continuidade da disciplina PEM (Percepção)	1
Disciplina de percussão mais longa	1
Disciplina de regência	1
Projetos de pesquisa e extensão	1
Utilização de outras ferramentas tecnológicas	1

Para os estudantes que citaram anteriormente os modelos e exemplos de aula como sendo valiosos para os ajudarem com suas práticas docentes, há a necessidade de mais exemplos e modelos vindos de várias formas: colocados verbalmente pelos próprios professores, trazidos em vídeos, webconferências, sugeridos em leituras e, principalmente, em visitas e encontros presenciais em que os professores vão aos pólos. Podemos perceber essa necessidade dos estudantes nas seguintes respostas:

Textos, vídeos ou sugestões de práticas pedagógico-musicais que nos sirvam de exemplo ou modelo para nossas atividades em sala de aula. (Q2, p. 7)

Mais exemplos práticos por parte de nossos mestres professores. (Q4, p. 14)

Alguns estudantes, além de pedirem mais exemplos práticos para os ajudarem, demonstram a necessidade de receber exemplos de aulas que utilizem a metodologia e princípios estudados no curso:

Eu gostaria de mais sugestões para se trabalhar uma aula mais musical, poderia ter mais webs ou vídeos onde o professor compartilha experiências, sugestões e conteúdos da semana e trabalhar por que poderíamos selecionar como conteúdo nos planos. (Q9, p.30)

Mais exemplos áudio-visuais de aulas com a metodologia indicada para as nossas práticas pedagógicas. (Q11, p. 36)

Apesar dos estudantes não especificarem nas respostas que a necessidade de visitas mais constantes dos professores e tutores aos pólos serve para terem mais exemplos e modelos de aula, muitas vezes nas respostas anteriores do questionário, essas visitas foram colocadas como sendo importantes para conseguirem novas sugestões, idéias para as aulas e modelos práticos.

Em um curso de formação de professores que objetiva “fornecer subsídios teóricos-práticos para desenvolver um futuro educador musical reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação” (PPP, p.2) como é o caso do curso investigado, é importante buscar entender de que forma os estudantes recebem os exemplos, modelos, metodologias e princípios colocados pelo curso. Eles desejam modelos para copiar em suas aulas ou para ajudá-los a entender os princípios e metodologias estudadas? De acordo com a formação do professor baseada no *practicum reflexivo* colocado por Zeichner e Liston (1996), a sala de aula deve ser vista como um local para se construir conhecimentos e não apenas para aplicar metodologias e teorias formuladas por outros sem reflexão. Os estudantes, de uma forma geral, enfatizam durante o questionário por meio de terminologias, expressões e afirmações, a importância de dar aulas principalmente de acordo com os princípios pedagógicos e o modelo (T)EC(L)A de Swanwick (2003). Trata-se, no entanto, de um modelo teórico, o que pode levar os estudantes a solicitarem “exemplos práticos” dos princípios estudados nesse modelo.

O estudante entrevistado, ao ser questionado sobre suas aulas, se mudou a forma de enxergá-las, quais problemas encontra e como os soluciona, apontou aspectos específicos, como “não deixar o aluno descobrir sozinho”, e também referente à sua insegurança como instrumentista e o compromisso com a aprendizagem de todos. As repostas do estudante entrevistado sobre problemas encontrados nas aulas de música focaram aqueles relacionados à sua própria atuação:

[...] eu não deixava os aluno descobrir sozinho. Eu trazia as coisas tudo pronta pra ele já. [...] (CE, p. 5)

Eu acredito que um problema na educação musical, nas minhas aulas, é referente, eu acredito, ao domínio de alguns instrumentos que os alunos queiram tocar e aprender que eu não tenho domínio ainda. [...] (CE, p. 1)

[...] Então a minha dificuldade é como transformar aquele conteúdo, aquela música, ou a mesma coisa que ensinei para aqueles cinco, para um apenas de forma individual para que ela entenda. Por que da forma que eu expliquei para o grupo de cinco, eles entenderam, mas essa apenas, essa não entendeu. [...] (CE, p.2)

