

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Susana Ester Krüger

**A percepção de docentes sobre a formação continuada em
educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em
um contexto orquestral**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Susana Ester Krüger

**A percepção de docentes sobre a formação continuada em
educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em
um contexto orquestral**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação - Doutorado em Educação: Currículo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial ou total desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos, e seu uso desde que citada a fonte.

Assinatura:

Local e data:

Dedicatória

Dedico esta tese ao meu marido Fernando, minha filha Helena e aos meus pais Ehrfried e Hedwig, sem os quais eu não teria conseguido. Amo vocês com todo o meu coração.

Ensinar música musicalmente pode somente ser feito por aqueles que se preocupam e compreendem que a atividade humana que chamamos música é uma rica forma de discurso. [...] Porque o futuro da espécie humana depende da capacidade de seus membros de realizar transformações metafóricas, de fazer a pergunta 'e se?', de ir além da replicação cultural, rumo a uma renovação cultural. A música tem sua parte a desempenhar nesse discurso, nessas conversações que definem o que é ser humano. (SWANWICK, 1988, p.116).

Agradecimentos

No período em que trabalhei na CPE/Osesp e cursei o Doutorado em Educação na PUC-SP, muitas pessoas e instituições exerceram um papel fundamental para meu desenvolvimento pessoal e principalmente profissional. Mencionarei algumas, embora já saiba que não é possível mencionar todos. Em especial,

A Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, pelas preciosas e importantes orientações, pelas indicações de aperfeiçoamento e discussões pedagógicas que foram essenciais não apenas para este trabalho, mas também para minha vida profissional. Obrigada em especial pelo estímulo a perseverança e finalização desta jornada.

A Claudia Toni, essa maravilhosa pessoa que acreditou no meu potencial e me levou à Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Osesp (CPE/Osesp), onde pudemos iniciar este trabalho em conjunto. No fundo, isto tudo é por sua causa. A você, agradeço imensamente, com muito respeito e admiração, pela diferença que tem causado na área de música, na educação musical e na vida de tantas pessoas.

Aos meus ex-colegas da Fundação Osesp, que permitiram a realização desta pesquisa, como Marcelo Lopes, Fausto Arruda e Antonio Carlos Neves Pinto, além de colegas como Eneida Mônaco, Marcos Fecchio, Flavio Moreira, Maria Elisa Pasqualini, Ana Claudia Marques da Silva, Naomi Munakata e outros. Principalmente, agradeço às minhas ex-colegas de departamento, com as quais construí sua estrutura: Helena Hoffmann, Daniela Camargo, Simone Belotti, Alessandra Milliatti, Flávia Albano de Lima, Vivian Poyart, e tantas outras que passaram no departamento durante aqueles seis anos. Aos músicos da Osesp, principalmente a Darrin Milling, com quem até hoje converso sobre diversas atividades que desenvolvíamos em conjunto e o grande potencial educacional que ainda está a ser descoberto pelas orquestras brasileiras. Desejo que todos vocês continuem aprimorando cada vez mais este projeto. A CPE/Osesp sempre foi uma grande inspiração para várias pessoas e instituições, e é meu desejo que continue assim.

A professora Dra. Liane Hentschke, que prestou valiosa consultoria no início da CPE/Osesp e nos ajudou a encontrar alguns rumos muito importantes. Ao professor Dr. Keith Swanwick, do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Apesar de termos tido a honra de recebê-lo apenas uma vez na CPE/Osesp, sua obra permeou todo o trabalho e

também esta tese. Obrigada pela inspiração de trabalho e de vida.

Às docentes que participaram desta pesquisa, e também à pesquisadora que atuou como observadora do grupo focal. Participamos de um processo de construção conjunta da CPE/Osesp, e ao participarem da pesquisa, vocês contribuíram ainda mais não só para a ampliação do entendimento sobre aquela instituição, mas sobre a educação musical, a educação a distância e a música. Que bom que podemos fazer educação musical juntas!

A todos os demais docentes, professores participantes e alunos das escolas atendidos pelo *Programa Descubra a Orquestra*, no período de 2001 a 2006. Enquanto vocês estavam vivenciando uma experiência que, vocês mesmos me disseram, era fantástica, eu também aprendia com vocês. Às orquestras parceiras do *Programa*, agradeço pelos momentos musicais inesquecíveis proporcionados às crianças e adolescentes. À Suzana Santos Rigo, Roseli Ventrella, José Carlos Neves Lopes e Dalgi Vivian, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Vocês foram imensamente importantes na construção da CPE/Osesp, contribuindo com muito do que está aqui pode ser realizado. À Beth Bansi, da Editora Moderna, agradeço pelo apoio na publicação dos livros do *Programa Editorial* da CPE/Osesp. Aos colegas do LSI/EPUSP, principalmente as professoras Dra. Roseli de Deus Lopes e Dra. Irene Karaguilla Fichemann, com quem trabalhei no projeto do Portal EduMusical e com as quais me adentrei mais ainda nas possibilidades tecnológicas de apoio à educação musical.

Aos meus queridos familiares Blondina, Cristina, Matias, Vanessa, Ary, Rosidete, Adriano, Andréia, Dóris e outros; aos amigos da Igreja Batista em Perdizes – Rosa, Jamir, Mário, Márcia, Luis, Gislaine, Paulo, Daniela, Danimar, Sirlei, entre muitos; e aos amigos da Osesp, em especial Maria Angélica, Ricardo, Marcelo, Simone, Darrin e Svetlana, dentre tantos... Muito obrigada por todo o apoio, carinho e orações, em tantos momentos cruciais.

Aos meus colegas e amigos da Associação Amigos do Projeto Guri – Alessandra Costa, Henrique Oliveira, Francisco Rodrigues, Roberta Montosa Martinez (também na Osesp), Ricardo Cardim, Cassiana Vilela, Débora Gonçalves, Eliene Lima, Helen Valadares, Idelli Nichele e os demais que me apoiaram neste período final. Obrigada por compreenderem e incentivarem. Em especial ao amigo Fernando Stanzione Galizia, pelas sugestões, apontamentos e discussões relacionados a esta tese e outros assuntos educativo-musicais e organizacionais.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, principalmente àqueles que me deram a honra de cursar suas disciplinas ou participaram em

outras situações, como na banca de qualificação. Obrigada por me proporcionarem a ampliação dos meus conhecimentos, integrando o que eu havia aprendido no mestrado em educação musical na UFRGS, na carreira profissional e na área de educação: Branca Jurema Ponce, José Fernando Almeida, José Armando Valente, Maria Malta, Antonio Chizzotti, Marina Feldmann, Mere Abramowicz, Isabel Franchi Cappelletti, entre outros. Igualmente aos meus colegas, agradeço a inspiração nos trabalhos e pesquisas. A profa. Rosane Cardoso de Araújo, da UFPR, pelas indicações de aperfeiçoamento desta pesquisa na banca de qualificação.

A CAPES, pela bolsa de estudos concedida em um dos períodos deste estudo.

A todos que não mencionei, mas com certeza contribuíram em algum momento especial.

Acima de todos, a Deus, pelo amor e bondade com que guia meus passos.

Resumo

A presente pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação. A investigação foi realizada no contexto da Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (CPE/Osesp). O objetivo principal consistiu na análise da percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada em educação musical, apoiados pela Educação a Distância, quanto à gestão de processos pedagógicos e organizacionais. Procurei, especificamente, investigar suas percepções quanto aos ganhos e às dificuldades dos cursos da CPE/Osesp em termos de gestão organizacional e gestão pedagógica (antes e com a incorporação da EaD via Internet); como compreenderam o processo de mudanças contínuas empreendido nos cursos; e como perceberam a formação e ação delas mesmas e dos professores participantes. Dentre as justificativas para a realização da presente pesquisa está a própria necessidade de expansão dos estudos sobre os cursos na modalidade de Educação a Distância em educação musical, principalmente os conduzidos em ambientes culturais. O referencial teórico foi encontrado nas áreas de educação, educação musical, formação continuada, tecnologias educacionais e música. Como metodologia, empreguei o estudo de caso, considerando como sujeitos da pesquisa cinco docentes que atuaram na CPE/Osesp no período investigado. Empreguei a técnica de grupo focal com quatro docentes que atuaram nos cursos; e conduzi entrevistas semiestruturadas individuais com elas e outra docente. Os dados foram analisados e compilados em três categorias: as “definições das situações”, as “estratégias e materiais” e os “processos”. As análises permitiram constatar que os aspectos de gestão pedagógica e organizacional transcendem o contexto dos cursos e ações pontuais de formação, moldados pelas visões e objetivos maiores da instituição. A pesquisa demonstrou a importância do estabelecimento da identidade do departamento por meio da proposta educacional (principalmente em relação ao repertório orquestral e fundamentação teórico-prática) e da integração entre as diversas atividades, proporcionada por esta identidade. Também indicou a possibilidade de maiores ganhos quando efetivado o envolvimento e o compromisso de todos os sujeitos dos programas educacionais das orquestras: gestores, músicos, docentes, professores participantes e instituições parceiras. Os resultados oferecem algumas sugestões para programas semelhantes: a elaboração de projetos baseados na prática musical coletiva (incluindo composição e execução, não apenas apreciação), a valorização da formação continuada dos professores, realizada com maior acompanhamento do trabalho em sala de aula, via Educação a Distância – uma grande aliada na mediação pedagógica e organizacional. Para que a formação ofereça maiores ganhos, é igualmente necessário que todos sejam capacitados nos recursos tecnológicos e educacionais relacionados à educação a distância. A interação proporcionada pela educação a distância pode ser estendida também a músicos e regentes, de modo a ampliar o conhecimento e a valorização das áreas e fomentar as práticas educativo-musicais nas escolas. Finalmente, os resultados apontam para maiores ganhos no estabelecimento de visões que possibilitem o oferecimento de vivências educativo-musicais práticas e variadas ao público das instituições culturais, colocando-o no centro das ações.

Palavras-chave: educação musical, educação a distância, formação continuada, gestão pedagógica e organizacional, orquestras, definições, estratégias, processos.

Abstract

This research is included within the scope of the Postgraduate Program in Education: Curriculum of the PUC-SP, in the field of research New Technologies in Education. The investigation was conducted within the scope of the Education Program Coordination of the São Paulo State Symphony Orchestra (CPE/Osesp). The central aim was to analyze the perception of teachers who provided continuing education in music education based on Distance Education, as regards the management of pedagogical and organizational processes. The research was specifically focused on investigation of their perceptions of the benefits and difficulties of the CPE/Osesp courses in terms of organizational management and pedagogical management (before and after incorporation of Distance Education); to investigate how they understood the continuous changes in the courses; and how they noticed their own instruction and action and those of other participating teachers. One of the reasons for conducting this research is the need to extend studies on Distance Education in music education, especially those conducted in cultural environments. Theoretical reference was found in the fields of education, music education, continued education, technologies on education and music. The methodology adopted was case study research, and the subjects of the research were five teachers who worked at CPE/Osesp during the period of investigation. The focal group technique was employed with four teachers who worked in the courses; and semi-structured interviews with these teachers and another teacher were conducted. The data were analyzed and classified in three categories: the “situation definition”, the “strategies and materials” and the “processes”. The analyses have revealed that pedagogical and organization management aspects go beyond the scope of the courses and specific teaching actions, which are characterized by the higher institutional views and objectives. The research has shown that it is important to establish an identity for the department by means of the education proposal (especially as regards the repertoire of the orchestra and the theoretical and practical rationale) and the integration of the different activities allowed by such identity. It has further shown more benefits are possible upon actual involvement and commitment of all subjects of orchestra education programs: managers, musicians, teachers, participating teachers and partner institutions. The results of the research offer some suggestions for similar programs: the creation of projects based on collective musical practice (including writing and performing music, and not only appraising it), enhancement of continued education of teachers, with a deeper follow-up on the work carried out in class via Distance Education – a great ally to pedagogical and organizational mediation. For the instruction to offer more benefits, it is also necessary that all the people involved are qualified to make use of the technological and educational resources related to distance education. The interaction provided by distance education could also extend to musicians and maestros, so as to deepen the knowledge and appreciation of the areas and foster musical and educational practices. Finally, the results indicate higher benefits in the establishment of views that allow the offer of musical and educational activities to the public of cultural institutions, which would be the center of the actions.

Keywords: musical education, distance education, continued education, pedagogical and organizational management, orchestras, definitions, strategies, processes.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Minha trajetória profissional	18
Objetivos e estruturação da tese	21
1 O CONTEXTO INVESTIGADO: A CPE/OSESP.....	25
1.1 Premissas gerais, fundamentação e direcionamento.....	25
1.2 Atividades e materiais desenvolvidos em 2001 e 2002	32
1.3 Atividades e materiais desenvolvidos em 2003	36
1.4 Atividades e materiais desenvolvidos em 2004	37
1.5 Atividades e materiais desenvolvidos em 2005	38
1.6 Atividades e materiais desenvolvidos em 2006	43
1.7 Docentes dos cursos	49
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	53
2.1 Formação continuada de professores apoiada pela EaD.....	53
2.2 Currículo em Educação Musical – alguns parâmetros.....	61
2.3 Gestão da formação continuada apoiada na EaD	77
3 METODOLOGIA.....	89
3.1 Caracterização dos participantes.....	95
3.2 Técnicas de coleta e análise de dados	97
3.2.1 Grupo focal.....	97
3.2.2 Entrevistas semiestruturadas individuais.....	104
3.2.3 Análise final dos dados obtidos	106
4 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS.....	111
4.1 O processo da pesquisa	112
4.2 Análise dos resultados: as “definições das situações”	114
4.2.1 O local e a instituição: o “lugar especial” e o “acolhimento”	115
4.2.2 A função social: “nesse espaço a gente pode chegar”	118
4.2.3 O impacto dos cursos e a valorização das práticas dos professores	121
4.2.4 Algumas diferenças de visões e objetivos	123
4.3 Análise dos resultados: as “estratégias e materiais”	132
4.3.1 O local me pertence... Mas, e o repertório?.....	132
4.3.2 Os eventos didáticos	140

