

MODOS DE SER PROFESSOR FORMADOR NA PEDAGOGIA E A DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA

*Ways of being a teacher trainer in pedagogy
courses and virtual music teaching*

*Modos de ser profesor formador en
pedagogía y docencia virtual en música*

ZELMIELEN ADORNES DE SOUZA
Universidade Federal de Santa Maria
zelmielen@hotmail.com

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Universidade Federal de Santa Maria
claudiabellochio@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender a docência virtual em música nos cursos de pedagogia da Universidade Aberta do Brasil, a partir de narrativas de professores universitários, focalizando os modos de ser professor formador de unidocentes. Com base nos referenciais da pedagogia universitária, da pesquisa biográfica, da teoria fundamentada e nas narrativas produzidas em pesquisa, são discutidas as relações entre docência, pedagogia, música e educação a distância. Os resultados apontam que a docência virtual em música na pedagogia implica: desenvolver modos de ser que envolvam a construção de saberes do campo da unidocência, de experiências com tecnologias e do ensino de música em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; o respeito às vivências e aos significados da música para os estudantes; o desenvolvimento de objetivos pedagógicos próprios; e a tomada de decisão e de seleção dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais indispensáveis à formação desse profissional.

Palavras-chave: Pedagogia. Docência virtual em música. Modos de ser professor formador.

Abstract: This article presents the results of a study designed to understand virtual music teaching in pedagogy courses of the Open University of Brazil, drawing from narratives of university professors focusing on ways of being a trainer of general classroom teachers. Based on the references of university pedagogy, biographical research, grounded theory and narratives produced from research, we discuss relationships between teaching, pedagogy, music and distance education. The results show that virtual music teaching in pedagogy courses entails: the development of ways of being that involve construction of knowledge within the field of generalist teaching, experiences with technologies and music teaching in virtual environments of teaching and learning; a respect for the experiences and meanings of music for the students; the development of their own pedagogical objectives; and decision-making and selection of musical and pedagogical-musical knowledge necessary for the training of general classroom teachers.

Keywords: Pedagogy. Virtual music teaching. Ways of being a teacher trainer.

Resumen: El artículo presenta resultados de una investigación que buscó comprender la docencia virtual en música en los grados en pedagogía de la Universidade Aberta do Brasil, a partir de narrativas de profesores universitarios, focalizando en los modos de ser profesor formador de unidocentes. Con base en los referenciales de la pedagogía universitaria, de la investigación biográfica, de la teoría fundamentada y en las narrativas producidas en investigación, son discutidas las relaciones entre docencia, pedagogía, música y educación a distancia. Los resultados apuntan que la docencia virtual en música en la pedagogía implica: desarrollar modos de ser que involucren la construcción de saberes del ámbito de la unidocencia, de experiencias con tecnologías y de la enseñanza de música en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje; el respeto a la vivencia y a los significados de la música para los estudiantes; el desarrollo de objetivos pedagógicos propios; y la toma de decisión y de selección de los conocimientos musicales y pedagógico-musicales indispensables a la formación de ese profesional.

Palabras clave: Pedagogía. Docencia virtual en música. Modos de ser profesor formador.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Modos de ser professor formador na pedagogia e a docência virtual em música. Revista da Abem, v. 29, p. 47-64, 2021.

MODOS DE SER DO PROFESSOR E A DOCÊNCIA VIRTUAL

A docência envolve relações complexas que estão intrinsecamente ligadas aos modos de aprender e de ensinar dos professores. Assim, docência e ensino são ações indissociáveis, com origens comuns, as quais se voltam à aprendizagem dos alunos.

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

À ação de ensinar se somam especificidades relacionadas ao conhecimento/saber foco do ensino e à formação dos estudantes. Essas especificidades movimentam a docência e o ser professor, fazendo emergir as singularidades dos campos de saber e de atuação profissional. Além disso, o nível e a modalidade de ensino influenciam e produzem modos particulares de ser professor, entendendo que

o termo “modo” designa as “diversas formas do ser predicativo” (Abbagnano, 2007, p. 680) e, por esse motivo, se liga ao verbo “ser” estabelecendo relações de forma, aspectos, traços, jeitos e determinações. Esses significados são amplos e imprecisos se pensados de forma descontextualizada, no entanto, abrem espaço para pensar em traços de qualidade, ou seja, os modos podem qualificar o ser, tanto definindo-o quanto produzindo-o. Nesse sentido, um modo (ou vários) transforma e constitui o ser (Bellochio; Souza, 2017, p. 21).