De acordo com o estudante, ainda influenciado pelo curso, o professor não deve ‘determinar tudo’ na aula, ele deve apenas ‘auxiliar’ os alunos a atingirem seus objetivos e os alunos devem participar de forma ativa de seu processo de aprendizagem. Para que a aula seja boa, segundo o estudante, o professor deve ser criativo e curioso para perceber que objetivos seus alunos querem alcançar e poder fazer questionamentos, dar sugestões e exemplos. O próprio estudante percebe que, na aula de instrumento, apenas fazer questionamentos aos alunos não é suficiente para ajudá-los a alcançarem seus objetivos. Segundo ele, é necessário que o professor saiba tocar o instrumento para orientá-los melhor e dar exemplos práticos.

O estudante entrevistado também exemplificou dois problemas da aula de música relacionados aos alunos:

[...] um dos problemas que eu iria encontrar assim de início é que alguns alunos não gostariam do instrumento. [...] (CE, p.2)

[...] eu tive dificuldade para que todos os alunos acompanhassem na mesma altura. [...] (CE, p.3)

O estudante consegue perceber problemas em sua prática: um referente à motivação, outro à qualidade musical, especificamente, à afinação do grupo. Demonstra também preocupação em como solucionar esses problemas, e até que ponto e como o curso dá recursos para isso. De acordo com ele, apenas “falar sobre música” na aula, além de não proporcionar aprendizagem e vivência musical de fato, não atende a expectativa do aluno de “fazer música”. Como solução, o estudante afirma que para motivar os alunos:

[...] uma aula de música deve ser sempre com música. [...] que eles possam ter um contato direto com a música. [...] Então tem que entrar a criatividade, formar grupos, trabalhar com percussão corporal. Como a internet possibilita isso, levar vídeos com percussão corporal para dali os alunos criarem uma nova versão. [...] (CE, p.5)

O estudante tem opções de como solucionar os problemas, mostrando que elas são decorrentes da formação recebida no curso.

4.5 NECESSIDADES E DISCURSO DOS ESTUDANTES

A necessidade de mais modelos e exemplos de aulas para ajudarem os estudantes em suas práticas pedagógicas, como foi visto anteriormente, foi praticamente unânime nas respostas dos estudantes que responderam à pesquisa, em diferentes momentos. Para muitos estudantes, as aulas presenciais nos pólos e webs foram muito importantes para compreenderem de forma real como melhorarem suas aulas de acordo com as propostas vistas no curso. Por isso, as demandas por mais visitas dos professores aos pólos, mais vídeo-aulas e mais webconferências com exemplos de aulas nas quais há um contato mais direto entre os sujeitos envolvidos:

No curso eu queria mais vídeos dos professores dando aulas para a gente tirar alguns modelos bem legais (Q10, p.33)

Mais exemplos áudio-visuais de aulas com a metodologia indicada para nossas práticas pedagógicas. (Q11, p.36)

Textos, vídeos ou sugestões de práticas pedagógico-musicais que nos sirvam de exemplo ou modelo para nossas atividades em sala de aula. (Q2, p.7)

Acredito que um envolvimento direto entre professores-tutores e alunos ao final de cada bimestre nos pólos. [...] (Q7, p.23)

A necessidade de mais encontros presenciais para ajudar os estudantes com suas dificuldades e dúvidas práticas também foi destacada nos resultados das pesquisas de Henderson Filho (2007), Gohn (2009) e Souza (2003).

Os estudantes destacam que os modelos e exemplos de aula de música aparecem ou poderiam aparecer no curso por meio de diversas fontes. Eles colocam que o compartilhamento de experiências docentes tanto do tutor quanto dos outros colegas nos fóruns, as leituras que envolvem relatos de experiências de outros professores ou exemplos de atividades, os vídeos com professores lecionando ou com exemplos de atividades a serem utilizadas, as dicas, orientações, instruções e sugestões dos tutores e as aulas presenciais com professores das disciplinas quando vão ao pólo ou por meio de webconferências são as fontes nas quais percebem a presença de modelos e exemplos do que devem ou podem fazer em sala de aula.