4.3.3	O material didático e a disponibilização do repertório.....	148
4.3.4	O perfil dos professores participantes.....	152
4.3.4.1	Expectativas e objetivos dos professores participantes e das escolas...	152
4.3.4.2	Oficinas, roteiros de atividades e a busca da reflexão	156
4.3.4.3	Formação ou conhecimento musical?.....	163
4.3.4.4	Conhecimento tecnológico e acesso ao ambiente virtual.....	170
4.3.4.5	Engajamento ou evasão: possíveis motivos.....	176
4.3.5	Estratégias organizacionais.....	183
4.3.5.1	O papel da coordenação e da equipe dos cursos	183
4.3.5.2	A organização dos cursos e o papel das docentes.....	186
4.3.5.3	Os participantes e a “continuidade da conversa” no ambiente virtual..	195
4.3.5.3.1	<i>Chats</i> (bate-papos): vivacidade, relatos e trocas.....	197
4.3.5.3.2	Fóruns: espaço colaborativo ou “depositório?”	202
4.3.5.3.3	O <i>portfólio</i> : a aplicação da proposta e o trabalho de aplicação ..	205
4.4	Análise dos resultados: “processos”	209
4.4.1	O processo institucional.....	210
4.4.2	A formação e atuação das docentes: “a gente está em processo”.....	213
4.4.3	O processo dos professores participantes: a “desmistificação”	221
4.4.4	A EaD nas interações entre docente e professor participante.....	223
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....	229
5.1	Resultados, considerações e propostas	231
5.2	Contribuições e desafios.....	248
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	252
7	ANEXOS	264
7.1	Anexo 1: Resumo de atuação (CPE/Osesp, 2001 a 2006).....	264
7.2	Anexo 2: Estrutura de referência para as atividades a distância	265
7.3	Anexo 3: Cursos e workshops (CPE/Osesp, 2001-2006)	266
7.4	Anexo 4: Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	268
8	APÊNDICE: ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	271

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1: Programas de incentivo à EaD e TICs no Brasil	6
Figura 2: Projeto inicial da CPE/Osesp (2001)	30
Figura 3: Atividades da CPE/Osesp (2001-2002) (versão 1)	32
Figura 4: Atividades da CPE/Osesp (2001-2002) (versão 2)	33
Figura 5: Atividades da CPE/Osesp (2004)	38
Figura 6: Programa Descubra a Orquestra (2005)	39
Figura 7: Proposta inicial de cursos e <i>workshops</i> (2005)	41
Figura 8: Programa Descubra a Orquestra (2006)	44
Figura 9: Recursos do TelEduc	48
Figura 10: Processo e produto na transformação metafórica	75
Figura 11: Modelos educacionais e interações pedagógicas	226

Tabela 1: Estrutura da disciplina da PUC-SP (2004)	3
Tabela 2: Resumo dos docentes de cursos e módulos	51
Tabela 3: Docentes que participaram da pesquisa	96
Tabela 4: Idade e motivação para presença em concertos orquestrais	141
Tabela 5: Exemplo de índices de participação e evasão	176
Tabela 6: Resumo dos participantes dos Cursos (2006)	274
Tabela 7: Presenças e faltas nos cursos do 1º semestre (2006)	275
Tabela 8: Informações advindas e dados quantitativos	276
Tabela 9: Acessos ao TelEduc	291
Tabela 10: Concluintes dos cursos (2006)	291
Tabela 11: Motivos de reprovação e conclusão (2006)	292
Tabela 12: Acessos dos docentes ao TelEduc nos cursos (2006)	293

Gráfico 1: Níveis de formação dos professores	27
Gráfico 2: Frequência das atividades musicais	27
Gráfico 3: Atividades musicais nas escolas (2001)	28
Gráfico 4: Frequência nos cursos do 1º semestre (2006)	274
Gráfico 5: Porcentagens de frequência - cursos do I sem./2006	275
Gráfico 6: Acessos - Curso I PFM	278
Gráfico 7: Acessos ao Teleduc - Curso I PFM	278
Gráfico 8: Aprovados e reprovados - Curso I PFM	279
Gráfico 9: Participações no TelEduc - Curso I PLM	279
Gráfico 10: Acessos ao Teleduc - Curso I PLM	280
Gráfico 11: Aprovados e reprovados - Curso I PLM	281
Gráfico 12: Participações no TelEduc - Curso II PLM	281
Gráfico 13: Acessos ao Teleduc - Curso II PLM	282
Gráfico 14: Aprovados e reprovados - Curso II PLM	282
Gráfico 15: Participações no TelEduc CM	283
Gráfico 16: Acessos ao Teleduc - CM	283
Gráfico 17: Aprovados e reprovados - CM	284
Gráfico 18: Participações no TelEduc - Curso II PFM	285

Gráfico 19: Acessos ao Teleduc - Curso II PFM	286
Gráfico 20: Aprovados e reprovados - Curso II PFM	287
Gráfico 21: Participações no TelEduc - Curso II PLM	287
Gráfico 22: Acessos ao Teleduc - Curso III PLM	288
Gráfico 23: Aprovados e reprovados - Curso III PLM	288
Gráfico 24: Participações no TelEduc - Curso IV PLM	289
Gráfico 25: Acessos ao Teleduc - Curso IV PLM	289
Gráfico 26: Aprovados e reprovados - Curso IV PLM	290
Gráfico 27: Porcentagens de acesso ao TelEduc	291
Gráfico 28: Porcentagens de concluintes e não concluintes dos cursos de 2006	292
Gráfico 29: Resumo dos motivos de reprovação (critérios)	292

Introdução

Definir um tema ou um objeto de pesquisa para uma tese normalmente não é algo fácil. Ele precisa ser atual e relevante para o desenvolvimento do conhecimento na área pesquisada, caracterizando-se por apresentar ineditismo, profundidade e contribuições teóricas, metodológicas e filosóficas, dentre outros aspectos. Nesta perspectiva, minha prática profissional, que eventualmente se tornou meu objeto de investigação, sempre foi norteada pelos desafios da inovação calcada na pesquisa. Refiro-me especificamente à atuação na Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (doravante CPE/Osesp), a qual sempre foi motivada por diversos desafios da investigação. Embora não em um nível estritamente científico, a pesquisa sempre esteve presente, tornando este contexto de trabalho um problema factível e desejável para pesquisa acadêmica e científica. Mais ainda, posso dizer que o processo de implantação dos cursos de formação continuada deste departamento, nos quais progressivamente foram utilizados recursos de EaD – Educação a Distância, requereu muito aprofundamento nas teorias e práticas vigentes na Educação e, principalmente, no campo da Educação que estuda as novas tecnologias e suas aplicações ao currículo educacional. Este, entre os outros, foi um dos principais motivos que me levaram a cursar o Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, e a pleitear uma vaga no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, na linha de pesquisa *Novas Tecnologias em Educação*.

A EaD, por si só, tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento. Existem várias definições para o termo. De modo geral, ele designa um processo de ensino e aprendizagem em que alunos e professor se encontram separados física e/ou temporalmente, não realizando apenas atividades simultâneas e presenciais, sendo empregadas várias tecnologias de interação. Cabe ressaltar que a EaD é muito difundida por meio de tecnologias atualmente consideradas convencionais, como televisão, impressos (correspondência) e rádio (ALMEIDA, 2004), embora cada vez mais o foco se volte ao uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, como as tecnologias digitais e, especificamente, a Internet em suas várias ramificações. Outra definição é a que rege o Decreto Federal 5.622, de 19/12/2005 (que revoga o Decreto 2.494/98): “Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica

nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Nesta definição percebe-se também a valorização do conceito de mediação (CERQUEIRA, 2005), além da menção às diferenças espaço-temporais já mencionadas.

A EaD tem começado a ser utilizada em várias situações de formação inicial e continuada na educação e também na educação musical. Segundo Franco et al. (2006),

Entre 1998 e 2005 houve um grande incremento da oferta de cursos a distância e a academia passou a olhar o tema também de forma científica. Isso fica demonstrado na quantidade de teses produzidas nas universidades brasileiras a respeito do assunto. Constam no banco de teses da CAPES¹ 219 teses que têm como palavra-chave a Educação a Distância ou Ensino a Distância, sendo a sua maciça maioria produzida entre 1998 e 2005. (p.2)

A legislação brasileira² apoia a EaD em diferentes níveis de ensino – desde o fundamental até a graduação, cursos sequenciais, disciplinas e cursos integrais de pós-graduação *Lato Sensu*, mediante autorização do MEC ou das instâncias estaduais correspondentes. Uma das formas mais comuns e recomendadas de organização de disciplinas ou cursos com o apoio dos ambientes digitais de aprendizagem tem sido através da integração entre aulas presenciais e a distância. Em Kruger (2006) apresento três formatos:

a) *disciplinas ou cursos presenciais com suporte na tecnologia digital*, com carga horária presencial maior do que a carga a distância³;

b) *disciplinas ou cursos semipresenciais com suporte na tecnologia digital*, em que os momentos presenciais e a distância são equivalentes ou há pouca diferença⁴;

c) *disciplinas ou cursos a distância*, caracterizados como a EaD propriamente dita, em que a carga horária a distância em meios tecnológicos/digitais é muito maior que a presencial ou inexistente, normalmente reduzida a dois ou três encontros.

Como exemplo de disciplina a distância, cito a que me inspirou a trabalhar com EaD na CPE/Osesp a partir do ano de 2005 e que se tornou um modelo para as atividades (tipo,

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

² Legislação sobre EaD: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=261&Itemid=306> ou <http://portal.mec.gov.br/sesu/> e então o link “educação superior a distância”. Minuta de Decreto: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/min_ead.pdf (último acesso em 04/12/2008).

³ Como exemplo, cito os cursos promovidos pela CPE/Osesp em 2005, com carga horária presencial de 40 horas oito horas a distância. Além das aulas presenciais, as atividades em sala de aula foram acompanhadas via Internet (TelEduc) e foi realizada uma reunião de encerramento para compartilhamento dos resultados.

⁴ Os cursos da CPE/Osesp realizados em 2006 encontram-se nesta categoria, pois sua carga horária presencial foi de 36 horas e as atividades a distância perfaziam 30 horas.

sequência, organização, etc.) realizadas naqueles primeiros dois anos: a disciplina *Novas tecnologias em educação: formação a distância de pesquisadores e professores*⁵. Cursei-a como aluna especial na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo durante o primeiro semestre de 2004, no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, da linha de pesquisa *Novas Tecnologias em Educação*. Os créditos foram aproveitados por alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa. Das 45 horas totais, 36 foram a distância e nove presenciais, em apenas três aulas, que foram reservadas mais para a verificação do andamento das atividades – orientações e discussões estruturais e organizacionais, além de reflexão sobre a ação – que para conteúdo. Foram intercaladas com trabalhos e dinâmicas individuais e em pequenos grupos no ambiente virtual de aprendizagem utilizado (TelEduc⁶), em *chats* (salas de bate-papo, com trocas de mensagens de texto síncronas⁷), correios eletrônicos, portfólios, fóruns, etc. Ela foi organizada em quatro etapas (TelEduc/Dinâmica do Curso):

Tabela 1: Estrutura da disciplina da PUC-SP (2004)

Etapa	Objetivos	Produtos	Prazos
Encontro presencial			
1. Busca na Internet: inventário de publicações sobre o tema “Formação a distância em cursos de Pós Graduação”.	Mapear as instituições que se dedicam à realização de atividades e produção de conhecimento sobre tema “Formação a distância em cursos de PG”; Identificar concepções teóricas subjacentes e ambientes digitais de suporte às atividades.	Banco de dados com as publicações encontradas. Resenha das publicações (Produção individual)	3 semanas
2. Navegação e análise da disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais” – PUC-SP, 2º Sem/2003 ⁹	Discutir e estabelecer convergências e divergências entre as experiências de outras instituições analisadas e a disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais” (PUC-SP, 2003).	Produção de texto em grupos	2 semanas
Encontro presencial			
3. Fundamentação teórica da disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais”	Discutir os fundamentos apresentados no relatório de formadores e monitores; Estabelecer triangulação entre a teoria, as experiências de outras instituições analisadas e a disciplina “Formação de professores em ambientes virtuais”.	Produção de texto em grupos	4 semanas
4. Reelaboração de conceitos	Reelaborar conceitos da formação de pesquisadores e educadores a partir das análises anteriormente realizadas.	Produção de texto individual	4 semanas
Encontro presencial			

Fonte: TelEduc/Dinâmica do Curso, site da disciplina (não disponível para acesso)

⁵ Professores responsáveis: Dr.^a Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (coordenadora geral), Dr.^a Marina G. Feldmann, Dr. Marcos Masetto e Dr.^a Myrtes Alonso; monitores: Ricardo C. Rodrigues e Rosângela Duarte.

⁶ Plataforma computacional (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para atividades de EaD. Uma breve descrição pode ser vista no Capítulo 1 desta tese, e maiores detalhes em Oeiras et al, 2001.

⁷ Realizadas em tempo real, quando os participantes estão conectados ao mesmo tempo via Internet, *online*.

⁹ Primeira disciplina com EaD realizada naquele Programa de Pós-graduação.

Esta disciplina demonstra uma grande tendência na EaD: a alternância de momentos presenciais e a distância, a qual tem-se mostrado eficiente porque os participantes continuam as discussões e trocas das aulas presenciais nos momentos virtuais, e vice-versa. Principalmente, não se sentem sozinhos nas atividades que realizam em suas próprias escolas, mas possuem à disposição um rico espaço para intercâmbio e aprendizado contínuo, colaborativo, apoiado por colegas e docentes. Para Almeida (2003),

O desenvolvimento de um curso com ações presenciais e a distância implica a utilização de um ambiente virtual. Se por um lado tal fato dificulta o acesso ao curso para aqueles que não conseguiram desenvolver essa competência, por outro lado desafia a busca de autonomia em relação à fluência tecnológica (p.124).

Este desafio pode levar a “reflexões sobre o uso da tecnologia no cotidiano de atuação dos gestores e coordenadores”, favorecer a “compreensão sobre as contribuições da incorporação da tecnologia como recurso da gestão educacional e como objeto da própria aprendizagem” e, por fim, também fomentar o uso pedagógico destas tecnologias, segundo já verificado pela autora em seu projeto de pesquisa com gestores e coordenadores (ibid. p.124; descrição do projeto ProInfo – PUC-SP/UFPA/SEEs, p.120 e seguintes).

Por outro lado, minha vivência como coordenadora e docente nestes cursos tem demonstrado que, quanto maior a carga horária a distância, maior precisa ser a estruturação e organização das atividades, para que os alunos tenham um norte a seguir e possam programar seus estudos de acordo com seus interesses e necessidades. Desta forma, pode ser incentivada a autonomia dos alunos, que realizarão atividades relativamente personalizadas de modo individual e em grupo. Estas premissas são também advogadas por pesquisadores considerados atuais referências em EaD, como Moore (1997).