Há diferenças entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior. Na educação básica, os objetivos e as finalidades orientam-se para a formação integral do aluno, voltada à construção da cidadania, incluindo, no ensino médio e técnico, a preparação básica para o trabalho (Brasil, 1996). Assim, na educação básica, também há especificidades que caracterizam cada um de seus níveis, compondo modos de ser professor singulares na educação infantil, nos anos iniciais, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação de jovens e adultos e no ensino técnico. No ensino superior, os objetivos se voltam à formação profissional, ao trabalho com pesquisa, à produção e à divulgação de conhecimentos.

A docência no ensino superior, segundo Soares e Cunha (2010), é marcada pela busca da garantia da aprendizagem, por ser direcionada à formação profissional de adultos, por possuir caráter interativo e constituir-se em um espaço que conecta saberes. Essas características independem da modalidade de ensino. Contudo, ser professor em um curso presencial e em um virtual demanda algumas disposições particulares, conhecimentos diversos e formas de relacionamento distintas. Enquanto que no ensino presencial a docência se faz frente a frente, em encontros com os estudantes em um

mesmo local, tempo e espaço, na docência virtual essa situação se configura de outros modos.

A docência virtual, uma modalidade de ensinar, acontece em “tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos” (Mill, 2012, p. 22). Caracteriza-se pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), pelo trabalho coletivo e colaborativo.

Essa necessidade de trabalho coletivo durante o planejamento, a execução e o gerenciamento de uma disciplina virtual constitui-se num importante diferenciador entre docência presencial e a distância, pois demanda uma reavaliação e uma ampliação do que se entende por docência. A docência coletiva é, por assim dizer, mais complexa e difícil do que o trabalho artesanal e individual, mais característico na educação presencial (Mill, 2012, p. 72-73).

Para diferenciar as modalidades de docência, Mill (2012) toma por base perspectivas mais tradicionais do ensino presencial, nas quais as responsabilidades por uma disciplina concentram-se em um único docente. Isso raramente ocorre na docência virtual, a qual acaba por ser compartilhada entre docentes, tutores e equipe multidisciplinar. Embora o autor não mencione, é importante salientar que também há docência coletiva em disciplinas presenciais no ensino superior, nas quais pode haver mais de um professor ou a atuação conjunta entre professor e estagiários/monitores, etc. Além disso, a crescente utilização de diversas tecnologias educacionais, especialmente de plataformas virtuais, tem demandado, em muitos casos, o suporte de equipes multidisciplinares. Nesse sentido, na docência presencial, cada vez mais, aspectos da docência virtual se fazem presentes.

Refletindo sobre a docência, em especial a docência virtual em música em cursos de pedagogia a distância, neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa de doutorado (Souza, Z., 2018) que buscou compreender a docência virtual em música nos cursos de pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir de narrativas de professores universitários, focalizando os modos de ser professor formador de unidocentes. Para tanto, as relações e os modos de ser docente são abordados a partir da confluência entre docência, pedagogia, música e educação a distância (EaD), buscando problematizar: *o que envolve a docência em música e, em particular, a docência virtual em música em cursos de pedagogia? Quais são as suas especificidades? Que modos de ser são produzidos e mobilizados no ensino de música a distância?*

O artigo apresenta inicialmente a pesquisa realizada, seus referenciais teórico-metodológicos. Após, discorre sobre os resultados em duas partes. A primeira trata da docência em música na pedagogia, discutindo a trajetória dos cursos, as relações entre os estudantes e a música e os modos de ser professor de música de futuros pedagogos/professores unidocentes.¹ A segunda

¹ Neste artigo, optou-se pela utilização do termo “unidocente”, tendo em vista o seu significado enquanto “‘profissional’ cuja representação é de ser ‘um só’ professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos” (Bellochio, 2000, p. 119).

parte do artigo focaliza as especificidades da docência virtual em música nos cursos de pedagogia, destacando os desafios e as possibilidades da EaD, bem como de suas contribuições para um outro olhar para a educação, para pensar outras modalidades e situações de ensino.

Espera-se também que as compreensões construídas acerca da docência virtual, e suas contribuições, possam ser relevantes para pensar a formação e a atuação dos professores a partir do momento adverso que se impôs no ano de 2020, provocado pela pandemia da Covid-19,² que levou à necessidade de implantação do ensino remoto emergencial em várias instituições de ensino brasileiras.

NARRATIVAS DE PROFESSORES FORMADORES SOBRE A DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA NA PEDAGOGIA

Ao investigar a docência virtual em música, buscou-se conhecer as narrativas dos professores formadores acerca de suas trajetórias docentes na pedagogia. Para tanto, o referencial da pesquisa biográfica³ orientou o desenvolvimento do estudo, tendo em vista o seu potencial para a compreensão dos processos de formação de formadores (Finger; Nóvoa, 2010). A discussão acerca da construção da docência virtual em música nos cursos de pedagogia vinculados à UAB é tecida na perspectiva de narrativas de professores formadores em interlocução com a produção científica do campo da educação musical, da pedagogia universitária, da formação de professores e da docência virtual.