É possível evidenciar nos discursos dos estudantes que o sentido e o significado que eles dão ao que o tutor fala, aos princípios teóricos discutidos no curso, aos modelos e exemplos trazidos, aos comandos, explicações, dicas e sugestões são interpretados de

formas variadas, a partir de suas experiências e formação prévia, de suas possibilidades e limites de compreensão, de criatividade e de reflexão. Enquanto alguns atribuem a orientação de suas aulas às “instruções da professora” [...] (Q6, p.18), outros entendem que o curso possibilita condições de refletirem sobre suas práticas e proporem transformações sobre elas.

[...] As aulas dadas pelos professores são para nós como que referência, modelo e confronto com nosso perfil de educador. Nestas aulas podemos fazer questionamentos, tirar dúvidas e nos reavaliar como professores. [...] (Q2, p.7)

Como o curso trabalha com princípios teóricos para o ensino de música, incluindo o modelo T(E)C(L)A, os estudantes, por um lado, parecem entender e concordar com tais princípios. Por outro, se sentem inseguros quando da aplicação desses princípios na prática, com todos os passos necessários à organização de uma aula. Por isso, a solicitação por mais modelos metodológicos, o que pode acontecer independente de ser um curso a distância. Um estudante chegou a solicitar um “conteúdo programático” pronto para todo o ano:

Desde o início tenho sentido falta de um conteúdo programático para trabalhar durante o ano inteiro. (Q3, p.11)

Por outro lado, há também respostas com um tipo de discurso no qual os estudantes não apenas citam que certo modelo e princípios são importantes para a aula de música, mas apresentam também, de uma forma mais aprofundada, uma explicação pessoal do por que são importantes. Para esses estudantes, os modelos de aula parecem ser importantes não para serem copiados, mas para que haja uma maior reflexão sobre seu próprio ensino.

Essas conclusões devem considerar que somente um estudante foi entrevistado. É possível que, nas entrevistas, surgiriam mais explicações e exemplificações dos estudantes. Assim como Antonio (2002) constatou em sua pesquisa, o instrumento de coleta utilizado não foi suficiente para se chegar a resultados mais aprofundados sobre os níveis de reflexão dos estudantes nessa etapa do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos questionários e da entrevista realizada, é possível perceber que os estudantes consideram o curso de licenciatura em música a distância essencial para ajudá-los com suas práticas docentes. Os relatos apontam o curso como imprescindível para pensarem, reorganizarem e reelaborarem suas práticas.

Os estudantes alegam pensar mais sobre suas aulas a partir tanto dos questionamentos levantados quanto das metodologias usadas nas várias disciplinas do curso, não apenas nas pedagógicas específicas. Ou seja, à medida que foram cursando a licenciatura e sob sua influência, começaram a ser capazes de avaliar as suas aulas, ver aspectos que não viam antes, pensar em conceitos utilizados no curso, refletir sobre os problemas encontrados em suas aulas a partir desses conceitos, princípios e metodologias trabalhadas no curso e ir adequando e transformando suas aulas de acordo com essas referências. Toda essa mudança na forma de os estudantes pensarem sobre suas aulas aconteceu, segundo eles, principalmente por meio de interações entre professores/tutores e estudantes nos fóruns, estágios, webconferências, por meio de metodologias e conteúdos usados nas disciplinas em geral e, principalmente, por meio dos modelos e exemplos que são dados pelos professores nos vídeos ou aulas presenciais.

Os estudantes usam princípios do ensino musical estudados no curso e fazem referência ao modelo (T)EC(L)A e a Swanwick, demonstrando o que eles selecionam como significativo para suas formas de pensar e organizar aulas de música. Os estudantes que fizeram ou deram aula fora do curso trouxeram outras referências e modelos metodológicos. A referência aos princípios usados pelo modelo teórico de Swanwick, até aquele momento do curso, pode indicar a priorização de um modelo a ser seguido para a obtenção de sucesso nas aulas de música. As respostas indicam um empenho dos estudantes em demonstrar a polaridade entre a aula de antes – “tradicional”- e o que seria uma aula ideal, com base nos princípios estudados no curso, como a prática antes da teoria, aulas de música com música, dentre vários outros. Em muitos momentos, usam princípios e terminologias associadas ao modelo (T)EC(L)A. Apesar do discurso dos estudantes demonstrarem a compreensão sobre princípios atuais para o ensino de música, eles apresentam dúvidas, demonstradas em vários locais, de

como colocar esses princípios na prática, principalmente pela permanente demanda por modelos práticos.