Enquanto no Brasil o oferecimento de cursos de pós-graduação a distância ainda é restrito – e, na área de educação musical, inexistente¹⁰ – no exterior a prática tem-se tornado cada vez mais usual. Um exemplo de curso de mestrado a distância é o *Mtpp – Ensino Musical voltado à Prática Profissional*¹¹, para professores de instrumento e canto, promovido desde 1994 pela Universidade de Reading (Inglaterra), em parceria com a *Incorporated Society of Musicians*. Seus eixos norteadores são a EaD e o conceito de prática reflexiva (formação continuada para professores em serviço). A principal

¹⁰ A afirmação considera a divulgação de cursos pós-graduação (nível especialização) em educação musical até o ano de 2009.

¹¹ www.education.rdg.ac.uk/mtp/

tecnologia de comunicação é o *Blackboard*¹². Os participantes também recebem materiais impressos (quatro Módulos) e gravações (áudio e vídeo) de aulas e apresentações. As qualificações são cumulativas e progressivas, permitindo saídas e titulações intermediárias e, para a titulação máxima (MA), são necessários de três a sete anos de estudo e a defesa da dissertação. A primeira fase é presencial (“curso de verão”); em seguida, o acompanhamento a distância é feito pelo diretor do curso com apoio de tutores e mentores nomeados dentre os demais docentes e alunos.

Segundo Henderson (2007), outras instituições que oferecem cursos de mestrado e doutorado a distância são a *Auburn University* e a *University of Hawaii* (mestrado em Educação Musical), o *Canyon College* (doutorado em Educação Musical), o *Georgia College & State University* e a *Indiana University - Purdue* (mestrado em Musicoterapia); algumas oferecem cursos semipresenciais com suporte na tecnologia digital, com apenas um comparecimento presencial que, as vezes, também é opcional (curso de férias ou *workshop*, ou uma semana intensiva no *campus*), como a *Boston University* (mestrado/doutorado em Música), a *Duquesne University*, o *Eastern College of Music* (mestrado em Música Sacra) e a *University of Southern Queensland* (mestrado em Música). A *Ohio University* solicita três comparecimentos (admissão, cursos de verão e conclusão) para a conclusão dos cursos de mestrado em Música com concentração em Educação Musical. Este número tende a aumentar principalmente no exterior, onde outras áreas já estão habituadas com a sistemática. Henderson (2007) também cita a pesquisa de McLain (2002), que na época identificou 155 cursos de música realizados a distância em 38 estados norte-americanos – número insignificante perante as 1732 instituições que oferecem cursos via EaD (7% do total, sendo que 84% do total trabalha com EaD). Mas a autora aponta como elementos dificultadores “a natureza sonora da música e da inconsistência da tecnologia sonora do computador”, a “quantidade excessiva de tempo necessária para o desenvolvimento e implementação de cursos online”, que indicam “ainda certa relutância por parte de muitas faculdades de música em aceitar a aprendizagem a distância como uma opção viável” (McLAIN, 2002, apud HENDERSON, 2007, p.50).

No Brasil, é relativamente recente o uso da EaD no ensino superior e principalmente nas pós-graduações. O primeiro curso a distância (com materiais impressos) foi a Licenciatura em Educação Básica da UFMT. O decreto sobre esta modalidade foi promulgado em 1998 (Decreto 2494), embora depois revogado pelo

¹² O software de criação e gerenciamento de cursos online pode ser visualizado em www.blackboard.com.

Decreto 5622/2005. Porém cursos de mestrado e doutorado a distância ainda serão regulamentados pela CAPES, e a Secretaria de Educação a Distância tem procurado diretrizes mais específicas para as especializações – embora já tenhamos muitos em funcionamento, a partir das normas decretadas em 2005.

Várias instituições já foram credenciadas pelo MEC para oferecer cursos de graduação e especialização *lato sensu*, regulamentados pela Portaria MEC 4059/04, que rege sobre normas para a oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial; e pela Portaria MEC 873/06 que autoriza a oferta de cursos superiores a distância, em caráter experimental. Além dos cursos regulamentados de longa duração, são encontradas disciplinas de cursos *stricto sensu* e, principalmente, de curta duração (MORAN, 2000). O Governo Federal também têm incentivado a Educação a Distância, projetos e aplicações das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas diversas esferas educacionais por meio de vários programas:

Figura 1: Programas de incentivo à EaD e TICs no Brasil¹³



Nestes programas, destaco a participação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) no Pró-licenciatura, e a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e a UnB (Universidade de Brasília) no sistema Universidade Aberta do Brasil.

Devido a crescente participação destas e outras universidades nas atividades a distância, crescem também as pesquisas sobre possíveis aplicações de EaD em educação musical – tanto na área de formação de professores (inicial e continuada) quanto de alunos, em ambientes formais como escolas e universidades e informais, como em projetos socio-culturais. Embora estes números ainda não sejam comparáveis com os da Educação em seu todo, representam uma crescente tendência da área de Educação Musical em aplicar

¹³ Figura extraída de <http://portal.mec.gov.br/seed/>. Última visualização em julho/2009 (atualmente novo layout).

propostas pedagógicas e tecnologias “de ponta” em seus processos de ensino e aprendizagem. Em 2005 pesquisei a base de dados da CAPES¹⁴, utilizando as seguintes palavras-chave: “educação musical; tecnologias”, “tecnologias; música” “informática; musical”, “distância; musical” (publicação em KRÜGER, 2006). Esta pesquisa foi novamente empreendida em julho de 2008 e novembro de 2009, com o objetivo de atualizá-la e incluir dados referentes aos anos seguintes. Dentre os trabalhos concluídos de 1989 a 2007 sobre tecnologias aplicadas à educação musical, 20 foram defendidos em mestrados ou doutorados na área de Exatas (Ciências da Computação, Engenharias e correlatas); oito na área de Música, quatro na Educação e três em outras áreas (Comunicação, Comunicação Social, Engenharia Biomédica).

De modo geral, as pesquisas sobre tecnologias em educação musical, defendidas nas subáreas das Ciências Exatas (Computação, Informática, Engenharias, etc.) concentram-se no projeto e na implementação (criação de protótipos) de *softwares*, entre outros temas. As pesquisas realizadas na área da Música/Educação Musical são diversificadas, compreendendo reflexões sobre o estado da arte (três pesquisas), o uso da EaD na formação musical de professores (duas pesquisas) e músicos (uma pesquisa), a criação (três pesquisas), o uso e avaliação das tecnologias (duas pesquisas). Na área de Educação, os focos eram semelhantes aos da Educação Musical. Nem sempre as pesquisas eram voltadas às tecnologias; algumas vezes, eram estudados seus efeitos e influências nos processos educacionais ou o próprio material decorrente de sua utilização – as tecnologias eram vistas como um “pano de fundo” para estudos mais abrangentes.

Por outro lado, várias monografias de cursos de especialização e trabalhos de iniciação científica (TCCs), bem como pesquisas de mestrado e doutorado ainda em andamento ou recentemente finalizados têm sido coordenados por pesquisadores da Educação Musical. Estes não constam dos bancos de dados dos órgãos oficiais (CAPES e MEC), mas seus resultados têm sido publicados nos encontros e/ou periódicos da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), da SBC (Sociedade Brasileira de Computação), do SBC&M (Simpósios Brasileiros de Computação e Música), da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), entre outros. Esta divulgação possibilita a discussão

¹⁴ <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Último acesso em 02/11/2009. Não foram incluídas pesquisas sobre computação musical e correlatos. Cabe observar que os dados são frequentemente alimentados, portanto é possível que novas teses e dissertações finalizadas neste período sejam acrescentadas. Assim sendo, a pesquisa apesar de ser relativamente atualizada, não pode ser considerada definitiva.

das perspectivas educativo-musicais utilizadas nos projetos, sua implementação e uso, além de fomentar o interesse pela realização de novas pesquisas.

Dentre as pesquisas sobre EaD, destacam-se as teses de Souza (2003) e de Cajazeira (2004) embora ambas as autoras tivessem utilizado EaD com materiais convencionais e CD (Compact Disc), além de Henderson (2007), que se utilizou de um ambiente virtual de aprendizagem. Ressalto que outras têm sido iniciadas ou concluídas, embora estas estejam entre as que considero mais relacionadas à presente pesquisa.

Souza (2003) relata que investigou as “possibilidades pedagógicas de um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso” (p.1). Ela elaborou um Programa de Formação de Professores utilizado por 279 licenciandos em Educação Básica (professores que atuam de 1ª a 4ª séries) da UFMT, na modalidade a distância (segundo já relatava também em Souza, 2002). Os participantes voluntários eram professores em serviço, oriundos de 22 municípios do Mato Grosso. O material didático foi um texto impresso e um CD (áudio). A orientação a distância foi feita por correspondência, telefone, fax e eventualmente pela internet (e-mail) (ibid. p.139, 187), pela pesquisadora e seis monitores. A pesquisa foi inserida na estrutura do NEAD (Núcleo de Educação Aberta e a Distância) da UFMT. Para alcançar os cinco polos regionais da Secretaria de Estado da Educação (ibid. p.19), o contato e a distribuição inicial dos materiais foram feitos pelo NEAD aos polos, que os repassaram aos participantes. Posteriormente, a autora contactou-os diretamente e realizou encontros presenciais nos pólos, apoiada pelos seus monitores (ibid. p.141). Foram realizadas três atividades para a avaliação da aprendizagem: na primeira, foi solicitada uma composição individual ou em grupo, na segunda, foi aplicado um questionário com oito questões fechadas e duas abertas sobre o conteúdo do curso e, na terceira, os professores refletiram sobre as possibilidades do ensino musical em suas escolas. Uma outra avaliação, que focalizou o curso, demonstrou que, quando replicado, deveria ser de maior duração, com “mais atividades musicais e mais atendimentos presenciais”, que a linguagem do material fosse adaptada aos contextos “de leitura” dos professores, que fossem disponibilizados mais materiais de consulta e que fossem propostas “mais atividades relacionadas com o trabalho direto com as crianças”. As análises realizadas foram prioritariamente relacionadas ao desenvolvimento musical dos participantes e suas propostas educacionais, embora a autora tenha apresentado alguns dados sobre questões organizacionais conforme acima mencionado (SOUZA, 2003, p.ii).

Em 2004, Cajazeira (2004) concluiu seu doutorado na UFBA, tendo defendido uma tese sobre um “modelo de gestão para formação, a distância, de músicos da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana”, a banda filarmônica da cidade de Cachoeira, Bahia. A autora utilizou um “paradigma interpretativo e qualitativo acoplado à pesquisa aplicada, visando intervir, educacionalmente, na instituição em foco”, o qual foi “fundamentado em dados sobre bandas de música e sobre a forma de funcionamento da filarmônica pesquisada”. Para tanto, criou o “Curso Batuta”, aplicado e avaliado quanto ao seu “modelo de gestão e do impacto” nos “músicos, na filarmônica e na comunidade”, possibilitando sugestões para formação continuada dos músicos daquela instituição com “recomendações que visam a manutenção da identidade da banda, o fortalecimento da instituição, e a continuidade da pedagogia já utilizada na escola da filarmônica”. A autora finaliza afirmando que

os resultados desta pesquisa apontam para uma possibilidade de mudança na formação dos músicos de bandas filarmônicas da cidade do interior. Entretanto, para que a mudança se realize de fato, será necessária a expansão da educação musical através da política de inclusão tecnológica nas filarmônicas. (Resumo da tese)

A pesquisa de Henderson (2007), realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, versa sobre a “formação continuada de professores de música [em exercício], identificando e avaliando suas possibilidades e limites” no contexto da Educação a Distância, “a fim de possibilitar aos mesmos a atualização e a reflexão sobre/para sua prática em sala de aula” (p.2). O objetivo geral da pesquisa foi “investigar os aspectos pedagógicos e operacionais da educação online no contexto específico da formação continuada de professores de música em exercício na educação básica” (p.366). Os objetivos específicos incluíram “avaliar procedimentos técnicos/pedagógicos adotados no desenvolvimento e aplicação de uma proposta de formação continuada de professores de música através da educação online”, “identificar aspectos favoráveis ou não¹⁵ à motivação na realização de estudo online” e “avaliar a viabilidade de capacitação do uso de novas tecnologias na educação musical através da educação online” (ibidem). Sua fundamentação teórica concentrou-se na *Teoria da distância transacional* (MOORE, 1997), cujos três pilares de análise – diálogo entre docentes e discentes, estrutura do curso e autonomia do discente – possibilitam a verificação da distância comunicativa entre os docentes e discentes (HENDERSON, 2005, p.3). O autor também se valeu dos conceitos

¹⁵ Termos equivalentes, em certo grau, aos conceitos adotados na presente pesquisa sobre ganhos e dificuldades em cursos de EaD, e na área de administração, sobre o conceito de efetividade.

de *comunidade virtual de aprendizagem* (PALLOF e PRATT, 2002) e de *redes de aprendizagem* (HARASIM et al., 2005), pelos quais defende princípios como autonomia, participação, interatividade e cooperação entre os alunos (HENDERSON, 2007, p.365-6).

O autor adotou a metodologia da pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário diagnóstico, para identificação do perfil dos sujeitos, observação participante (durante o curso para coleta de dados no ambiente) e entrevistas semiestruturadas no final do curso (HENDERSON, 2005, 2007). A pesquisa demandou a criação do curso “Novas Tecnologias na Educação Musical”, com duração de três meses e organizado em três fases: (1) tecnologia – concepções e usos (fundamentação geral por meio de textos de apoio e discussões); (2) tecnologias musicais (atividades práticas com *softwares* específicos para música escolhidos pelos participantes a partir das sugestões do professor e suas aplicações em educação musical, acompanhadas de análises e discussões entre os participantes); e (3) tecnologia e educação musical – elaboração de projetos (elaboração de “projeto de inclusão de um recurso [tecnológico] apresentado no curso em sua atividade docente”). Os dois primeiros encontros presenciais coincidiram com o início das duas primeiras fases do curso e o terceiro encontro consistiu na avaliação final e apresentação dos projetos (HENDERSON, 2007, p.367, 370). Participaram do curso oito professores com formação musical que ministram aulas de música na educação básica do Pará (ibid, p.368). Para as interações a distância o autor utilizou o TelEduc (NIED/UNICAMP) hospedado no CINTED/UFRGS (ibid. p.4).

