



GRUPO DE DISCUSSÃO VIRTUAL: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS DE PROFESSORES POLIVALENTES QUE ATUAM EM UMA GRADUAÇÃO EM MÚSICA NA MODALIDADE EAD

VIRTUAL GROUP DISCUSSION: A TEACHERS MULTIPURPOSE KNOWLEDGE OF THE CONSTITUTION OF THE POSSIBILITY OF ACTING IN GRADUATION IN MUSIC IN DISTANCE EDUCATION

- **Celso Augusto dos Santos Gomes** (UNIS-MG – celso.gomes@unis.edu.br)
 - **Wanderson Gomes de Souza** (UNIS-MG – wanderson@unis.edu.br)
- **Simone Simone de Paula Teodoro Moreira** (UNIS-MG – simone@unis.edu.br)

Resumo:

Neste artigo almejamos mostrar o grupo de discussão virtual como uma possibilidade de constituição de conhecimentos docentes em trabalho. Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam em uma graduação em música na modalidade EaD. Um curso em que a atuação docente se mostra calcada na polivalência docente, ou seja, em um contexto em que o professor se mostra altamente demandado em seu afazeres, já que tem que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes no AVA com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal. Isso quer dizer que o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa é muito menos particionado e muito mais artesanal, se o confrontarmos com os modelos de EaD baseados na condição de polidocência e que se destinam à formação em massa de estudantes. Assim, no contexto em que os professores aqui pesquisados trabalham, observamos que, por não haver a colaboração com outros profissionais técnicos, não há a fragmentação sofrida pelo trabalho docente que observamos na maioria dos cursos de EaD desenvolvidos na atualidade. Tendo em vista que a maioria dos educadores atuantes em cursos nessa modalidade têm desenvolvido seus saberes no próprio cotidiano do trabalho, presumimos que aprendizagens docentes podem ser constituídas com a discussão virtual em webconferência. Uma possível solução para o não empobrecimento profissional do teletrabalhador que, na EaD, tende a acontecer pelo frequentemente isolamento entre docentes que atuam em um mesmo curso. Portanto, conjecturamos ser, o grupo de discussão virtual, uma possível ferramenta para a reflexão crítica docente com seus pares a partir do conhecimento que o professor constitui com sua experiência na EaD.

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

Abstract:

In this article we aim to show the virtual discussion group as a possibility of formation of teachers knowledge work. The subjects are teachers who work on a degree in music in distance education mode. A course in which educational performance is shown grounded in the teaching versatility, ie in a context where the teacher shows highly demanded in its affairs, since it has to produce materials, videos, operate and supply the tools present in the AVA with activities and other learning objects and learning autonomously and often handmade. This means that teachers make the subjects in this study is much less partitioned and more craft, if confronted with the models of distance education based on polidocência condition and which are intended for mass training of students. Thus, in the





context in which teachers surveyed work here, we note that, because there is no collaboration with other technical professionals, there is fragmentation suffered by the teaching profession that observed in most distance education courses developed today. Given that most educators working in courses in this modality have developed their own knowledge in daily work, teachers assume that learning can be set up with the virtual discussion in web conferencing. A possible solution to the retail impoverishment of teleworkers that in distance education, tends to happen often for isolation between teachers who work in the same way. So we are conjecture, the virtual discussion group, a possible tool for teaching critical thinking with their peers from the knowledge that the teacher is with his experience in distance education.

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

Introdução

Com a aprovação da Lei nº 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica no Brasil, observamos a emergência de várias questões. Tendo em vista a confluência das condições relativas ao momento histórico no que tange à educação musical na escola básica e a formação de docentes em trabalho no ensino superior na modalidade EaD, uma dessas questões é: como os formadores de educadores musicais aprendem a ser professores de Licenciatura em Música em um curso na modalidade de educação a distância (EaD)?

Portanto, para justificar a importância de se trabalhar tal problema de pesquisa, citamos Mill (2012), que afirma que a maioria dos educadores atuantes em cursos na modalidade EaD tem desenvolvido seus saberes docentes no próprio cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Ainda esse autor mostra que, devido à ausência, no Brasil, de cursos de formação inicial para professores de EaD, geralmente a formação do ofício de docente na educação virtual tem-se dado por meio do 'aprender fazendo' ou se 'formar formando'. Isso indica que, como destaca o autor supracitado, o trabalho prático e reflexivo na EaD traz à tona o problema da autonomia docente.

Observamos a importância dessa autonomia que, dentre outros fatores, se estabelece principalmente por meio de saberes docentes constituídos socialmente junto a colegas de trabalho. Nesse sentido, conjecturamos que, com os desafios/dificuldades que professores em uma graduação em música encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência (a EaD), conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho, em um grupo de discussão on-line.

1. Os sujeitos da pesquisa

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

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





O grupo que chamamos aqui de grupo 'A' optou por realizar as reuniões às quartas-feiras, pela manhã. Curiosamente, esse grupo foi composto por dois professores graduados em um mesmo curso de Licenciatura em Música com habilitação em instrumentos (um deles, a professora Valéria, habilitada em flauta doce, e o outro, o professor Gabriel, habilitado em guitarra). O professor Gabriel atua nas disciplinas de História da música I e II e Educação musical IV. A professora Valéria atua nas disciplinas Instrumento Musicalizador Flauta doce I e II e Educação Musical I, II.