Nos momentos em que os estudantes demonstram a necessidade de aplicar em suas aulas o modelo e princípios de aula estudados no curso, os aproxima dos chamados professores técnico-reflexivos (SCHON, 2000, ZEICHNER E LISTON, 1996, PÉREZ GÓMEZ, 2000) que apenas refletem sobre a relação entre a própria prática, incluindo seus problemas, e o que certo modelo teórico e o curso dizem que deve ser feito na prática. Uma reflexão que apenas verifica se a própria prática está coerente com o que é visto como correto, sem haver uma reflexão mais profunda sobre se esses pressupostos aprendidos são realmente válidos naquele contexto, até que ponto, por que, para quem e como.

O professor que reflete sobre suas aulas amplamente, ou seja, de diferentes formas e em diferentes níveis, como coloca Zeichner e Liston (1996), não apenas transforma suas aulas de acordo com princípios e modelos elaborados por outros. O próprio professor reflexivo deve aprender e teorizar “na”, “sobre” e “com” sua prática e, mais ainda, saber analisar e justificar suas escolhas, suas ações, pressupostos e crenças, o que não aconteceu na maior parte das respostas. O ensino reflexivo que objetiva transformação, idealizado por Zeichner e Liston (1996), engloba reflexões sobre aspectos da própria prática, sobre os conteúdos disciplinares que serão utilizados, sobre conhecimentos pedagógicos necessários, sobre as pesquisas, métodos e princípios que envolvem o ensino, sobre os alunos e sobre o contexto em que está inserida a prática docente.

A dificuldade em realizar mais entrevistas nesta pesquisa impediu que a expectativa de uma análise mais aprofundada, com mais explicações e exemplificações dadas pelos estudantes fosse atendida. A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados praticamente único muitas vezes impossibilitou que as respostas fossem complementadas e aprofundadas, o que aconteceria nas entrevistas por meio de questionamentos e solicitações da pesquisadora. Assim, não é possível assegurar, de fato, quais e como efetivamente acontecem transformações e mudanças nas aulas dos estudantes, por varias razões. Primeiro, pelos limites dos instrumentos de coleta, já expostos anteriormente. Segundo, por que esta pesquisa não incluiu a observação como instrumento de coleta de dados, uma vez que não era objetivo avaliar a relação entre discurso e prática.

Pesquisas futuras utilizando observações tanto sobre as práticas docentes dos estudantes quanto observações sobre o desenvolvimento das discussões, interações e reflexões nos cursos online são necessárias para verificar se e como as práticas dos estudantes têm se modificado, como eles entendem os princípios aprendidos na prática e como acontecem de fato as discussões e reflexões sobre as práticas nas disciplinas oferecidas pelos cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALONSO, Kátia Mosorov. “Educação a distância no Brasil: A busca da identidade” In: PRETI, O. (Org.), *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Nead/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996, p. 570-074.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

ANTONIO, Liliane de Queiroz. *Desenvolvimento de uma investigação do processo de formação de professores visando o practicum reflexivo com o ferramental tecnológico da Web*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1974.

AZEVEDO, Maria Cristina de C Cascelli de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

AZEVEDO, Wilson. *Conduzindo um curso on-line*. Material elaborado e apresentado no workshop virtual “Conduzindo um curso on-line”, agosto de 2005.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. Tese de Doutorado em Música. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. *Tecnologias para EAD via Internet*. In: ALVES, L. R. G., NOVOA, C. C. *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador : Editora da UNEB, 2003.

BRITO, Mário Sérgio S.; ANDRADE, Antonio L. L. Ambiente moodle como apoio ao ensino em publicidade e propaganda. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA,

Alexandra. (Orgs.). *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

CARVALHO, Adriana do Santos Caparróz. *Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online*. Mestrado em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

CARVALHO, Isamara Alves. *Potencialidades e limites de uma disciplina do Curso de Educação Musical a Distância da UFSCar*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010.