No campo dos estudos sobre gestão de processos pedagógicos e organizacionais, o qual se relaciona diretamente com o objeto deste estudo, destaco a tese de Rose Cerny, defendida no *Programa de Estudos Pós-Graduados, Núcleo Currículo e Formação*, dentro da linha de pesquisa *Novas Tecnologias em Educação* da PUC-SP em 2009. A autora realizou uma pesquisa qualitativa apoiada na “teoria enunciativa da linguagem” e no “método da autoobservação”, sobre “gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora”. Seu objetivo foi “analisar um sistema de gestão pedagógica desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior durante a implantação dos primeiros cursos de licenciatura a distância” na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para tanto, utilizou o “referencial da gestão dos sistemas educacionais e na perspectiva dos sistemas de educação a distância”. Seu sistema de gestão pedagógica foi construído a partir da ideia de trabalho colaborativo e baseado na tríade formação (da equipe), produção de materiais e pesquisa e avaliação. Sua tese destaca como

principais dificuldades para a implantação de cursos de graduação a distância:

...a história da EaD na instituição; a cultura do presencial; o modelo pouco flexível de organização institucional; o modo como os financiamentos são descentralizados e administrados; as políticas públicas e a burocracia. Na organização das equipes, há a percepção de que a gestão pedagógica reproduz em parte o modelo vivenciado no presencial no que se refere à parceria entre os centros formadores de professores. (CERNY, 2009, Resumo da tese)

A autora ressalta a importância das equipes enquanto “um espaço privilegiado para minimizar os preconceitos contra a modalidade; promover a troca de experiências entre os pares; repensar as ações didáticas pedagógicas e proporcionar acolhimento aos integrantes das equipes”. Ela aponta a pesquisa e a avaliação como “condições determinantes para a atuação da universidade na EaD; auxiliando na parceria colaborativa entre os centros”, e ressalta a necessidade de tempo e predisposição (abertura) das equipes para a construção coletiva do trabalho. Conclui que os três elementos pesquisados contribuem para uma atuação mais orgânica na educação a distância, quebrando os “paradigmas fordistas” encontrados nas experiências com esta modalidade de ensino.

Em 2009, Flaminio de Oliveira Rangel defendeu sua tese no mesmo Programa. O autor aponta também alguns aspectos difíceis em termos de organização da EaD. A tese é intitulada “Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma”. Sua pesquisa-ação foi desenvolvida entre 2005 e 2007 no curso de aperfeiçoamento Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, e oferecido a distância para assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), supervisores de ensino, professores coordenadores e professores de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino de São Paulo. A pesquisa objetivou “mostrar que o processo de arritmia entre a mediação, a aprendizagem e os letramentos, apontado pelo sintoma da falta de tempo, foi originado por concepções teóricas fragmentadas e não sistêmicas; e constituiu em um importante fator de exclusão em relação às práticas sociais de produção do conhecimento”. Este fato foi comprovado quando 61,5% dos mediadores em formação abandonou suas turmas. O pesquisador concluiu que

...a mediação online; aprendizagem e letramentos se constituem, de fato, como um único e complexo processo e que, por não ser considerado globalmente enquanto relações sistêmicas entre seus componentes, pode introduzir elementos de arritmia e levar à desistência/exclusão. Assim, a arritmia entre mediação, aprendizagem e letramentos surge como uma categoria de análise importante para se aferir a qualidade das práticas sociais de educação a distância. (Resumo da tese)

Outro estudo correlato ao tema da presente tese, desenvolvido no mesmo Programa,

é o da pesquisadora Adriana Carvalho dos Santos. Sua dissertação de mestrado, defendida em 2008, é intitulada “Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EAD”. Seu objetivo foi “investigar as características dos professores interessados em atuar na Educação a Distância (EaD). [...] qual a relação que esses professores possuem com a tecnologia; seja por sua formação inicial (graduação) ou pela capacidade de uso dessas tecnologias; e como se apresentam diante do desafio de se capacitarem para atuar na EaD”. Sua pesquisa foi parte da capacitação profissional para o desenvolvimento de material didático para EaD e tutoria com dezoito professores de diversas áreas do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. A autora relata os desafios dos professores quanto a incorporação do uso das tecnologias - em especial o computador, e ressalta “a necessidade de apropriar-se de conceitos e práticas que envolvem a EaD”. Seu trabalho apresenta um levantamento de “expectativas, dúvidas e dificuldades apresentadas pelos professores”, “algumas características quanto à atuação dos professores” (embora não seu perfil) e algumas características comuns, como “conhecimentos básicos de informática, práticas docentes que envolvem o uso das tecnologias, criatividade, crenças, comprometimento e interesse” (resumo da pesquisa, s/p.). Ainda assim, essa complexidade de variáveis (características) não permitiu traçar o perfil do professor que se envolve com as práticas de EaD.

Com exceção da pesquisa de Cajazeira (2004), até o presente não foram encontradas outras pesquisas de mestrado ou doutorado sobre a EaD conduzida por instituições culturais de música como a CPE/Osesp. Um estudo correlacionado pode ser a pesquisa de conclusão de curso de Bertoletti (2006), que propôs o CV-Muzar, um “ambiente de suporte a comunidades virtuais baseadas em repositórios de objetos de aprendizagem para apoio a aprendizagem informal em museus”. O ambiente foi experimentado por um grupo de convidados com diferentes áreas de formação, o que levou a pesquisadora a inferir que “o primeiro grande incentivador dos visitantes a produzirem e contribuiré é justamente a construção de um ambiente na Web, que fique disponível independente de tempo e espaço”, e que “os indícios apontaram que as ferramentas comunicacionais que proporcionam o uso de linguagens híbridas motivam a participação/envolvimento dos visitantes” (resumo da pesquisa, s/p.).

Esta falta de pesquisas sobre EaD em ambientes culturais relaciona-se, provavelmente, ao tipo de atividades que têm sido empreendidas pois, normalmente, o foco é nas atividades presenciais e apresentações, e não na formação continuada dos professores

cujos alunos participam destas ações. A fim de contextualizar mais estas iniciativas, cabe apresentar brevemente algumas propostas educacionais empreendidas por orquestras brasileiras e estrangeiras.

Em uma pesquisa anterior (HENTSCHKE e KRUGER, 2003), encontrei mais de 200 orquestras que realizam eventos educacionais como parte de sua estrutura básica e central de atividades, resultados que conferem com os relatados por Knussen (2003). Uma segunda pesquisa, realizada em 2007, permitiu confirmar que as atividades e materiais anteriormente encontrados continuam basicamente iguais¹⁶. De modo geral, os motivos que impulsionam as orquestras no desenvolvimento de atividades educacionais são

...uma necessidade premente, algumas vezes até uma demanda da comunidade, um desejo apaixonado da parte de alguns músicos (embora decididamente não de todos) em tomar parte. E, talvez mais urgentemente, um medo de que se a situação na educação continuar no caminho em que se encontra, talvez não haja público no futuro. (p.241)

Apesar desse “entusiasmo” e visão de futuro, um grande e comum problema sempre foi o alto custo indireto de concertos didáticos, que requerem a presença dos músicos, maestro, pessoal de apoio, iluminação, sonorização, segurança, etc. – sem considerar que normalmente envolvem apresentadores, atores, confecção de material didático, entre outros investimentos. Portanto, mesmo com estes custos e a certeza de que o retorno financeiro destes eventos não seria direto ou também imediato devido ao próprio público-alvo (crianças e adolescentes), “havia um sentimento que, apesar dos obstáculos [ou mesmo prejuízos], estar seriamente envolvido em educação ‘seria a coisa certa a fazer” (ibid. p.241). Entre os outros motivos de preocupação que impulsionam o oferecimento de atividades educacionais estão o decréscimo no número de espectadores, seu envelhecimento e a mudança do perfil e gosto cultural da população.

Todos estes fatores se combinam para levantar sérias preocupações sobre a sobrevivência da orquestra sinfônica como uma presença cultural. Nesta pesquisa, parece claro que a continuidade do interesse não está assegurada, pois a música estava desaparecendo da cultura familiar privada, ao mesmo tempo em que era erradicada do currículo escolar. Se as crianças não forem expostas a esta música em casa ou nas escolas, o que possivelmente poderia estimulá-las a se tornarem assinantes ou mesmo

¹⁶ Pesquisa realizada em sites das orquestras para a elaboração de palestra proferida na mesa redonda *Propostas de mediação cultural em diferentes instituições de Arte: Desafios para a Mediação Cultural em instituições musicais*, proferida em 11 de outubro de 2007 como parte da programação da 2ª Semana de Arte-Educação da ECA/USP. Texto não publicado.

frequentadores eventuais das orquestras?

Interesses institucionais à parte, havia um caso forte a ser defendido sobre a importância da educação integral das pessoas quando os efeitos dos cortes orçamentários começaram a se tornar evidentes. Isso era particularmente verdadeiro nas áreas urbanas, onde a deterioração dos valores tradicionais se manifestava por si mesma, da pior forma, na violência de gangues, e um altíssimo número de crianças não tinha o apoio dos pais para se engajar em suas atividades educacionais. (p.242)

Dentre as orquestras que trabalham com atividades voltadas à formação, ampliação e manutenção de público no exterior, estão *Atlanta Symphony Orchestra*, *BBC Orchestra and Chorus of Wales*, *Boston Symphony Orchestra*, *Chicago Symphony*, *City of Birmingham Symphony Orchestra*, *Cleveland Orchestra*, *Dallas Symphony*, *Mobile Symphony* (Hawaii), *Orchestre de la Suisse Romande* (Genebra), *Orquestra Ciudad de Granada*, *San Francisco Symphony*, *Sydney Symphony*, entre outras. Destacam-se, porém, os trabalhos da *BBC Philharmonic*, da *Berliner Philharmoniker*, da *London Symphony Orchestra*, da *Los Angeles Philharmonic* e da *New York Philharmonic*, principalmente pela sua grande diversidade de atividades. As atividades de todas as orquestras acima mencionadas foram pesquisadas em seus sites, e demonstraram diversidade e busca de interação entre os membros da orquestra (daqueles que trabalham nos departamentos educacionais, músicos e regentes) e os diferentes públicos-alvo:

- eventos didáticos: concertos didáticos (espetáculos apenas com orquestra ou integrados com outras artes, geralmente com roteiro, obras e apresentador especialmente designados para este fim) - e ensaios gerais abertos (abertura ao público para assistência a um ensaio que faz parte da rotina da orquestra);
- encontros informais com músicos e maestros (almoços, lanches, bate-papos antes ou após os concertos regulares);
- “pré-concertos” ou séries de estudos sobre obra(s) do repertório da orquestra, destinados aos frequentadores dos respectivos eventos;
- *master classes* com músicos da instituição ou solistas e maestros convidados;
- academias (escolas) de formação especializada/superior para estudantes que desejam seguir a carreira de músico orquestral ou solista/concertista;
- atividades “orquestrais” introdutórias, como com orquestras de gamelão javanês¹⁷ ou grupos de percussão;
- trabalho de compositores residentes com grupos de estudantes (ensino básico ou de música);
- formação continuada de professores em educação musical (orientação para ministrar aulas sobre o repertório dos eventos didáticos, mais do que a formação do professor em música);
- atividades em/com escolas para crianças e adolescentes;

¹⁷ Vide também www.gamelan.org/.

- atividades para terceira idade e público em geral (corais, aulas de música, etc.); e
- elaboração de material didático, informativo ou de apoio, distribuído de maneira impressa e/ou via Internet.

No caso do Brasil, Kruger e Hentschke (2003) apontam para uma diferença – um problema adicional relacionado à falta de educação musical permanente na maioria das escolas e ao formato dos eventos:

...além de não termos um sistema de educação musical formalmente instituído em todas as escolas, não é comum encontrarmos orquestras empenhadas em contribuir com a difusão da música na educação básica. As informações obtidas sugerem que o foco das orquestras reside em concertos didáticos nas salas de espetáculo. Na maioria dos casos não é realizado um trabalho preparatório com professores e alunos visando uma maior compreensão do fazer musical de uma orquestra. Algumas orquestras realizam os “pré-concertos”, porém, com um alcance de público muito reduzido e, na maioria das vezes, com considerável familiaridade com a música orquestral. (p.22)

Assim, dentre as orquestras brasileiras que trabalham com atividades de formação complementar em larga escala e também de modo consistente e continuado, destaca-se apenas a Osemp, através da Coordenadoria de Programas Educacionais. Algumas das orquestras que, durante a presente pesquisa, haviam desenvolvido trabalhos semelhantes, eram a Osusp, Ossa, Ofscs, Ospa, Osinpa, OSB¹⁸, entre outras.

Infelizmente, muitas vezes a falta de recursos financeiros ou mudanças conceituais, orientadas por decisões nas esferas administrativas ou artísticas, executivas ou mesmo de políticas públicas dificultam a continuidade destes trabalhos. Isto ocorre porque a maioria ainda depende consideravelmente de subsídios governamentais diretos ou indiretos, como aprovação de leis de incentivo à cultura e posterior captação de recursos em empresas privadas ou instituições públicas.

Também são encontradas poucas pesquisas brasileiras e estrangeiras sobre programas educacionais de orquestras, principalmente no que concerne a formação de professores e de público. No exterior, encontramos pesquisas como a de Wasiak (2005), que relata os resultados de sua pesquisa-ação sobre os concertos didáticos para o público jovem e o material educativo de apoio, sendo tudo baseado no contexto cultural canadense. O espetáculo “*Litaohkano’pi: the meeting place project*”, realizado pela *Lethbridge Symphony Orchestra*, integrou música contemporânea e música contemporânea norte-

¹⁸ Osusp: Orquestra Sinfônica da USP; Ossa: Orquestra Sinfônica de Santo André (SP); Ofscs: Orquestra Filarmônica de São Caetano do Sul (SP); Ospa: Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (RS); Osinpa: Orquestra Sinfônica do Paraná (PR); OSB: Orquestra Sinfônica Brasileira (RJ). Algumas realizam trabalhos próprios e outras, além destas, em parceria com outras orquestras e/ou entidades.

americana nativa, mitologia antiga da tribo *Blackfoot* (vestimentas e artefatos) com dança contemporânea e novas mídias, envolvendo os membros da orquestra, da universidade do idealizador e da tribo indígena (p.73-75). Segundo o pesquisador, os resultados demonstraram “ótima resposta” ao evento didático “e que o projeto foi altamente eficaz em promover entendimento cultural; porém, os dados sobre a eficácia do material instrucional foram inconclusivos” (ibid. p.73).