Por envolver o contexto do ensino superior, a pesquisa se insere nos estudos da pedagogia universitária, “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (Cunha, 2006, p. 351).

A investigação foi realizada em duas etapas da pesquisa com sete docentes de música que atuavam ou tinham atuado em cursos de pedagogia da UAB. Esses cursos foram mapeados no Sistema de Gerenciamento de Dados da UAB⁴ (SisUAB). Para a sua identificação na pesquisa, os professores escolheram os pseudônimos Dany, Laura, Luisa, Nadejda, Santos, Sofia e Sônia. Esses professores relataram experiências diversas com a docência em música. A maioria atua ou atuava também com a docência presencial em cursos de pedagogia. Alguns com anos de carreira e outros iniciando sua trajetória profissional no ensino superior. Na EaD, o tempo de experiência variava entre os que atuavam/atuaram há anos e os que tiveram experiências mais breves nessa modalidade de ensino.

Nas duas etapas foram realizadas entrevistas narrativas (EN) individuais com os participantes, as quais são “ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias

² Doença provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

³ Também denominada de pesquisa (auto)biográfica.

⁴ Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>.

de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert; Sarubbi Junior; Gallo; Rolim Neto; Reis, 2014, p. 194). Na entrevista narrativa da primeira etapa – EN I – buscou-se conhecer as trajetórias formativas em música e com a docência dos professores, focalizando a atuação nos cursos de pedagogia da UAB. Na segunda etapa – EN II – a entrevista foi aberta e mediada pela narrativa acerca de um material escolhido pelo docente, que tivesse relação com o significado da docência virtual em música na pedagogia.

Para a análise e a interpretação de dados, a teoria fundamentada, de enfoque construtivista, atuou “como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los” (Charmaz, 2009, p. 24). Por meio de seus instrumentos de análise qualitativa, especialmente o processo de codificação e a redação de memorandos, foram construídos os códigos focais que foram organizados em cinco grandes eixos emergidos da pesquisa, os quais se expressam pelas relações estabelecidas pelos professores com: a EaD, a tecnologia, a polidocência (trabalho coletivo entre professor, tutores e equipe multidisciplinar), os alunos e o curso.

Neste artigo, os resultados da pesquisa revelam compreensões tecidas com as narrativas dos professores formadores, principalmente, nos eixos das relações com a tecnologia, com os alunos e com o curso. Esses resultados refletem conhecimentos acerca dos cursos de pedagogia e de seus estudantes, da disciplina de música a distância e da formação musical e pedagógico-musical de unidocentes, na perspectiva de professores do ensino superior que lidam com os desafios da pedagogia universitária.

DOCÊNCIA EM MÚSICA NA PEDAGOGIA

A temática “música na pedagogia” vem sendo discutida há alguns anos no campo da educação musical. Como exemplo disso, temos as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.

Como temas centrais das pesquisas conduzidas no Fapem ao longo dos últimos dez anos, a unidocência, envolvendo processos formativos e práticas em sala de aula, em perspectivas histórica e contemporânea, bem como o educador musical, são destaques no corpo de trabalhos. Em uma análise quantitativa, a Pedagogia e suas relações com a música permeia grande parte das pesquisas concluídas e em andamento [...] (Garbosa; Bellochio, 2014, p. 39).

Um dos temas pesquisados tem destaque sobre ser docente de música em um curso que forma professores para a atuação nos primeiros anos escolares. Para focalizar esse tema, é relevante iniciar pela trajetória da pedagogia no Brasil e algumas de suas ligações com a educação musical.

Os cursos de pedagogia começaram a ser criados no Brasil a partir do ano de 1939. Segundo Sokolowski (2013, p. 82), “o curso de pedagogia teve sua primeira regulamentação prevendo a formação do bacharel em pedagogia ou técnico em educação ou especialista em educação”. Como não se pretendia formar professores para os primeiros anos de escolarização, a música acabou não fazendo parte do currículo desses cursos, embora sua presença tenha marcado significativamente o contexto dos cursos normais (Bellochio, 2000; Fuks, 1991) que, na época, eram os que formavam para atuação na escola primária.

No período que se seguiu até a década de 1960, poucas alterações foram realizadas nos cursos de pedagogia. Contudo, em 1969, o Parecer nº 252 do Conselho Federal de Educação representou a efetivação da “ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura” (Libâneo, 2010, p. 46). Esse parecer acirrou os debates em torno da orientação formativa e do perfil dos egressos da pedagogia e, em meados da década de 1980, esses cursos passaram a formar professores para as escolas.