CERESER, Cristina. *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DOUGIAMAS, Martin; Taylor, Peter. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

FERRAZ, Odbália. Tecendo saberes na rede: o moodle como espaço significativo de leitura e escrita. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

HENDERSON FILHO, José Ruy. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Tese de doutorado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; Revisão Técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação Musical a distância: proposta de ensino e aprendizagem de percussão*. Tese de doutorado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2009.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Orgs.). *Reflection: Turning experience into learning*. Londres: Kogan Page, 1985.

KRÜGER, Susana Ester. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical. In: Revista da ABEM, 17, pp.97-107, 2007.

_____. Susana Ester. A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACHADO, Erica. Formação de professores e educação a distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. *Educação a distância via web: A construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos “pioneiros” e da própria prática*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: UNICAMP, 2005.

MENEGUETI, Adriana Fátima. *Professor pesquisador/reflexivo: O olhar de tutores da educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage learning, 2008.

NARITA, Flávia Motoyama. *Licenciatura em Música na Universidade Aberta do Brasil (UAB): educação sem distância?* Em: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

_____. *Tutor a distância em Música: seu papel na aprendizagem colaborativa e construção da autonomia*. Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM. Goiânia: UFG, 2010. CD-ROM.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C.S. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de uma curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Programa Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMÉZ, Angel. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*- 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação à distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

PRATT, Keith e PALLOFF, Rena .*O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Trad.: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Wilsa M.; MEDEIROS, Larissa; SILVA, Gerson A. S. Mobilização da Universidade de Brasília para a oferta de ensino superior a distância no programa UAB. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, Amaralina M.; FIORENTINI, Leda M. R.; RODRIGUES, Maria A. M. (Orgs.). *Educação Superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

RESS, Fred J. *Distance learning and Collaboration in Music Education*. In: COLWELL, Richard & RICHARDSON, Carol (Ed.) *The new handbook of research in music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SANTOS, Edméa O.; ARAÚJO, Maristela M. S. A interface glossário do moodle e construção interativa de conteúdos abertos em cursos online. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: Dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SCHERER, Suely. Educação bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes? In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*; tradução de Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERENREICH, Stella Cecília Duarte. O papel da pesquisa na formação continuada e em serviço do professor reflexivo: uma experiência em contexto de EAD. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

SILVA, T. T.; COELHO, S. Z.; VALENTE, J. A. O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades virtuais de aprendizagem. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. *Educação Musical a Distância no Brasil*. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

_____. *Educação Musical a distância e formação de professores*. Revista do Centro de Educação, Vol. 28 – N° 2, 2003.

_____. *Programa de Educação Musical a Distância para Professores das Series Iniciais do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Música). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TAVARES, K.C.A. *Discutindo a formação do professor on-line - de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*. [Online] Disponível em: <www.comunicar.pro.br/artigos/reflex.htm> 2001. Consulta em: 13 de abril de 2010

TELES, Lucio. A aprendizagem em e-learning: o papel do professor online é de facilitador ou de co-gerador de conhecimentos? Publicado em LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos Manuel Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson, 2008.

VALENTE, José Armando. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs.). *Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges

(Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____.; LISTON, D. *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996)

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUTO-ADMINISTRADO**QUESTIONÁRIO****Instruções**

Obrigada por participar desta pesquisa respondendo ao questionário a seguir. O objetivo principal deste trabalho é conhecer o que os alunos do Curso de Licenciatura em Música à Distância da UAB/UnB consideram como relevantes no curso para refletirem e transformarem suas práticas docentes.

As questões são de dois tipos: abertas e fechadas. Nas questões fechadas escolha uma ou mais opções marcando com um X; e nas questões abertas responda de forma dissertativa, sempre com sinceridade.

Suas opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa.

Seus dados pessoais não serão revelados (são pedidos apenas para organização e contato da pesquisadora); e as informações serão usadas somente para divulgação da pesquisa.