Brand (2000) também pesquisou as atividades educacionais das orquestras, especificamente “o efeito da variação da abrangência do envolvimento e da capacitação do professor para o uso de materiais didáticos relativos a concertos sobre o conhecimento e interesse em música após assistir experiências sinfônicas ao vivo”. Ele selecionou 329 alunos de escolas de ensino médio para estudarem com um professor envolvido com a pesquisa, cada um com um nível de “envolvimento e preparação para desenvolver e utilizar material didático preparatório”. Os resultados não apresentaram

...diferenças significativas entre os alunos quanto aos ganhos de conhecimento musical e nos resultados dos testes de interesse com base no nível de envolvimento e capacitação dos respectivos professores para o uso de materiais preparatórios aos concertos. (p.24, 26)

Surpreendentemente, o autor afirma que, neste estudo, não foram reconhecidos “benefícios específicos em termos de conhecimento e interesse dos alunos, em relação aos professores que tiveram um alto grau de envolvimento ou capacitação” no uso destes materiais (ibidem). O autor também atesta que provavelmente os resultados também sejam relacionados ao contexto dos professores – a escola norte-americana em questão já oferecia ampla variedade de aulas de música, sendo inclusive denominada “academia de artes performáticas” (ibid. p.25) e que os resultados poderiam diferir em outros contextos escolares (p.29). Ao contrário destes resultados, outra pesquisa (SHEHAN, 1986) citada pelo mesmo autor, indicou que o trabalho antes e depois dos concertos didáticos propiciaria resultados mais elevados em termos de conhecimento musical do que se isto não acontecesse (BRAND, 2000, p.24). Os resultados de seu estudo também confirmam que não há diferenças significativas nos ganhos de conhecimento ou no nível de interesse dos alunos na música orquestral se houver um grau maior de envolvimento dos educadores musicais na elaboração dos materiais preparatórios a estes eventos (ibid. p.28). Assim, a pesquisa reforça a tendência de oferecer material pronto aos educadores musicais, “sem que estes se envolvam ativamente na elaboração ou capacitação para o uso” (ibid. p.28-29). Por outro lado, este envolvimento poderia impactar positivamente na “atitude do educador

ou no resultado do uso destes materiais” (ibidem).

Em 1998, foi conduzida outra pesquisa nos Estados Unidos com o objetivo de identificar e analisar programas educacionais em orquestras sinfônicas, companhias de óperas e conjuntos corais daquele país (DERBY, 1998). A pesquisadora focalizou 30 instituições que haviam despertado interesse e atenção quanto ao seu cuidado com as atividades educacionais e à diversidade de programas: dez orquestras, dez companhias de ópera e dez conjuntos corais. Também eram localizadas em grandes cidades em diferentes regiões do país e tinham reputação nacional significativa. Também foram entrevistados por telefone os representantes do *American Symphony Orchestra League*, do *Opera America* e do *Chorus America*, as associações representativas de cada área. A pesquisadora constatou que, de modo geral, todos programavam atividades com envolvimento ativo dos participantes como executantes ou apreciadores dos concertos dos grupos musicais. A maioria dos programas era direcionada a crianças, mas poucos para adultos. As atividades consistiam em programas de formação de professores, performances nas escolas, guias para professores, concertos, oportunidades de execução conjunta nos grupos, ensaios gerais abertos, programas específicos para alunos de diferentes níveis de ensino, para famílias e adultos (p. 20-21). A autora afirma que é

...emocionante ver o alto nível de criatividade e comprometimento que muitos destes 30 programas evidenciam. Porém, [...], por mais que os programas sejam maravilhosos no papel, a logística para a realização de alguns deles é monumental, e as organizações consideram o programa difícil de sustentar. Algumas vezes, as organizações não têm pessoal qualificado ou personalidades para liderar estes programas. Algumas vezes o apoio financeiro é perdido. Outras, o programa não alcança as necessidades do público para o qual foi delineado (p.21).

Segundo ela, o mais preocupante foi ouvir de muitos diretores que a principal preocupação dos Conselhos e ‘tomadores de decisão’ destas instituições “não era se um programa existe ou não, mas quantas pessoas são atendidas” (ibidem). O sucesso seria medido de forma quantitativa e não qualitativamente, em termos de “efetividade educacional” (termo utilizado pela autora).

A avaliação de alguns destes programas era baseada apenas em quantas pessoas participavam, e decisões sobre a continuidade de um programa eram baseadas nestes números, não na sua validade educacional. Os diretores expressaram preocupação sobre esta situação, mas também falaram sobre a realidade dos consumidores e doadores atuais. Parece que os programas podem necessitar serem apelativos e impressionantes para atrair esta geração orientada pelo entretenimento. Doadores (individuais e corporativos) muitas vezes querem saber quantas pessoas os programas propostos pretendem alcançar, não necessariamente se eles vão ser

educacionalmente efetivos. [...] Há uma grande preocupação em agradar e atrair o público, algumas vezes à custa de uma programação educacional completa e de sucesso. (DERBY, 1998, p.21).

É interessante notar que estas preocupações sejam encontradas não apenas nos programas brasileiros, mas também nos estrangeiros, em que há uma “tradição” muito maior com sua realização. No entanto, principalmente nas orquestras estrangeiras que são mantidas principalmente por doações e não fazem parte de programas públicos de cultura, recebendo, portanto, auxílio financeiro do governo, parece razoável que a preocupação com a quantidade de atendimentos seja consideravelmente maior. Mas, em ambos os contextos – brasileiros e estrangeiros –, o grande desafio parece ser o equilíbrio entre quantidade e qualidade, uma questão sempre presente na elaboração e avaliação dos programas educacionais da CPE/Osesp.

As poucas e esparsas atividades educacionais realizadas por orquestras, segundo Kruger & Hentschke (2003) parecem também se refletir na quantidade das pesquisas realizadas nesta área. Na ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), por exemplo, o maior número de publicações encontrado foi o de autores relacionados com a CPE/Osesp: Krüger & Hentschke (2002, 2003a, 2003); Krüger, Martinez, Lima & Poyart (2005); Lima, Poyart & Krüger (2003); Krüger & Narita (2007, 2006); Kruger (2007, 2006, 2005a, 2005b, 2003); Krüger & Martinez (2005, 2004); entre outros como os que tiveram relação com algumas ações específicas do Programa como Beyer (2003), Torres (2005), Ficheman, Lopes & Krüger (2002). Elas demonstram a disposição da CPE/Osesp em fundamentar suas atividades e também de compartilhá-las a fim de trocar experiências e receber sugestões de pesquisadores com trabalhos semelhantes ou em áreas correlatas. E, de certa forma, também são um reflexo da minha preocupação com a fundamentação teórica e necessidade de intercâmbio de conhecimentos enquanto coordenadora do departamento na época. É neste sentido que descrevo adiante meu percurso profissional, bem como ele influenciou na tomada de decisão quanto à realização do doutorado e à escolha do tema de pesquisa para a tese.

Minha trajetória profissional

Comecei a estudar piano aos seis anos de idade, com minha mãe, que estudava piano e dentre suas várias atividades, também era professora voluntária de música. Depois

cursei a graduação em música (piano) na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Curitiba, PR). Nessa época, comprei meu primeiro computador, tendo como objetivo principal fazer os trabalhos da faculdade. Comecei a procurar *softwares* de educação musical destinados a adultos e a crianças.

Cursei então uma especialização em educação musical, com foco no ensino coletivo de piano para crianças. Em um dos módulos, estudei com a professora Dra. Liane Hentschke (UFRGS/POA), que acabara de voltar de seu doutorado na Universidade de Londres sob orientação do Dr. Keith Swanwick, um dos maiores educadores musicais da atualidade. Suas pesquisas sobre o desenvolvimento musical e as atividades que o promovem (SWANWICK, 1979, 1988, 1994, 1999/2003) influenciaram a reformulação do currículo de música do ensino básico inglês e do País de Gales, entre outros países. Assim, minha primeira monografia foi orientada pela Dra. Liane, tendo como objetivo analisar comparativamente quatro *softwares*¹⁹ destinados a crianças a fim de verificar a relação entre as concepções pedagógico-musicais subjacentes e o ensino de piano de alguns métodos (KRUGER, 1996). Os *softwares* foram analisados e classificados como pertinentes a um dos dois tipos de métodos de ensino do piano. Cabe lembrar que estas “conexões” são relativas, sendo fato que um determinado material pode ser criado para um certo fim e ter sua proposta de uso alterada pelos usuários e o próprio contexto.

Em seguida, também sob orientação da Dra. Liane, cursei uma especialização em Administração de Instituições de Ensino - principalmente pelo Módulo de Tecnologias Aplicadas à Educação. Um dos *softwares* anteriormente analisado permitia a realização de atividades de composição musical (*Juilliard music adventure*). Assim, realizei um estudo de caso, com o objetivo de investigar a influência da utilização deste *software* no desenvolvimento das composições de crianças de dez anos de idade. Foram analisadas as composições de duas alunas de piano, neste *software* e ao piano (KRUGER, 1997).

No final daquele ano ingressei no mestrado em Educação Musical da UFRGS. Pude trabalhar com pesquisadores do Laboratório de Computação & Música do Instituto de Informática da UFRGS, sob a coordenação da Dra. Rosa Maria Viccari (minha co-orientadora), Dr. Eloy Fritsch e sua equipe de bolsistas, que projetavam *softwares* para educação musical (KRUGER et al. 2000). Este trabalho despertou meu interesse por critérios de avaliação de *software* educativo-musical, que se tornou meu foco de pesquisa.

¹⁹ *Softwares* analisados: *Introdução à teoria musical*, *The musical world of Professor Piccolo*, *Beethoven lives upstairs* e *Juilliard music adventure*.

Como resultado, criei, testei e propus um “Roteiro para avaliação de *software* educativo-musical” (KRUGER, 2000), o qual pode ser utilizado tanto como base para criação e avaliação “formativa” de projetos e protótipos de *softwares* educativo-musicais como para a análise visando sua adoção enquanto ferramenta educacional.

Em 2001, casei com Fernando Dissenha, que desde 1997 integrava a Osesp (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo). Claudia Toni, então Diretora Executiva da instituição, solicitou que eu elaborasse um projeto para a criação da Coordenadoria de Programas Educacionais da Osesp. Após uma extensa pesquisa e algumas sugestões da Profa. Liane, Claudia Toni aprovou o projeto e me convidou para implementar e liderar o departamento. Com a consultoria da Profa. Liane, iniciei uma pesquisa sobre as atividades musicais realizadas nas escolas estaduais, a fim de caracterizar nosso público-alvo e sua familiaridade com música orquestral. Os resultados (vide adiante) comprovaram a pertinência de primeiramente criarmos cursos de formação continuada em educação musical e, em 2002, iniciar os eventos didáticos para crianças e adolescentes.

Além disso, Claudia Toni sugeriu a realização de trabalhos em conjunto com a Dra. Roseli de Deus Lopes (LSI/Escola Politécnica da USP), o que propiciou a criação do Portal EduMusical e do *software* de composição musical colaborativa Editor Musical (www.edumusical.org.br e FICHEMAN, 2003). O Portal e o *software* fizeram parte do Programa Tecnológico da CPE/Osesp até 2003, quando o Portal foi continuado apenas pela equipe do LSI/EPUSP.

Conforme já mencionado, em 2004, cursei uma disciplina como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo na PUC-SP, ministrada a distância e utilizou o TelEduc como ferramenta principal de interação. Além disso, a CPE/Osesp sempre teve grande receptividade e apoio aos seus trabalhos por parte da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) da Secretaria de Estado da Educação. Todos estes fatores influenciaram duas grandes mudanças implementadas em 2005: a inclusão gradual da EaD nos cursos e a integração estrutural dos Programas voltados a professores e alunos. Em 2005, ingressei oficialmente no mesmo Programa, dada a aprovação no processo seletivo disputado ao final de 2004. Desde aquele período, meus estudos me ajudaram a construir, avaliar, reformular e aperfeiçoar os cursos da CPE/Osesp.

Implementei e acompanhei estas modificações até o início do segundo semestre de 2006, quando saí para licença-maternidade. Além da equipe já formada, outras pessoas foram agregadas e os trabalhos continuaram. Em janeiro de 2007, solicitei meu

desligamento da Osesp, e, um mês depois, fui convidada por Claudia Toni, então Assessora de Música da Secretaria de Estado da Cultura, para trabalhar como consultora no projeto de reestruturação pedagógica das três instituições e projetos educativo-musicais da Secretaria: a AAPG (Associação Amigos do Projeto Guri) (gestora do Projeto Guri no interior do Estado de São Paulo e em alguns polos na Grande São Paulo), o Centro de Estudos Musicais Tom Jobim, especificamente a Universidade Livre de Música (atualmente Escola de Música do Estado de São Paulo, gerida pela Associação Santa Marcelina de Cultura) e o Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos, de Tatuí. Posteriormente, fui convidada a atuar como assessora técnica da AAPG, onde iniciei o programa de formação continuada dos profissionais que atuavam nos polos do Projeto Guri e pude implementar vários cursos semipresenciais, elaborar material de apoio e contribuir para a construção do projeto político-pedagógico da instituição. Em 2009, fui convidada pela diretora executiva, conselho e outros diretores a assumir a direção educacional da mesma Associação.

Toda esta vivência e, em especial meu interesse na atuação e formação continuada de professores via educação a distância, influenciaram a concepção, os objetivos e a estrutura da presente pesquisa, que serão descritos no próximo tópico.

Objetivos e estruturação da tese

O tema que norteou a presente pesquisa originou-se da minha atuação como coordenadora e docente dos cursos de formação continuada em educação musical realizados pela Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (doravante CPE/Osesp) entre 2001 e 2006. O principal público-alvo destes cursos foram os professores do ensino básico da rede estadual de educação de São Paulo, aqui denominados “professores participantes”.

O objetivo principal desta pesquisa consistiu na análise da percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada, apoiados por um ambiente a distância via internet, quanto a gestão de processos pedagógicos e organizacionais. Procurei, especificamente: investigar o que as docentes consideraram como os ganhos e as dificuldades nos cursos da CPE/Osesp quanto à gestão organizacional e à gestão pedagógica antes e com a incorporação da EaD via Internet; determinar como as docentes compreenderam o processo de mudanças contínuas empreendido nos cursos da CPE/Osesp

nos diferentes momentos em que atuaram; e averiguar como as docentes perceberam a formação e ação delas mesmas e dos professores participantes nos diferentes cursos.

Uma inquietação que se originou do objetivo da pesquisa – portanto, não o norteou, mas ampliou – foi a necessidade da conceituação do termo “percepções”. Mesmo não tomando um construto filosófico como essencial ao arcabouço teórico, considero como referência para o esclarecimento contexto em que adoto o termo o conceito de percepção sob a ótica da fenomenologia do conhecimento e, também, a fenomenologia social de Alfred Schutz (1972; 1973; 1976; 1979). Chauí (2001) oferece algumas considerações sobre o conceito de percepção na ótica da fenomenologia.