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

Com referência nas estruturas curriculares dos cursos presenciais, os cursos de pedagogia na modalidade de EaD, em sua maioria, também não incluíram disciplinas específicas de música. O primeiro curso de pedagogia a distância, em uma instituição pública no Brasil, surgiu antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a partir de um projeto-piloto organizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1993, o qual se transformou em um curso no ano de 1995, inicialmente, denominado de “Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries” (Alonso, 2005; Peters, 2009). Esse curso nasceu frente à necessidade de qualificação e profissionalização dos professores da rede de ensino e envolveu “um esforço conjunto de diversas instituições do Estado de MT, tais como, as universidades federal e estadual, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a SEDUC e o Sindicato dos Profissionais das Escolas Públicas” (Peters, 2009, p. 123). Em seu projeto pedagógico buscou inovar através de um “currículo em construção” (Alonso, 2005), formado por seminários temáticos semestrais/prática de ensino de caráter aberto, possibilitando abarcar temas diversos, e núcleos de estudos, com disciplinas definidas, dentre elas a de Artes. Embora não tivesse uma disciplina específica de música, cabe destacar que, no ano de 2001, os estudantes matriculados nesse curso puderam

participar de um programa de educação musical a distância, através de um curso de extensão promovido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT (Souza, C., 2003).

Outras universidades públicas também tiveram iniciativas pioneiras em EaD, tais como a Universidade Federal de Alagoas em 1998, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul em 1999, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade do Estado de Santa Catarina em 2000, a Universidade Federal do Espírito Santo e o Centro Universitário de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro a partir de 2001 (Sá, 2007). Todas ocorreram antes da implantação do Sistema UAB, que foi criado em 2005 e instituído pelo Decreto nº 5.800/2006 (Brasil, 2006), do qual, posteriormente, passaram a fazer parte.

Como um dos principais objetivos do Sistema UAB consiste em “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 2006), inicialmente, houve um investimento considerável para a criação de cursos de licenciatura e o número de cursos de pedagogia a distância aumentou expressivamente. Em um levantamento realizado no ano de 2016, foram encontrados 48 (quarenta e oito) cursos de pedagogia da UAB situados em instituições públicas de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, sendo que apenas seis desses cursos apresentavam disciplinas com foco na área de música (Souza, Z., 2017).

Diante disso, ainda são poucos os cursos de pedagogia, presenciais ou na modalidade de EaD, que contam com disciplinas de música em seus currículos (Furquim, 2009; Henriques, 2011; Souza, Z., 2017, 2018; Traverzim; Henriques, 2015). A trajetória desses cursos sinaliza que a música não é uma área de conhecimento consolidada e valorizada em seus currículos e projetos formativos, embora o cenário aponte, gradativamente, para a necessidade de formação musical e pedagógico-musical dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando o curso de pedagogia como *locus* dessa formação, tendo em vista que muitas das “atividades musicais realizadas [por esses professores] são desenvolvidas sem uma perspectiva longitudinal e uma fundamentação clara” (Bellochio; Figueiredo, 2009, p. 37).

Nas entrevistas da pesquisa, isso também é destacado pelos professores formadores dos cursos de pedagogia da UAB. Santos relata que teve que se posicionar para que a música se fizesse presente no currículo do curso em que atuou.

O currículo original previa duas disciplinas de Arte, mas de cunho de educação artística, polivalente. Aí, como eu ia atuar, eu sugeri que se mudassem as ementas de modo que a primeira ficasse só com Música e a segunda com uma outra linguagem a se pensar, que acabou sendo as Artes Visuais (Santos, EN I).

Os professores também destacaram como limitador o fato de ter apenas uma disciplina com uma carga horária muito pequena para possibilitar a formação musical e pedagógico-musical dos estudantes.

[...] uma carga horária não muito alta para um conteúdo que é complexo. Por mais simples que a gente tente defender a abordagem, é um outro universo, que ao mesmo tempo está impregnado em nosso DNA, em nossa cultura, mas também pouquíssimas pessoas têm acesso a algum tipo de estudo nessa área (Sofia, EN I).

Além disso, apontaram mais um fator que acaba por complicar o processo de ensino de música: a fragmentação das disciplinas nos cursos.

Eu também questiono o fato de a Música ser um módulo avulso sem uma continuidade ou desdobramento interdisciplinar. Não sei o quanto isso realmente é eficaz, mas percebi que, pelo menos, desencadeia uma vontade de seguir estudando e praticando música, e a tomada de consciência de sua falta na formação (Sofia, EN II).

Essa fragmentação também foi evidenciada por Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) ao analisarem as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, presenciais e a distância, oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Na análise é observado um “ênfase disciplinar, o que leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil” (Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto, 2017, p. 24). Como um curso que se transformou de um bacharelado em uma licenciatura, a pedagogia abraçou dois focos formativos – pedagogo “técnico ou especialista” e pedagogo docente – e várias áreas do conhecimento. Ao fazer isso, fragilizou-se a formação e algumas áreas ficaram comprometidas, tais como a da música. Desse modo, a educação musical no contexto dos cursos de pedagogia vem sendo marcada por fatores que acabam por afetar o seu potencial formativo, trazendo várias demandas e desafios para os professores formadores dessa área.