I – Dados pessoais

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: Feminino () Masculino ()
4. Telefones:
5. Email:

II - Eu músico:

1. Que instrumento toca? (incluir a voz)

2. Onde e como aprendeu?

III – Eu professor

1. A primeira aula de música em que você atuou como professor aconteceu:
() Fora do Curso antes de iniciá-lo

- () Fora do Curso após iniciá-lo
() No Curso a pedido de disciplinas

2. Descreva como você deu esta aula. (Quais atividades você desenvolveu?)

3. De onde tirou idéias para sua(s) primeira(s) aula(s)?

4. O que você gostou na sua primeira aula?

5. E hoje, o que mudaria nesta aula? Por quê?

6. De onde você tira idéias para dar suas aulas hoje?

IV – Eu no Curso UAB

1. Quais atividades, sugestões ou discussões do CURSO em geral você considera importantes para te ajudar a refletir sobre suas aulas e mudar sua forma de dar aulas?

-
-
2. Quais atividades, sugestões, discussões ou exemplos do TUTOR você considera importantes para te ajudar a refletir sobre suas aulas e mudar sua forma de dar aulas?

3. No curso, os tutores são orientados a não dar respostas prontas aos alunos, mas fazê-los refletir por meio de questionamentos. O que você acha desta metodologia?

4. Quais destas disciplinas tem lhe ajudado na sua prática como professor?

- Fundamentos do Curso
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem a Distância
- Leitura e Produção de Texto
- Teorias da Educação
- Psicologia e Construção do Conhecimento
- Antropologia Cultural
- Tecnologias Contemporâneas na Escola
- Teoria da Arte
- Arte e Cultura Popular
- Percepção e Estruturação Musical
- Instrumento Principal – Teclado
- Instrumento Principal - Violão
- Prática de Canto
- Práticas de Instrumentos de Percussão
- Práticas Musicais da Cultura
- Laboratório de Música e Tecnologia
- Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical
- Estágio Supervisionado em Música
- Introdução à Pesquisa em Música
- Projeto em Música
- Teorias da Educação Musical
- Elaboração de Projeto Final de Curso
- Trabalho e Recital de Conclusão de Curso

5. Quais destas situações do Curso mais te ajudam na maneira de você dar aulas?

- Leituras de textos

- Discussões entre colegas na plataforma
- Discussões entre tutores e alunos na plataforma
- Aulas dadas pelos colegas
- Aulas dadas pelos professores (visita aos pólos, web, vídeo aulas)
- Metodologias usadas nas disciplinas práticas (percepção ou instrumento)
- Metodologias usadas nas disciplinas teóricas
- Orientações dos tutores ou supervisores
- Outros _____

6. Descreva em quê e por que te ajudam:

7. Quais ferramentas da Plataforma Moodle tem sido relevantes para te ajudar na sua prática como professor?

- Fórum
- Chat
- Tarefas
- Webconferência
- Questionários
- Documentos
- Diários
- Outras _____

8. Por quê? Dê exemplos.

9. O que você diria se tivesse que indicar três coisas do curso que mais tem te ajudado a dar uma boa aula de música?

10. E o que falta no curso para melhorar ainda mais sua forma de dar aulas?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO! ELA É MUITO IMPORTANTE PARA CONHECERMOS O POTENCIAL E OS LIMITES DOS CURSOS A DISTÂNCIA E A EFICÁCIA DAS FERRAMENTAS E AÇÕES DOS ATORES ENVOLVIDOS NA FORMULAÇÃO DOS CURSOS EAD DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pensando na sua aula de música...

1.

O que você enxerga hoje na sua aula que você não enxergava antes? Dê exemplos.

O que você vê como problema em suas aulas? Você passou a ver novos problemas? Quais?

2.

Por que isso é um problema?

Me relata uma aula em que encontrou um problema. Me dê um exemplo. Você conseguiu pensar na hora em alguma solução? O que você fez? E depois da aula, você pensou em alguma solução para aquele problema?

Quando você encontra algum problema na sua aula, como você pensa sobre ele? Como o analisa? Como você resolve o problema?

3.

Como você aprendeu a pensar assim sobre suas aulas? De onde tira os critérios para analisar suas aulas? De onde tirou referências para fazer e pensar assim?

4.

Para você, como seria uma boa aula de música? Por quê? De onde você tirou isso?