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

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

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

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

Os dois grupos foram sempre mediados por mim, que, além de atuar como coordenador do referido curso, também conduzo as disciplinas Construções de Materiais Didáticos para Educação Musical e Instrumento Musicalizador Violão e Guitarra I e II. Destaco que também cursei bacharelado em Música com habilitação em guitarra na mesma instituição em que estudaram os professores Alexandre, Felipe e Adriana. Nessa mesma faculdade, todos nós fomos de turmas diferentes. Outro detalhe sobre minha formação é que também tenho Licenciatura em Música concluída por meio de um programa especial de complementação pedagógica oferecido pela mesma instituição em que se formaram os professores Gabriel e Valéria.

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





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

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

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

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

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

Podemos entender que não há uma ação intencional, semelhante ao que apresentam Filatro e Piconez (2004), de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas com o auxílio do profissional chamado de *Designer* Instrucional ou Educacional. Portanto, não temos, como convencionalmente se faz na maior parte dos cursos de EaD, o





desenvolvimento das disciplinas nos estágios de: a) análise (que envolve a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos educacionais); b) *design* e desenvolvimento: quando ocorre o planejamento do processo de ensino e a elaboração dos materiais e produtos educacionais; c) implementação: quando se dá, depois da capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de *design* educacional, a realização da disciplina, ou seja, da situação de ensino e aprendizagem propriamente dita; e d) avaliação: que abrange o acompanhamento, a revisão e a manutenção desde a fase de análise, *design*, desenvolvimento e implementação da disciplina.

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

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

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

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

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

O Curso de Licenciatura em Música em que trabalham os professores sujeitos desta pesquisa conta com três polos nas cidades de Betim, Formiga e Varginha, todas em Minas Gerais. Nesses polos, desenvolvem-se quatro encontros presenciais semestrais; em dois deles, no primeiro e terceiro encontros do semestre, trabalham-se atividades práticas musicais e nos outros dois, no segundo e quarto são aplicadas as avaliações presenciais, em





que os alunos realizam provas escritas e práticas. Assim, há uma escala de viagens para que cada professor e tutor da disciplina esteja presente em cada um dos três polos ao menos uma vez por semestre.

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

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

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

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

De forma semelhante ao que descreveu o autor acima citado, é previsto ao professor que atua na licenciatura de música na modalidade EaD: o planejamento (o design de materiais e atividades), o acompanhamento de cerca de 300 alunos divididos em várias turmas (a gestão do processo de ensino e aprendizagem), a readequação das atividades e materiais didáticos durante o curso, o gerenciamento dos tutores, a avaliação dos alunos e o atendimento a questões acadêmicas/burocráticas da disciplina (no planejamento, aplicação da logística de atividades práticas e avaliativas no polo, lançamento de notas etc). Com esse rol de atividades, como já demonstramos com base em Mill (2010a), podemos compreender que nesse contexto, como em grande parte (se não na totalidade) dos cursos na modalidade EaD, o trabalho docente é precarizado.

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

A evolução das tecnologias da informação (TIs) e a sua crescente utilização no local de trabalho alteraram a forma como as pessoas trabalham. Atualmente, há cada vez mais trabalhadores que podem desempenhar as suas funções a distância, fora





das instalações da entidade patronal, através da utilização de redes informáticas e das telecomunicações - um fenómeno definido como “teletrabalho” (p. 11).

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

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

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

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

4. A ferramenta de comunicação e o diálogo na webconferência

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

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





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

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

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

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

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

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





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

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

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

5. Considerações finais

Concebendo a possibilidade de tal formação no contexto de trabalho, observamos com a realização desta pesquisa que, com os desafios/dificuldades que esses sujeitos encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência, conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho. Assim, vale destacar que, quando a proposta do grupo de discussão foi aceita por todos os professores, um argumento foi enunciado por esses docentes: o de que essa atividade se mostraria como oportunidade de suprir a ausência do contato presencial entre colegas de trabalho nesse curso.

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

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

Observamos que a instituição que abarca a referida Licenciatura em Música oferece habitualmente atividades de formação docente em momentos presenciais nos inícios de





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

Assim, no intuito de buscar uma saída para a formação ‘sentada’ na escola, e ainda nos embasando em Cunha e Prado (2010), entendemos que o grupo de discussão docente aqui proposto tende a uma oportunidade de ‘formação em contexto’. Uma formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria para a atuação docente.

Os autores supracitados mostram que a formação ‘formação em contexto’, portanto, tende a romper com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola). Ao se contrapor à racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real da formação ‘sentada’ no local do trabalho docente, a ‘formação em contexto’ se baseia na ideia-chave em que a prática se mostra “como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente” (CUNHA e PRADO, 2010, p. 104).

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

Referências

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

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





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

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

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

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

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

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

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 2001. p. 162-187.

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