Outro ponto que afeta significativamente a docência em música nos cursos de pedagogia diz respeito à relação dos estudantes com a música. Sobre isso, algumas pesquisas têm observado que os estudantes desses cursos, de modo geral, apresentam poucos conhecimentos musicais formais (Bellochio, 2014; Figueiredo, 2003; Oesterreich, 2010; entre outros), não acreditam ter dom/talento musical (Figueiredo, 2003), e possuem compreensões distorcidas sobre a educação musical escolar (Dallabrida, 2015; Henriques, 2011; Tiago, 2007).

Essas características também foram percebidas pelos professores formadores participantes da pesquisa. Em função disso, os professores destacaram que as relações dos estudantes com a música são permeadas por mitos, dificuldades, forte ligação afetiva e visão romantizada da educação musical.

Sem terem vivenciado ambientes formais de ensino de música, muitos estudantes ingressam nos cursos de pedagogia acreditando que não possuem experiências musicais: “[...] são pedagogos que achavam que não tinham experiência musical, aquela visão mais restrita de música” (Nadejda, EN I).

Isso os faz pensar que essa área é reservada apenas para quem tem dom/talento musical e que não são capazes de aprender e fazer música.

“Eu não sei tocar um instrumento nem cantar, o que eu vou fazer ali”? Então, pessoas que pensam assim é bem complicado de você tentar trabalhar e levar essas pessoas a darem aula trabalhando com um conteúdo que elas negam. Isso aí é bem tenso (Laura, EN I).

Essa visão reflete a insegurança dos estudantes, produzindo “medos” referentes aos conhecimentos específicos da área e dificuldades em seu processo de aprendizagem.

De modo geral, as alunas têm receio de empregar termos técnicos como “tom”, “está no compasso”, “está na melodia” – de medo dos termos. É o mesmo que a gente na área da Biologia – membrana, citoplasma, sei lá o quê. E a gente não sabe nem os nomes. Elas sabem música; elas sabem que a música terminou, elas sabem o que é pausa, o que é marcar um acento, só que elas não se comprometem. Elas não se comprometem, muito menos em corrigir. [...]. Esse conhecimento é necessário por que ele gera confiança (Sônia, EN I).

Os professores relataram, como destaca Dany (EN I), ter que “desmitificar um pouco essa coisa de que para ser e fazer música tem que ter talento musical, tem que ter um dom musical”. Para tanto, Sofia percebeu que era preciso resgatar a autoestima e a musicalidade dos estudantes.

Como a gente fala de Música na Pedagogia, ainda mais quando é uma disciplina obrigatória – todos têm que fazer, não foi uma busca daquela pessoa – a gente está falando de resgate de autoestima para muitos. Eu diria que a grande maioria cresceu escutando da família ou, às vezes, na própria escola de colegas, que é desafinado, que tem a voz de “taquara rachada”, que não consegue cantar no ritmo. Essas coisas assim que mais travam a pessoa no campo da musicalidade (Sofia, EN I).

Sônia comentou que as estudantes da pedagogia possuem uma relação bastante estreita com a música devido a sua dimensão subjetiva. “Elas têm música, elas ouvem mais música do que eu. Eu não consigo trabalhar ouvindo música e elas conseguem. Elas entram no carro e ligam o rádio. Elas estão sempre ouvindo música” (Sônia, EN I). Essa relação estreita mostra o quanto a música se faz presente e se encontra carregada de sentido no cotidiano dos estudantes. No entanto, essa mesma relação cria, muitas vezes, uma visão romantizada da música e limitada no que diz respeito à área de conhecimento. Eles percebem os efeitos positivos da música na vida, os quais se ligam à fruição, ao relaxamento, etc., podendo transportá-los para o que pensam ser a função da educação musical, esvaziando o seu sentido enquanto campo do saber.

Então, para mim, um dos meus objetivos, talvez o principal, com a disciplina seria desconstruir esse mito, essa ideia que eles trazem; e mostrar que sim, a gente pode aprender a fazer música desde que a gente tenha conhecimento do que está fazendo (Laura, EN II).