Você acha que só existe esta forma de dar aula ou há outras possibilidades? O que você enxerga de possibilidades para a aula de música?

Isto são fundamentos, princípios de aula ou uma técnica de ensino, uma forma de ensinar? Por quê? A partir deste(s) 'princípio(s)' você é capaz de propor aulas diferentes, modelos de aulas diferentes?

5.

As discussões sobre as aulas, textos, modelos e princípios de aula de música acontecem mais em que local nas disciplinas? Em quais ferramentas?

Como são estas discussões?

Você acha que essas discussões e as ferramentas da plataforma são suficientes para você compreender os textos, os princípios e fundamentos da aula de música? É possível compreender bem o que está sendo discutido? Por quê?

Como poderia ser melhor? Em quais ferramentas e como você acha que poderia ficar mais clara as discussões? O que te ajudaria a compreender melhor? O que falta na plataforma para ajudar a compreender melhor?

ANEXO I

Retirado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UAB/UnB

Objetivos gerais do curso:

- Mostrar os caminhos e possibilidades em vez de impor um modelo pedagógico específico e único;
- Construir conhecimentos e não apenas transmiti-lo, transformando o aluno passivo em ativo, independente, criativo e reflexivo;
- Formar o músico-professor ou professor-músico;
- Inter-relacionar os vários conhecimentos e habilidades;
- Aprender com e na prática, observando e atuando;
- Despertar o interesse pela permanente busca e pesquisa para atualização e aquisição de novos conhecimentos, incentivando a formação continuada;
- Incentivar a aprendizagem colaborativa por meio de TIC.

Como objetivos específicos musicais, formar músicos-professores que saibam:

- Compreender estruturas musicais (para fins de interpretação e adequação no ensino);
- Executar musicalmente em algum nível instrumentos musicais ou voz;
- Usar o instrumento em diferentes contextos e situações (conhecimento musical e funcional de instrumentos);
- Ter e usar o ouvido musical interno;
- Aplicar conhecimentos musicais (harmonia, formas, análise, etc.);
- Tocar sem partitura, tocar em grupo, tocar diferentes repertórios;
- Criar/improvisar;
- Ter concepções musicais claras;
- Conhecer diferentes formas de escrita musical;
- Harmonizar no teclado;
- Diagnosticar problemas musicais (técnicos, expressivos, etc.) e apontar caminhos para solução dos mesmos;
- Usar o instrumento de forma musical e pedagógica.

Objetivos pedagógicos, formar professores educadores que saibam:

- Organizar e administrar situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos;
- Diagnosticar problemas musicais e propor estratégias eficientes;
- Conhecer, produzir e adequar metodologias e materiais pedagógicos;
- Trabalhar colaborativamente;
- Refletir e analisar na ação e sobre a ação, avaliando assim a própria atuação;
- Elaborar e desenvolver planejamentos de ensino;
- Compreender conteúdos de textos (literatura) relacionando-os com suas práticas e formas de pensar;
- Integrar e utilizar recursos naturais e tecnológicos disponíveis na sua prática;
- Procurar caminhos e soluções novas ou alternativas para os problemas;
- Conviver e lidar com as diferenças.

Ementários dos componentes curriculares

NÚCLEO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1

Concepções de pedagogia musical, didática, ensino e aprendizagem a partir da prática reflexiva dos alunos. O objetivo principal é usar a prática pedagógica do aluno para questionar e analisar as concepções e características dos modelos pedagógicos que utiliza em aulas de música, para, então, refazer a prática.

Programa:

- Funções e usos da música e implicações para a educação musical.
- Modelos de professores e de educação musical
- Conhecimento de contextos de educação musical
- Concepções de estética voltadas à Educação Musical
- Laboratórios de aulas

Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 2

Os fundamentos teóricos e práticos da Educação Musical para a formação do professor de música – aspectos conceituais, históricos e estéticos. O objetivo principal é examinar e refletir, a partir da prática, questões fundamentais da Educação Musical de forma tanto a conhecer seus objetivos, posicionamentos, teorias, ações, contextos, transações, quanto refazer a prática pedagógico-musical.