...na teoria fenomenológica do conhecimento, a percepção é considerada originária e parte principal do conhecimento humano, mas com uma estrutura diferente do pensamento abstrato, que opera com ideias. Qual a diferença? A percepção sempre se realiza por perfis ou perspectivas, isto é, nunca podemos perceber de uma só vez um objeto, pois somente percebemos algumas de suas faces de cada vez”. (CHAUÍ, 2001, p.156).

Nesta pesquisa, a percepção de “partes” do objeto torna-se evidente nas análises dos ganhos e dificuldades dos cursos da CPE/Osesp em diferentes momentos de atuação e participação das docentes e professores participantes. Cada momento constitui uma parte do todo, e estas partes se constituem, na verdade, como partes de um processo. É neste sentido colabora, para esclarecimento, outra definição da mesma autora:

A percepção observa as coisas, as pessoas, as situações. Observar é jamais ter uma coisa, pessoa ou situação de uma só vez e por inteiro. A percepção observa porque alcança as coisas, as pessoas, as situações por perfis, perspectivas, faces diferentes que vão sendo articuladas umas às outras, num processo sem fim, podendo sempre enriquecer nosso conhecimento, perceber aspectos novos, ir “completando” o percebido com novos dados ou aspectos. (CHAUÍ, 2001, p.168)

E, em complemento a esta questão, cito a pesquisa de Del Ben (2001) sobre concepções e ações de educação musical escolar. A autora adotou como referencial filosófico a fenomenologia social – o que também pode ser considerado pertinente ao presente estudo devido aos seus objetivos, à natureza qualitativa e à metodologia adotada.

A fenomenologia social focaliza o mundo dos fenômenos sociais, procurando examinar como os atores percebem e atribuem significado ao mundo social. Configura, assim, uma abordagem fenomenológica da ação no mundo social, cujo objetivo consiste em compreender a realidade social a partir da perspectiva de seus atores. Para tanto, é preciso compreender o significado da ação para o próprio ator que a realiza. Assim, a tarefa do pesquisador consiste em investigar e reconstruir o modo como a realidade social é experienciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana (DEL BEN, 2001, p.4)

Portanto, as percepções (no sentido etimológico de “compreensão, faculdade de perceber”) traduzem as perspectivas (no sentido etimológico de “forma ou aparência sob a qual algo se apresenta”, e mesmo “sentimento de esperança; expectativa”²⁰). Na presente pesquisa, é neste sentido que foram conduzidas as investigações.

Espero oferecer contribuições com os estudos nas áreas de educação, educação musical, especificamente quanto às questões relacionadas à educação a distância e formação continuada de professores. A tese está centrada na investigação de aspectos de gestão pedagógica e de gestão organizacional principalmente devido a minha atuação como gestora de projetos educacionais e aos estudos realizados no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, na linha de pesquisa *Novas Tecnologias em Educação*. Ambas as experiências se retroalimentaram, servindo como motivação e fundamentação teórico-prática para pesquisas de novas práticas e modelos de gestão. Na CPE/Osesp, todas as práticas eram objeto de investigação, embora com caráter relativamente informal e não estruturado. A par disso, não eram encontrados subsídios suficientes para responder a todas as perguntas que surgiam e impactavam a organização dos processos de gestão pedagógica e organizacional, principalmente no que tange à educação a distância.

Uma das principais justificativas para a realização da presente pesquisa encontra-se na própria necessidade de expansão dos estudos sobre os cursos na modalidade de Educação a Distância em educação musical. Ela pretende fomentar a intensificação das pesquisas na área, podendo vir a ser uma fonte de estudo para professores de música e gestores educacionais que atuam com EaD em suas instituições, sejam elas de caráter formal – como escolas de música, faculdades ou universidades, entre outras – ou em caráter não formal – como instituições semelhantes à Fundação Osesp, associações e outras. Neste sentido, caracteriza-se o ineditismo desta pesquisa no âmbito nacional: ainda não foram encontrados outros estudos sobre a perspectiva de docentes quanto aos ganhos e dificuldades em cursos de formação continuada em educação musical com apoio na EaD, promovidos por instituições culturais na área de música (como a Fundação Osesp). Apesar do crescente número de investigações sobre EaD e educação musical e formação continuada de professores, o tema da presente pesquisa ainda não se tornou recorrente na área. A abrangência da presente pesquisa torna-se, obviamente, limitada pelos aspectos temporais e pela população pesquisada. Embora os resultados possam ser tomados como referência para outras instituições semelhantes, não é intenção de que se tornem princípios

²⁰ Termos do dicionário Houaiss (acessível em <http://houaiss.uol.com.br/>)

gerais e muito menos generalizáveis. Cabe a cada leitor reinterpretar e recontextualizar os conhecimentos ora construídos e divulgados.

A fim de contemplar todos os aspectos relacionados ao tema da pesquisa, o presente texto foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento o contexto da pesquisa: as atividades da Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Osesp, enfatizando as modificações efetuadas, desde 2001 até a implementação da EaD nos cursos em 2005 e 2006, em termos de atividades, materiais e docentes. O referencial teórico é apresentado no segundo capítulo, e aponta para os principais elementos pertinentes à problemática pesquisada: formação continuada de professores de música, parâmetros de educação musical, e os ganhos e dificuldades de cursos a distância com apoio na Internet. São apresentadas algumas pesquisas realizadas nestas áreas e relacionadas ao presente estudo.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia de pesquisa que considerei adequada para investigação do problema em questão. Adotei a metodologia de estudo de caso, entendendo como um caso o conjunto dos cursos empreendidos na CPE/Osesp de 2001 a 2006. Para tanto, utilizei duas técnicas de coletas de dados: grupo focal e entrevistas individuais semiestruturadas, que permitiram análises notadamente qualitativas. Além disso, analisei vários documentos institucionais. No quarto capítulo discuto os resultados das análises dos dados obtidos por meio da técnica de grupo focal e das entrevistas realizadas com docentes dos cursos, aos quais eventualmente foram agregadas análises documentais dos dados coletados nos documentos institucionais. Algumas reflexões, conclusões e indicações de pesquisas para a continuidade dos estudos sobre o tema são elencados no capítulo final.

1 O CONTEXTO INVESTIGADO: A CPE/OSESP

Neste capítulo descrevo as atividades gerais da Coordenadoria de Programas Educacionais da Osesp (CPE/Osesp), em especial os cursos de formação continuada em educação musical para os professores do ensino básico e de música, entre 2001 a 2006.

1.1 Premissas gerais, fundamentação e direcionamento

A CPE/Osesp foi criada em 2001²¹ para ampliar e formar público para a música de concerto e subsidiar os professores para trabalharem com música nas escolas, inclusive com repertório orquestral. Desta forma, pretendia incentivar a implantação de uma educação musical de maior qualidade nas escolas do ensino fundamental, aumentar o senso crítico dos indivíduos sobre a música e lhes oferecer oportunidades diferentes de formação profissional. Além disso, um dos resultados esperados era a contribuição para estudos curriculares sobre música nas escolas e outras instituições culturais brasileiras. Em seus *folders* de divulgação e apostilas, a CPE/Osesp anunciava seus fundamentos educacionais:

Nós acreditamos que todas as pessoas podem conhecer música – não somente na teoria, aprendendo sobre os compositores, instrumentistas, as obras musicais e seus dados históricos e outras informações, mas principalmente, todos podem fazer música – tocando algum instrumento, cantando, compondo, improvisando, arranjando e apreciando diferentes estilos musicais.

Obviamente, existem diversos níveis de dificuldade, envolvimento e dedicação à música, e as pessoas não escolhem o mesmo tipo de música. Por isso, o contato direto com a música e com os profissionais da área pode levar a experiências musicais muito mais satisfatórias a nível emocional, intelectual e social. (documentação CPE/Osesp 2001/2002)

²¹ Na época da criação deste departamento, a direção executiva da Fundação Osesp estava ao encargo da Sra. Claudia Toni, e a direção artística do Maestro John Neschling. Desde o final de 2004 até o presente, a direção executiva está ao encargo do Sr. Marcelo Lopes, e a direção artística continuou com o Mastro Neschling até 2008. Em 2006 o *Descubra a Orquestra* integrou o *Programa Caminho das Artes*, da Secretaria de Estado da Educação, e teve o acompanhamento da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. A CPE/Osesp contou com a consultoria da Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke (UFRGS, 2001-2003), equipe técnica e pessoal de apoio, bem como os demais setores administrativos (informação e projetos, financeiro, comunicação social, produção), Serviço de Voluntários, Centro de Documentação Musical (CDM), e próprios músicos instrumentistas e coralistas da Osesp. Como pesquisadores associados, estavam a Dr.^a Roseli de Deus Lopes (LSI – Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da USP) e Irene Karaguilla Ficheman, e como colaboradores atuaram Dr.^a Luciana Marta Del Ben (Instituto de Artes/UFRGS), Luciano Vargas Flores e Dr. Marcelo Soares Pimenta (Instituto de Informática/UFRGS) e Dra. Viviane Beineke (2001-2003).

Antes da efetiva implantação dos programas, a CPE/Osesp passou por um período de pesquisa e planejamento para estabelecer os referenciais teóricos educativo-musicais e metodológicos apropriados para sua elaboração e avaliação. Estes foram encontrados principalmente em Swanwick (1979, 1988, 1994 e 2003), Colwell (1992), Hentschke (1993, 1996a, 1996b), Schön (2000), Plummeridge (1991), Ross (1995), entre outros.

Em termos metodológicos, todos os programas eram calcados na *pesquisa-ação*: “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame cuidadoso dos efeitos desta intervenção” (COHEN & MANION, 1985, p.208). Buscávamos realizar trabalhos conjuntos, numa colaboração mútua entre professores e pesquisadores e, periféricamente, entre departamentos e entidades de apoio. Isto porque “pouco pode ser feito se uma única pessoa está envolvida em mudar suas ideias e práticas” (ibid. p.212). Cabe ressaltar que estes conceitos permearam, mas não dirigiram as atividades, visto que o contexto não requeria pesquisa acadêmica.

Inicialmente foi realizado um levantamento sobre a formação dos professores e das atividades musicais empreendidas por eles nas escolas para obtenção de informações sobre a realidade em que pretendia atuar: *se, quando, quem e como* eram ministradas aulas de música. Os dados apontariam necessidades e interesses dos profissionais atuantes. O estudo ocorreu de abril a junho de 2001, em 149 Escolas das Diretorias de Ensino Norte 1 (DN1) e Diretoria (DC)²³, com diretores, professores de arte e de 1ª a 4ª série.

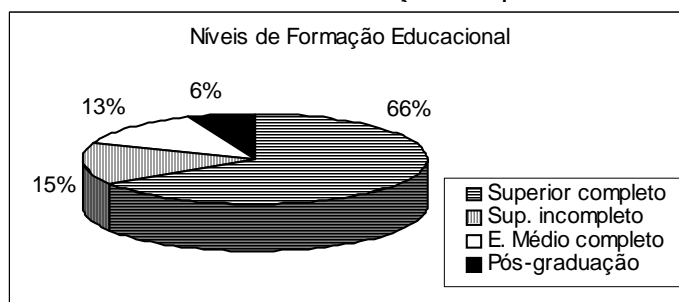
Com base em Beineke (2000), Araújo (2001) e Bogdan & Biklen (1994), foi elaborado um questionário semiestruturado que investigou: faixa etária do professor; formação escolar; tempo de atuação em sala de aula (experiência pedagógica em geral); experiência musical, se houver (se sim, especificação de instrumento, tempo de estudo e participação em algum grupo musical); espetáculos musicais (concertos e *shows*) assistidos; conhecimento sobre o trabalho da Osesp; e expectativas sobre o Curso. O questionário foi enviado via e-mail pelo Assistente Técnico-pedagógico (ATP) da Diretoria de Ensino Norte 1 para os Diretores das Escolas, solicitando a resposta destes e de todos os professores que exerciam alguma atividade musical em sala de aula.

Em algumas escolas responderam somente os diretores, afirmando que sua escola

²³ No ano de 2001, as pessoas envolvidas foram: prof. Michel Abou Asalli, Dirigente da Diretoria Norte 1; prof.ª Neusa R. da Fonseca Abreu, Dirigente da Diretoria Centro; e Prof. Adilson Lopes, Assistente técnico-pedagógico da Diretoria Norte 1.

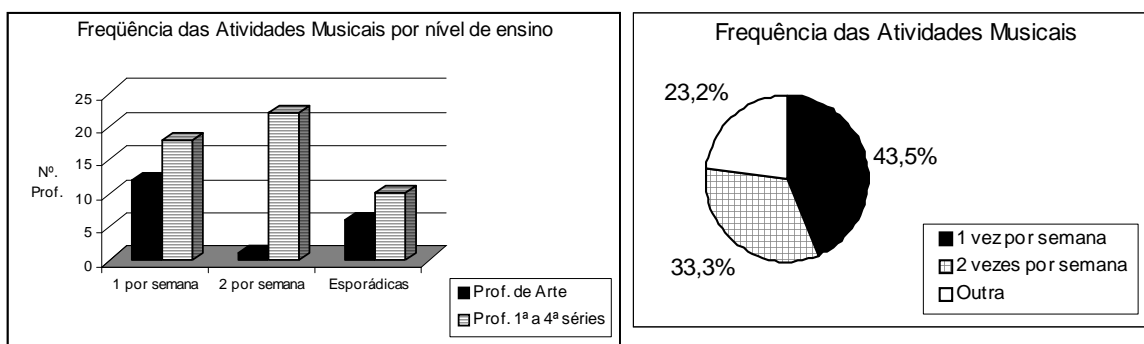
não realiza atividades musicais; em outras somente os professores de arte ou os professores de 1ª a 4ª série; em outras professores (de uma ou outra função, ou ambas) e os respectivos diretores. As poucas respostas dos três profissionais nas diferentes escolas devem-se ao escasso oferecimento de todos os cursos da Educação Básica em uma mesma escola. Dentre os respondentes, 114 eram mulheres, entre 31-40 anos e 41-50 anos, e somente 12 eram do sexo masculino. Sua formação é apresentada no gráfico adiante:

Gráfico 1: Níveis de formação dos professores



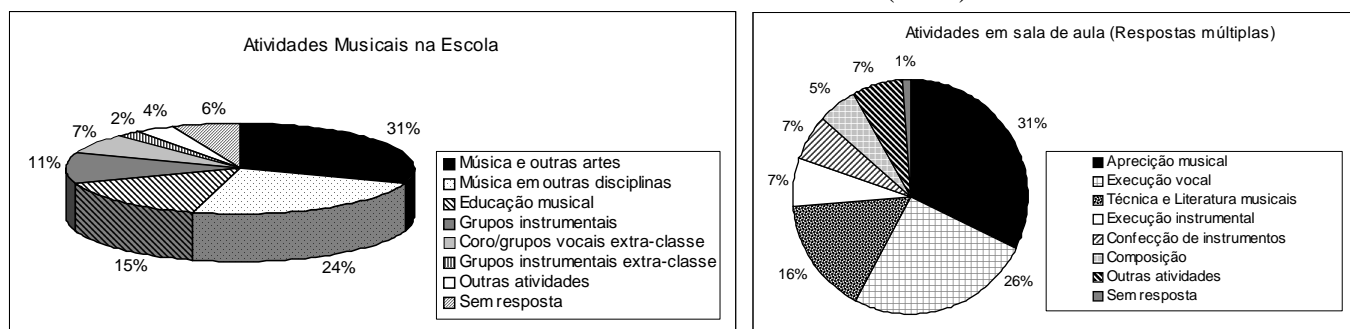
Dentre os docentes que possuíam ensino superior completo, incompleto ou pós-graduação, a grande maioria (30%) dos respondentes possuía formação em pedagogia (sendo possível mais de uma formação por respondente), seguida pela formação em artes plásticas (17%), educação artística (11%), desenho (8%), e música (7%). Mas dos 126 professores que participaram da pesquisa, apenas 69 realizam atividades musicais com maior regularidade. Dos 60 professores de Arte, apenas 19 as efetuavam permanentemente, ao contrário dos 66 professores de 1ª a 4ª séries: 50 professores incluem a música como parte de sua proposta pedagógica. Ao perguntarmos a Frequência das atividades, as respostas foram muito mais positivas entre os professores de 1ª a 4ª séries que, apesar de não terem formação para o trabalho musical, as realizavam com mais frequência do que os professores de artes (os quais, pela própria formação, muitas vezes focavam mais as artes plásticas). Os gráficos adiante ilustram o número de professores segundo a frequência de suas atividades musicais por nível de ensino e as porcentagens totais:

Gráfico 2: Frequência das atividades musicais



A maioria utilizava a música em conjunto com as outras linguagens (teatro, dança, artes plásticas) ou como apoio ao aprendizado de outros conteúdos ou disciplinas. Entre as “outras atividades” encontramos o uso da música em atividades corporais rítmicas. A maioria que empreendia atividades específicas concentrava-se na apreciação musical, na execução e, na sequência, no aprendizado de fatos históricos (literatura). Nos gráficos abaixo, observamos que 31% dos professores realizavam atividades musicais específicas em sala de aula (gráfico esquerdo); a especificação das atividades realizadas refere-se a estes e é apresentada no gráfico direito. Vemos que 31% concentravam-se na apreciação musical, 26% na execução vocal (canto), e 15% enfatizavam o conhecimento sobre música, como técnica e literatura musicais.

Gráfico 3: Atividades musicais nas escolas (2001)



As atividades eram realizadas na própria sala de aula ou no pátio da escola. O aparelho de som era o recurso material mais utilizado, seguido de vídeo, televisão e o material dos próprios alunos. Entretanto, apenas 31 respostas denotaram o uso de instrumentos musicais da escola. Tais resultados confirmam o tipo de atividades mais realizadas – apreciação musical e canto, que não prescindem de instrumentos.

Em resumo, encontramos a quase total ausência de professores qualificados e com formação atualizada em educação musical. Por exemplo, dos 60 professores de arte, 42 eram especializados em artes plásticas, 3 em música, 5 em teatro, 10 em desenho geométrico e nenhum em dança. Estes dados demonstravam uma lacuna na formação dos profissionais de arte, que até recentemente frequentavam cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitações em teatro, artes visuais (incluindo desenho geométrico) e música, conforme requerido pela LDB 5.692 de 1971. Contudo, esta formação polivalente geralmente era insuficiente – principalmente em música – e não oferecia aprofundamento no conhecimento pedagógico específico de cada área; e, como a grande maioria dos cursos focava as artes visuais, esta ainda era a principal área de atuação dos egressos.

Outra questão mais crítica refere-se às atividades vocais (sem objetivo educacional

propriamente dito), ao uso da música para o ensino de conteúdos de outras disciplinas ou ao ensino de conceitos teóricos – o que é desvinculado do envolvimento ativo com música pela composição, execução e apreciação musicais conforme proposto por Swanwick (1979, 1988). Ainda assim, alguns resultados apontaram para a busca de aulas específicas de música embora o caráter e o foco residam na literatura e apreciação musicais. Neste sentido, a CPE/Osesp considerou importante ampliar a visão dos professores nas suas concepções sobre currículo, ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação, para que pudessem rever, adaptar ou aperfeiçoar suas práticas; assim fomentando o desenvolvimento musical dos alunos com maior eficácia e de modo mais abrangente.

Portanto, desde sua criação, as atividades da CPE/Osesp tiveram um papel socio-cultural na medida em que tentavam atender parcialmente uma certa lacuna deixada pelas instituições de ensino superior, que não promoviam, de forma constante e em número suficiente, cursos de formação continuada em educação musical para professores, a fim de supri-los em relação à estruturação do currículo musical. As atividades, portanto, não consistiram em mera adaptação dos projetos das orquestras estrangeiras, uma vez que estes fazem parte de uma conjuntura socioeconômica e cultural em que a educação musical é integrada ao currículo escolar e as atividades apoiadas pela tecnologia estão presentes em todos os níveis de ensino. Por isso, a responsabilidade e as diversas formas de contribuição seriam diferenciadas. Foram priorizados um programa de educação musical para escolas públicas e um programa tecnológico (elaboração de um *software* e um portal educativo-musical) (vide, adiante, a descrição das atividades).

Além dos objetivos comuns, cada conjunto de atividades (denominado Programa) possuía características específicas em termos de público-alvo, metodologias de implantação e estruturas de avaliação. A utilização de elementos comuns na sua fundamentação pedagógica e metodológica visava à transferência de dados teóricos e práticos, bem como sua aplicação em diferentes contextos educacionais. As propostas eram precedidas por coletas de dados para verificar as reais necessidades e interesses do público-alvo, bem como avaliações formativas que conferiram flexibilidade ao projeto e abertura a reestruturações e adaptações para atender às demandas dos participantes.

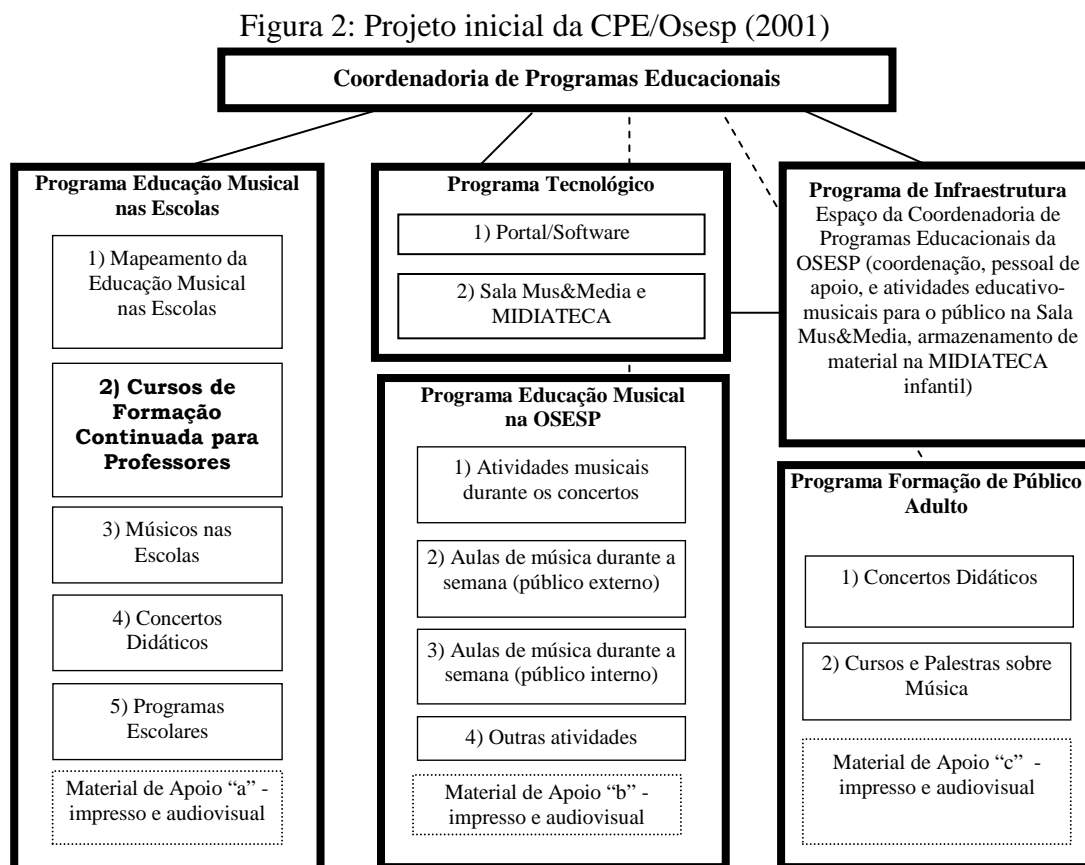
Nesse contexto, o objetivo geral proposto inicialmente era propiciar, anualmente, para alunos e professores, um conhecimento musical atualizado e abrangente, que culminasse em um envolvimento direto com música por meio de recursos instrumentais, tecnológicos e bibliográficos. Os objetivos específicos consistiam em:

(1) Instrumentalizar, anualmente, em torno de 300 Assistentes Técnico-pedagógicos de Arte e Professores das redes públicas de ensino, para atuarem como mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem musical de seus alunos, por meio da ampliação de sua consciência sobre a própria prática, a partir de processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

(2) Ampliar e aprimorar o universo musical de mais de 15.000 alunos por ano, das redes públicas de ensino, por meio de um envolvimento direto com música enquanto composição, improvisação, arranjo, execução e apreciação, apoiando as atividades com instrumentos de excelência sonora e eficácia pedagógica reconhecida e tecnologias de última geração.

(3) Propiciar, a diferentes públicos, o acesso às principais perspectivas teórico-práticas em educação, educação musical e música em geral por meio do contato com a mais recente produção brasileira e estrangeira (periódicos, livros e outros recursos audiovisuais). (documentação CPE/Osesp, 2001)

A Figura 2²⁴ apresenta a estrutura inicial com cinco vertentes, em que, no Programa educação musical nas escolas, destaco o item (2) Cursos de formação continuada para professores, por ser o foco do presente estudo:



²⁴ Todas as figuras explicativas dos Programas da CPE/Osesp inseridas na presente tese foram criadas por mim enquanto atuava como coordenadora do departamento. Consistem, porém, na divulgação oficial das estruturas e fazem parte da documentação da CPE/Osesp.

Algumas destas atividades, materiais e adaptações em espaço físico, inicialmente planejadas, foram substituídas por outras devido às orientações das diversas direções da Fundação no decorrer dos anos. Algumas atividades foram iniciadas em 2001 e descontinuadas em 2003/2004, como as palestras dos músicos da Osesp em escolas públicas e particulares e o *Programa Tecnológico* (Editor Musical e Portal EduMusical). Algumas estavam já previstas para implementação futura (*Educação musical na Osesp e Formação de Público Adulto*), assim como o *Programa de Infraestrutura*, que dependia da viabilização financeira. Os diretores da Fundação Osesp sempre buscaram estabelecer focos de atividades conforme possibilidades e orientações organizacionais, estruturais, financeiros e políticos (inclusive em respeito ao cumprimento de metas firmadas com a Secretaria da Cultura e instituições parceiras).

Desde o início, foi dada ênfase aos cursos para formação de professores e eventos didáticos, assim como à preparação de material de apoio. A expansão das atividades e materiais se deu a partir de 2004, quando foram iniciadas parcerias com várias orquestras para a realização dos eventos didáticos, que permitiram o atendimento a um público muito maior de alunos e de professores. Os eventos didáticos eram organizados diferentemente:

Ensaio Gerais Abertos da Osesp: os alunos assistiam ao último dia de ensaio de uma orquestra antes de sua apresentação no concerto daquela semana e apreciavam o repertório da temporada (programação) anual de concertos. Os alunos podiam verificar a dinâmica de um ensaio: orientações do maestro para os músicos para o aprimoramento final das obras, as repetições para que cada trecho fosse executado segundo a intenção musical do compositor, etc. Além disso, geralmente os maestros apresentavam os instrumentos utilizados nas obras do ensaio e dedicavam um pequeno período para uma conversa informal com o público, em forma de perguntas e respostas, após a execução das obras.

Concertos Didáticos de orquestras parceiras: os instrumentos eram apresentados de forma mais elaborada, com pequenas demonstrações de seu som ou especificações de suas características, normalmente por um narrador ou apresentador. Além disso, algumas orquestras interagiam com o público (palmas, canto, etc.) e, neste sentido, o repertório e a estrutura do evento eram mais adequados à faixa etária de cada público. Uma das orquestras parceiras também denominava seus eventos de “ensaios gerais abertos”. Como os eventos eram dedicados ao público infantil e o ensaio transcorria sem interrupções e já com iluminação, cenário e figurino, os eventos consistiam praticamente as próprias apresentações. (apostilas dos workshops da CPE/Osesp, 2005)

Entre 2001 a 2006, a CPE/Osesp atendeu a aproximadamente 913 professores nos 40 cursos de formação continuada em educação musical, e mais de 90.000 alunos em seus eventos didáticos, nas atividades nas suas escolas e na Sala São Paulo. No Anexo 1 pode ser visto um resumo das atividades efetivamente realizadas em cada ano, bem como os

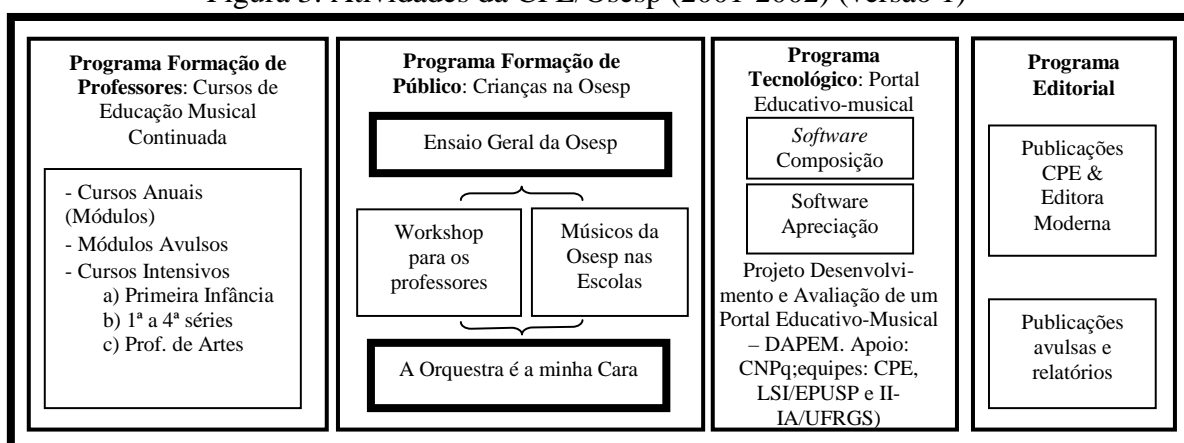
totais de público atendido. Cabe ressaltar que alguns professores frequentaram vários cursos no decorrer dos anos. Nestes casos, a participação é considerada sucessivamente (contagem de atendimentos e não de pessoas).