Desse modo, ser professor de música na pedagogia envolve desmitificar mitos, promover o resgate da autoestima e da musicalidade, aproximar os estudantes dos conhecimentos específicos da área, buscando que se sintam musicais e em condições de aprender, fazer e trabalhar com música. Para tanto, o espaço da música na pedagogia demanda a construção de modos de ser professor que levem à compreensão de que para

[...] trabalhar com pedagogos, primeiro que você tem que ter uma perspectiva não de música, mas de músicas; uma perspectiva de Educação muito mais ampla, que não é dar atividade musical, pensar a atividade musical como uma atividade dentro de uma perspectiva de uma determinada tradição somente, mas música como uma atividade que faz parte do cotidiano do ser humano para que ela seja pensada como Educação no sentido mais amplo e que faz parte da vida das pessoas. Muitas vezes, as pessoas pensam música no sentido da música tradicional de tradição europeia, do signo, da partitura, e esquecem da vivência musical como centro do processo de aprendizagem. E, para mim, isso em uma Educação é o que importa, principalmente, em uma educação infantil e com crianças (Nadejda, EN I).

Nesse sentido, a docência em música na pedagogia requer entender as particularidades que envolvem a formação de professores unidocentes, as quais são distintas da formação de um professor de música, implicando aos docentes assumir “outra perspectiva” (Nadejda, EN I) e outro modo de ser professor.

Então, virar outro professor, entende? Você, na verdade, está dando aula de saberes que não são aqueles que você trabalha normalmente. Então, isso gera angústia, gera desafio. [...]. Não adianta você pensar que é um pedagogo, porque você não é, por mais que você... Eu sou doutor em educação, mas por mais que eu seja um doutor em educação, eu não sou um pedagogo. Eu não tive a formação inicial profunda que eles tiveram, então, tem outras questões. Eles enxergam a coisa de uma forma diferenciada (Santos, EN I).

O professor de música formará um profissional de outra área, mas que também atuará com o desenvolvimento de conhecimentos de diversas áreas, incluindo a música. Para tanto, o professor formador precisará, como sublinha Nadejda (EN I), “encontrar caminhos para trabalhar com a Música para essas pessoas”. Para Sônia (EN I), esse caminho iniciou com a ação de “olhar para

aquelas alunas para ver como eu poderia, com essa experiência que eu tenho de professora de música, o quê que elas poderiam fazer. Das coisas que eu sabia fazer, o que elas poderiam fazer.” Através de suas vivências docentes, ela reflete que para trabalhar na pedagogia, o professor necessita entender de música e possuir uma formação que ela caracteriza como “humanística”.

[...] precisa sim um professor de música, que entenda de Música, para dar confiança a elas [as alunas], por que uma coisa é ir de ouvido assim, sabe? Até a pessoa que toca diz assim: “eu toco, mas eu não sei nada de música”. Não sabe dessas coisinhas que são do *métier* da Música. Eu acho que é isso. Eu acho que uma professora com licenciatura, tem que ser uma licenciatura humanística. Parece um absurdo, mas é. Alguém que teve aula de música e que não vem com aquela cabeça assim: “desafinou/não desafinou”. Sabe? Com termos técnicos não adianta. A gente tem que falar os termos técnicos, mas não no sentido de provocar uma baixa autoestima da menina (Sônia, EN I).

Em seu relato, Sônia sublinha o cuidado ao ensinar os conhecimentos musicais que, embora sejam pouco formalizados, ligam-se afetivamente à vida dos estudantes. “Que coisa fantástica é a música na vida dela [da aluna]. E uma professora de música não pode chegar na Pedagogia e querer abrir a cabeça das alunas para aceitar o seu jeito próprio de ouvir música” (Sônia, EN I).

Assim, os objetivos pedagógicos dos professores formadores se voltaram para a ampliação de conhecimentos acerca da educação musical e da música de modo que os estudantes se sintam capazes de desenvolver atividades musicais na escola. Esses objetivos demonstram a preocupação que sentem com a formação musical e pedagógico-musical dos professores unidocentes tendo em vista a importância da música para o desenvolvimento integral das crianças. Essa preocupação mobilizou o planejamento da disciplina e a mediação pedagógica dos professores nos cursos de pedagogia da UAB. Nesse processo, os formadores também necessitaram construir modos de ser ligados ao contexto da docência virtual.

DOCÊNCIA VIRTUAL EM MÚSICA NA PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

A docência virtual em música nos cursos de pedagogia da UAB implica o ensino de música a distância, em meios virtuais, envolvendo aspectos relacionados ao uso de tecnologias, à mediação pedagógica no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), à carência ou à ausência de encontros presenciais, etc. Esses aspectos imprimem desafios à prática docente, podendo tanto refletir-se em limites quanto em possibilidades para a formação musical e pedagógico-musical dos estudantes.

No processo de pensar o ensino de música a distância na pedagogia, um questionamento, expresso pela professora Luisa, sintetiza uma das principais inquietações que permearam o início da docência virtual dos professores:

“Como possibilitar experiências a partir da EaD?” (EN II). Essa inquietação se liga à compreensão da necessidade de promover vivências musicais aos estudantes da pedagogia, tendo em vista que: “Para aprender música é preciso fazer música” (Hentschke; Del Ben, 2003, p. 186). No entanto, na EaD, o fazer musical coletivo demanda encontros presenciais, os quais não ocorreram em todos os cursos. Esse foi um dos aspectos mais criticados pelos professores.