Programa:

- Concepções e vivências em Educação Musical.
- A formação do professor de música.
- Perspectiva histórica da Educação Musical.
- Laboratório de aulas.

Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical 3

Compreensão do desenvolvimento histórico da educação musical no Brasil e suas relação com as concepções de pedagogia musical, didática, ensino e aprendizagem; relação dos paradigmas que sustentam essas concepções com as tendências da Pedagogia Musical atual; relações entre concepções de Ensino Musical com escolhas e conteúdos e procedimentos de aulas.

Programa:

- Características do ensino “tradicional” e “conservador”.
- Características da aprendizagem “alternativa”, “informal” e “significativa”.
- Histórico da Educação Musical.
- Conteúdos, procedimentos e materiais para aulas de música.
- Laboratório de aulas.

Estágio Supervisionado em Música 1

Análise de metodologias e competências para diferentes contextos de ensino e aprendizagem musical – aspectos educacionais, musicais, sociais, metodológicos e didáticos. Observação de situações de ensino e aprendizagem, institucionais e não

institucionais. Reflexão da epistemologia da prática. Consideramos que o estágio de regência poderá ser exercido na própria prática docente do professor, que será acompanhada e orientada pelos tutores.

Programa:

- Quem ensina e quem aprende: questões relevantes para o educador musical.
- Competências e habilidades no desenvolvimento da aprendizagem musical.
- Observação de práticas de ensino e aprendizagem de música.
- Questões de metodologia e didática do ensino de música.

Estágio Supervisionado em Música 2, 3 e 4

Atuação pedagógica (observação e monitoria) em diferentes espaços de ensino e aprendizagem de música, sob orientação do professor observado e supervisão do tutor.

Programa:

- Observação de práticas de ensino e aprendizagem da música.
- Questões de metodologia e didática do ensino da música.
- Objetivos do ensino musical: para quê, para quem, quando, quanto, por quê e como.

Introdução à Pesquisa em Música

Estudo e reflexão acerca dos princípios científicos e educacionais na pesquisa em geral, e da música em particular, etapas da pesquisa, tipos, metodologias e instrumentos de pesquisa em música.

Programa:

- Leitura de trabalhos de pesquisa em música.
- Exercício de escolha do tema, planejamento, coleta e análise dos dados.
- Metodologias de pesquisa.
- Pesquisa bibliográfica e fichamentos.

Projeto em Música

Estudos individuais e colaborativos a distância, para elaboração de projeto em música; análise das possibilidades de aplicação em contextos musicais diversos, e aplicação do projeto de grupo em contexto escolhido.

Programa:

- Análise e discussão de projetos na área de Música.
- Estudo e levantamento de contextos variados para a implantação do projeto.
- Elaboração de projeto em Música.
- Aplicação do projeto e reflexão/avaliação dos resultados.

Teorias da Educação Musical

Estudo das teorias da educação musical, incluindo conceitos e idéias desenvolvidas a partir das teorias.

Programa:

- Alguns métodos de Educação Musical (Kodàly, Orff, Dalcroza, Willems, Suzuki etc.)
- A ênfase na criatividade (Paynter, Schaffer, etc)
- Teorias do cotidiano.
- Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick e Tillman)

Elaboração de Projeto Final de Curso

Elaboração do projeto (escrito) final de curso – uma proposta de ensino e aprendizagem musical, explicitando o contexto, o público a ser atendido, os objetivos, os princípios norteadores da proposta, competências, saberes e habilidades e conceitos a serem desenvolvidos, a metodologia, a avaliação e a referência bibliográfica.

Programa:

- Propostas de ensino e aprendizagem musical.
- Estudos do contexto e público a ser atendido.
- Elaboração do projeto final de curso.

Trabalho e Recital de Conclusão do Curso

Colocar em ação o projeto final de curso, refletindo na ação e sobre a ação. Elaboração da monografia do trabalho em questão. Preparação do recital instrumental final.

Programa:

- Implantação do projeto final de curso.
- Revisão e escolha de repertório para o Recital.
- Uso de diário de bordo e portfólio para registro das reflexões.
- Elaboração da monografia do trabalho final.
- Apresentação do trabalho e do recital.