Também fico pensando muito na questão de que a EaD, aliás toda a formação, ela tem um componente teórico e um componente prático que são elementos que devem convergir ou que são faces do mesmo objeto, digamos assim. Mas penso que na EaD se privilegiam os elementos teóricos, porque quando a gente pensa em disciplinas, em áreas do conhecimento, que são tão práticas como as Artes e a Música em específico, a gente tem que pensar em uma EaD que, infelizmente, proporciona nenhum, ou quase nenhum, contato presencial (Luisa, EN II).

Junto a esse aspecto, alguns professores relataram os desafios de “dar aula para uma tela” (Dany, EN I), ação em que “você acaba dialogando com a máquina” (Luisa, EN I). Esse diálogo acontece na medida em que há a apropriação de conhecimentos das TDIC para organizar as aulas de música no ambiente e promover a comunicação com o aluno, possibilitando a mediação pedagógica na EaD. Nesse processo, os professores vivenciaram algumas dificuldades com as tecnologias, especialmente com o AVEA.

Sobre isso, Dany (EN I) destaca a importância de “pegar para si as tecnologias”, de se apropriar delas de modo a poder pensar e planejar o ensino de música a distância. Para Santos (EN II), “a limitação vem do não saber usar. Então, eu vejo que muitos professores [...] e os alunos, eles têm que aprender a lidar com a tecnologia.” Nadejda (EN I) reflete que “a tecnologia é uma ferramenta que veio nos auxiliar a outras formas de estar no mundo hoje. A tecnologia veio para outro referencial de educação; outro referencial do professor, de professores, de aprendizagem.”

Diante das limitações vivenciadas pelos professores e percebidas em seus alunos no uso das tecnologias, Santos (EN I) comenta que acabou deixando a sua disciplina mais teórica, buscando “fazer esses alunos de pedagogia entenderem o que é a área de educação musical; entenderem o que é a linguagem musical; e terem a capacidade mínima de irem atrás de mais aprendizados para de fato poderem depois atuar com isso”.

Tendo em vista a predominância do texto escrito nos AVEA (Araújo; Peixoto, 2016) e a ausência de ferramentas e recursos diretamente ligados ao ensino de música a distância, os professores encontraram outras formas para promover a construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, sendo a disponibilização de vídeos e áudios com atividades musicais a mais utilizada.

O diferente é que você não tem como colocar aquela vivência prática, mas o que eu procurava fazer e que eu vi que a profes-

sora anterior fazia também era colocar muitos vídeos e áudios que é o que a gente consegue fazer para eles terem um pouco de interatividade... ou indicar sites que eles podem ir e que eles podem fazer algum tipo de jogo ou alguma vivência mais prática de algum conteúdo que você está trabalhando (Laura, EN I).

Os professores também relataram que procuraram deixar o AVEA mais atrativo com “um material todo bonito com imagens, com crianças, com músicas, com vídeos” (Luisa, EN I) e “organizá-lo de modo educativo para as trocas dessas experiências. [...] a gente vai trocando as experiências musicais e tentando organizá-las como atividades educativas por meio de jogos musicais, brincadeiras musicais” (Nadejda, EN I). Nesse processo, os professores imprimiram a sua presença e a sua marca no AVEA e nos materiais educacionais produzidos, além de alguns “saberes docentes registrados” (Mill, 2013, p. 54).

Como possibilidades identificadas no AVEA, os professores Santos e Nadejda destacaram o seu potencial multidimensional. Embora ainda pouco explorado, esse potencial ligado às TDIC pode aproximar os professores unidocentes da forma como muitas crianças se relacionam com o mundo hoje em dia, entendendo que a “convivência com determinadas tecnologias, no caso as digitais, afeta diretamente a nossa forma de raciocinar e compreender o mundo” (Mill, 2013, p. 47). Além disso, para Santos (EN I): “A EaD permite o alargamento do espaço da disciplina. Ela não acontece em quatro horas durante uma semana. Ela acontece durante a semana inteira se o aluno quiser.”

Se por um lado a EaD traz limitações ao ensino de música, por outro agrega novas possibilidades. Nesse contexto, Santos destaca a importância do desenvolvimento da autonomia do estudante e Nadejda reflete sobre o papel da coautoria discente na proposição e na realização das atividades no AVEA. Segundo essa professora, a coautoria faz com que os alunos se sintam responsáveis pelo seu processo de formação e implicados na construção dos conhecimentos musicais.

Ao longo das entrevistas, os professores relataram inúmeros aprendizados sobre, com e na EaD, sendo que, por atuarem “na EaD e a educação presencial, algumas competências desenvolvidas no trabalho a distância têm sido levadas para a prática pedagógica presencial” (Mill, 2013, p. 54).

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

Em função do planejamento das aulas no ambiente, os professores repensaram a organização do tempo de estudo e de realização das atividades, buscando o melhor aproveitamento desses momentos pelos estudantes. As formas de avaliação também foram revistas. “Um maior cuidado com a avaliação

eu levei para o presencial. Eu diria que aprendi, na EaD, a avaliar melhor as minhas alunas do presencial” (Sônia, EN I).

De modo geral, a vivência na EaD contribuiu para a construção da docência virtual promovendo outros olhares para a educação, novas formas de pensar a formação de professores, de conhecer e de se relacionar com os estudantes. Além disso, a atuação na EaD proporcionou o aprendizado do trabalho coletivo e colaborativo junto aos tutores e à equipe multidisciplinar, composta por gestores educacionais, revisores técnicos e *web designers*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confluência entre docência, pedagogia, música e EaD denota a complexidade da docência virtual em música nos cursos de pedagogia da UAB. As narrativas dos professores formadores, participantes da pesquisa, compartilham vivências, aprendizagens e conhecimentos que foram sendo tecidos ao longo da trajetória docente desses profissionais e que contribuíram para a constituição de modos particulares de ser professor de música na pedagogia.

A partir das narrativas, entende-se que a docência virtual implica desenvolver modos de ser que deem conta das demandas e das necessidades de formação musical e pedagógico-musical a distância de professores unidocentes, os quais ampliam as potencialidades da ação docente em diferentes modalidades, contextos e situações de ensino. Esses modos de ser envolvem a construção de saberes do campo da unidocência e das tecnologias; o respeito às vivências e aos significados da música na vida dos estudantes; o desenvolvimento de objetivos pedagógicos próprios ao contexto da pedagogia; e a tomada de decisão e seleção dos conteúdos e conhecimentos musicais e pedagógico-musicais indispensáveis à formação desse profissional.

Por fim, com base na trajetória histórica dos cursos de pedagogia e das narrativas dos professores formadores, destaca-se a necessidade da presença da educação musical nos projetos pedagógicos desses cursos e reforça-se a continuidade de estudos envolvendo esse assunto, bem como a intensificação de debates e de ações que possibilitem, cada vez mais, a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 404-417, abr./jun. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (org.). *Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 47-68.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*: vol. 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. p. 351.

DALLABRIDA, Iara Cadore. *Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. 2003. Thesis (PhD) – Faculty of Education, Language and Community Services, Royal Melbourne Institute of Technology University, Melbourne, 2003.

FINGER, Matthias; NÓVOA, Antonio. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010. p. 19-29.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O grupo Fapem como dispositivo formador: pesquisas em Educação Musical. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (org.). *Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 23-45.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. *A educação musical em cursos de pedagogia do estado de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogias e pedagogos, para quê?*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 43-57.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

OESTERREICH, Frankiele. *A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PETERS, Eveline Maria Rezende Valle Costa. *Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental a distância*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

SÁ, Ricardo Antunes de. *Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOKOLOWSKI, Maria Tereza. História do curso de Pedagogia no Brasil. *Comunicações*, Piracicaba, ano 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil: unidocência e música. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 193-215.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. *Aproximações e distanciamentos na docência virtual em Música: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB*. 2018. 301 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação infantil: saberes e práticas docentes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TRAVERZIM, Monique; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015.

Recebido em 29/08/2020, aprovado em 21/01/2021

Zelmielen Adornes de Souza possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Trabalha como pedagoga no Departamento de Ensino do Colégio Politécnico da UFSM, integrando o quadro de servidores técnico-administrativos em educação da instituição; atua como tutora a distância no curso de Pedagogia EaD/UFSM da Universidade Aberta do Brasil; e participa do grupo de estudos e pesquisas Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical, coordenado pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio. Tem experiência na área da educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação musical, educação a distância, formação de professores, pedagogia, canto coral, educação básica e profissional. <https://orcid.org/0000-0002-9853-8452>

Cláudia Ribeiro Bellochio é professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui graduação em Música e em Pedagogia pela UFSM, mestrado em Educação pela UFSM e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. É pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Foi presidente do conselho editorial, membro e editora da *Revista da Abem*, associação em que foi diretora regional (2009 a 2013). Foi membro do conselho editorial da *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd – 2015 a 2020). É membro do conselho editorial da revista *Educação* (UFSM), na qual foi editora-chefe (2001 a 2014), da revista *Opus* (Anppom) e da *Art Research Journal*. Foi conselheira da Associação Brasileira de Editores Científicos (2010 a 2013). Tem experiência na área de educação, atuando nos temas educação musical, formação de professores, pedagogia e práticas educativas. <https://orcid.org/0000-0002-3042-300X>