A seguir, serão apresentadas as atividades e materiais desenvolvidos pela CPE/Osesp de 2001 até o ano de 2006, período focalizado na presente pesquisa.

1.2 Atividades e materiais desenvolvidos em 2001 e 2002

As duas primeiras figuras adiante apresentam as atividades e materiais propostos para 2001 e 2002. Na primeira (Figura 333), os quadros de atividades de cada *Programa* são separados e, visualmente, as linhas de contorno são mais densas – o que denota a especificidade das atividades em cada *Programa*. Por exemplo, foi realizado um único *workshop* para atender aos professores que haviam inscrito suas escolas em todos os onze eventos didáticos, enquanto os cursos eram desvinculados destes eventos. Nesta época a CPE/Osesp não vinculava a vinda das escolas nos eventos com a participação de um professor nos cursos – isto é, ele não necessariamente representava sua escola. Por isso, ocorriam três formas de participação: professores participavam nos cursos e escolas nos eventos didáticos; os professores participavam apenas nos cursos; e as escolas participavam dos eventos didáticos sem enviar um dos seus professores aos cursos – neste caso, os professores participavam apenas dos *workshops*.

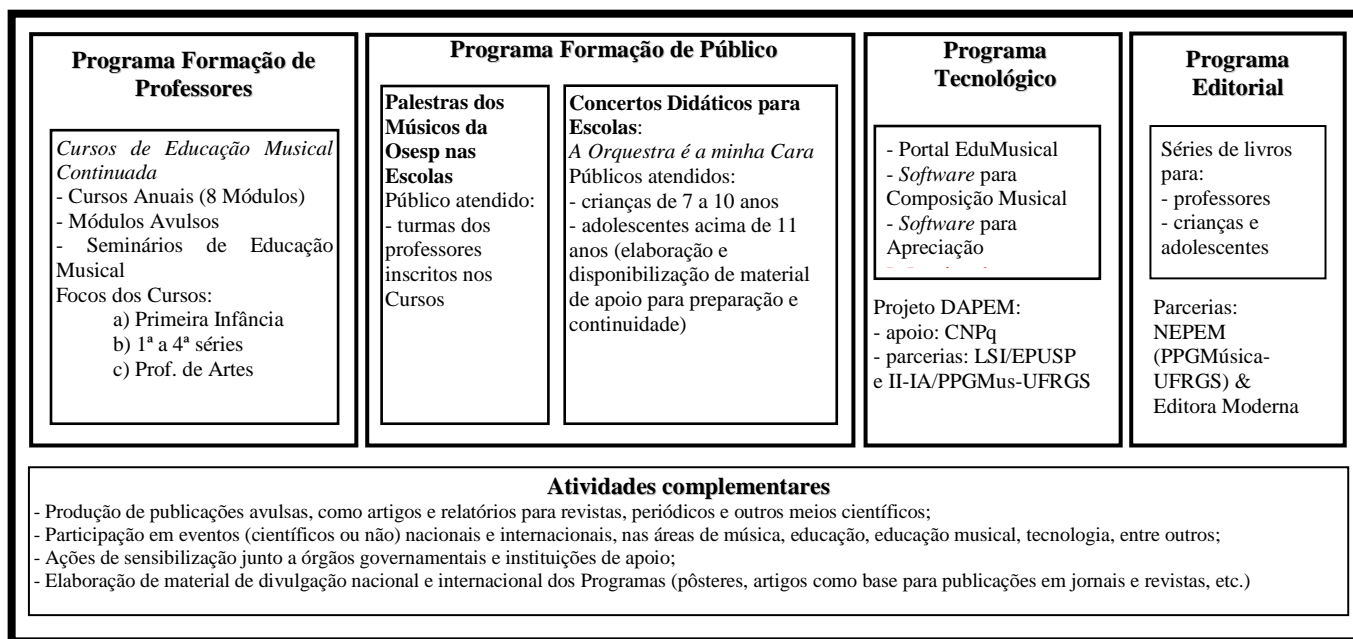
Figura 3: Atividades da CPE/Osesp (2001-2002) (versão 1)



Na Figura 444, que representa as mesmas atividades e materiais, há uma pequena modificação no sentido de detalhar o conteúdo de cada *Programa* – como a subdivisão observada no *Programa Formação de Público* em atividades diferenciadas: palestras nas escolas e concertos didáticos. Começam a ser mencionadas atividades complementares e as

parcerias e apoios alcançados no período, como as do Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da USP, do Instituto de Informática da UFRGS, do Instituto de Artes e do NEPEM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ed. Musical) do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, da Editora Moderna e do CNPq. Mas não há indícios visuais e práticos sobre a desejada interligação entre os *Programas*.

Figura 4: Atividades da CPE/Osesp (2001-2002) (versão 2)



Como parte do *Programa Formação de Professores* foi implantado, em 2001, o primeiro curso, em caráter de estudo piloto. Foram estabelecidos alguns princípios norteadores visando uma identidade comum a todos os módulos em termos pedagógicos, filosóficos e socioculturais. Estes princípios eram repassados aos docentes após o aceite.

Os professores participantes devem ser instrumentalizados para atuarem como mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem musical de seus alunos, o qual tem origens em espaços não escolares.

Os Cursos de Formação Musical Continuada para Professores do Ensino Básico da Osesp têm como princípio a ampliação da consciência do professor sobre a própria prática, através dos processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000).

A formação musical estará centrada no princípio da ampliação do universo musical do aluno, pelo envolvimento direto com música por meio da composição/improvisação, execução e apreciação, a partir de um repertório diversificado.

Serão preconizadas as tendências pedagógico-musicais, psicológicas, sociais e filosóficas mais recentes, que sejam fundamentadas em pesquisas nestas áreas. Desta forma, pretende-se oferecer o contato com as principais perspectivas na Educação Musical brasileira e estrangeira. (documentação interna CPE/Osesp, 2001)

Os docentes também receberam algumas orientações adicionais aos princípios

pedagógicos que deveriam ser considerados no planejamento:

Escolher os temas para o trabalho não somente pela sua importância no âmbito educativo-musical, mas também pelo seu grau de compreensão intelectual, social, política e cultural.

Oportunizar a participação de todos os alunos do Curso nas atividades planejadas.

Procurar articular a teoria e prática pedagógico-musical durante a execução dos Cursos.

Visar, em primeiro lugar, a integração das atividades de execução, composição e apreciação musical e, quando necessário, complementá-las com aspectos literários e técnicos relacionados ao tema abordado.

Demonstrar a importância de trabalhar com um repertório amplo que vá desde as músicas vivenciadas pelas crianças nos ambientes não escolares até, se possível, as músicas de outras sociedades e/ou culturas.

Utilizar, preferencialmente, alguns trechos de músicas orquestrais executadas pela Osesp na semana de seu Módulo, e obras de outros grupos musicais brasileiros e estrangeiros. Em 2001, esta experiência demonstrou que os professores sentem-se mais motivados e musicalmente conscientes ao assistir, após as aulas, o concerto da Osesp (isto porque, para muitos, esta é sua primeira experiência de apreciação ao vivo deste gênero musical).

Procurar construir pontes entre a música da Osesp e os diferentes estilos e gêneros musicais encontrados no país (música erudita com música popular, folclórica, regionalista, etc.). (documentação CPE/Osesp, 2001)

Em termos práticos, para viabilização e organização do trabalho, a CPE/Osesp solicitava que os docentes observassem, entre outras, as seguintes orientações:

O repertório dos Concertos da Osesp estaria disponível em CD e partituras (no seu Centro de Documentação Musical ou, em alguns casos, em livrarias), por isso poderiam ser enviados trechos gravados e cópias parciais das obras aos docentes para o preparo das atividades. Poderiam ser agendados grupos de crianças para participar em determinados horários, visando a exemplificação de atividades práticas.

A CPE/Osesp deveria receber cópia das transparências e textos utilizados em aula, referências do material de apoio utilizado (CDs, vídeos, etc.) e o plano de aula. Os materiais poderiam ser solicitados pelos docentes dos Módulos seguintes objetivando certa unidade pedagógica/temática e evitada a repetição de atividades. Também seriam disponibilizados para acesso e documentação do Curso. Poderiam ser trazidos ou indicados CDs e publicações próprias ou relacionadas para venda aos alunos do Curso (aos cuidados do docente).

Todos precisariam realizar a auto-avaliação e avaliação do Curso conforme Ficha específica entregue no final das suas aulas. (baseado na documentação CPE/Osesp, 2001)

Para o conhecimento do perfil dos participantes dos cursos, foram criados múltiplos instrumentos de coleta de dados. Conforme mencionado, foi realizado um mapeamento sobre a situação da educação musical nas escolas públicas estaduais para subsidiar a criação dos Programas. Depois, foi criado outro questionário a ser preenchido na inscrição dos cursos. Porém, a redundância de algumas solicitações levou à inclusão de um

questionário semiestruturado na ficha de inscrição a ser preenchida pelo interessado.

Para a avaliação dos cursos foram criados dois instrumentos: (a) questionário semiestruturado para os professores participantes: autoavaliação, avaliação do Módulo, do professor e da organização do Curso; e (b) questionário semiestruturado para os docentes: avaliação do Módulo ministrado, da organização e logística do Curso e dos professores participantes. As análises eram quantitativas e qualitativas.

O *questionário para os professores participantes* tinha cunho quantitativo e qualitativo, composto por “categorias com opções de respostas” (NEWMAN e BENZ, 1998, p.193). O mesmo foi dividido em três categorias: Corpo docente e discente; Dinâmica do Módulo (avaliação da equipe organizadora) e Avaliação aplicada. As questões investigadas na categoria “I – Corpo Docente e Discente” eram: adequação do conteúdo aos objetivos do Módulo; nível de aprofundamento dos conteúdos; adequação das atividades práticas aos objetivos do Módulo; material didático utilizado pelo docente e disponibilizado aos alunos; relacionamento entre o docente e os alunos; e nível de participação e interesse dos alunos. Na categoria II, “Organização e infraestrutura”, eram investigadas: organização geral; infraestrutura de apoio; e atendimento aos participantes.

O *questionário semiestruturado para os docentes dos Módulos* (adaptado de SANTOMÉ, 1998), de cunho qualitativo, investigava: percepção do público envolvido; grau de participação e reações dos participantes – comentários sobre as atividades realizadas; ações empreendidas para motivar e manter o interesse dos participantes; avaliação do desempenho como professor do Módulo; procedimentos e conteúdos trabalhados; interações com os participantes; elementos que apresentaram melhores resultados; dificuldades encontradas; sugestões para o professor do Módulo subsequente; e análise das metas e expectativas quanto ao Módulo e ao Curso. Ele foi aplicado apenas nos dois primeiros anos, e o próprio questionário para os professores participantes também sofreu alterações nos anos subsequentes visando maior concisão na coleta e otimização do tempo de análise dos dados.

A partir dos dados coletados, eram aprimorados alguns aspectos nos Cursos em andamento. Alguns fatores (como questões de infraestrutura ou logística) eram encaminhados a outros setores da Oesp, para que pudessem verificar a viabilidade das modificações apontadas pelos professores participantes. Estes dados também eram incluídos nos relatórios para a homologação dos cursos junto a CENP/SEE, e eventualmente, consistiam em solicitações dos professores participantes relacionadas ao

seu trabalho escolar, à carga horária dos cursos, entre outros aspectos.

É interessante notar que os programas foram concebidos de forma integrada, porém, na prática, havia pouca integração entre os cursos do *Programa Formação de Professores* e os eventos didáticos do *Programa Formação de Público*, principalmente devido ao repertório trabalhado com os professores e a visão, na época, de uma formação educativo-musical mais abrangente, não voltada apenas ao escopo da orquestral. Por isso, no primeiro ano em que foram realizados concertos didáticos (2002), foi marcada apenas uma reunião onde foram apresentados alguns pontos de um material teórico-prático sobre o repertório dos eventos, bem como alguns aspectos organizacionais.

1.3 Atividades e materiais desenvolvidos em 2003

Em 2003, foi adotada uma estrutura mais densa para a formação dos professores com vistas à preparação dos alunos aos eventos didáticos. O objetivo foi possibilitar um acesso maior ao repertório, às informações teóricas e práticas de educação musical, diretamente relacionadas aos eventos didáticos em que inscreveram seus alunos, além de possibilitar que assistissem a um ensaio geral da Osesp e conhecessem um pouco sobre a Sala São Paulo. Como a maioria do público dos cursos sempre foi formada por leigos, tal familiarização inicial por meio de uma vivência na atividade didática foi considerada relevante para sua autoformação e também para servir como um indicativo ou exemplo de formato de evento didático do qual seus alunos participariam. A programação geral dos *workshops* realizados a partir de 2003, inicialmente com carga horária de oito horas (um único dia), incluía audição da primeira parte do ensaio geral aberto da Osesp, realização de atividades práticas e entendimento de seus fundamentos teóricos e sua correlação com os eventos didáticos, e também uma visita monitorada pela Sala São Paulo.

Naquele ano, os esforços também foram direcionados ao I Seminário Osesp de Educação Musical/III Encontro ABEM²⁵ – Região Sudeste, que foi considerado um evento independente da programação regular, mas extremamente importante por agregar, em um mesmo evento, um grande número de professores participantes e docentes. O convidado internacional foi o Dr. Keith Swanwick do Instituto de Educação da Universidade de Londres (apoio British Council). O evento foi realizado em parceria com outras

²⁵ ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical.

instituições em três outras cidades: Salvador (BA), Porto Alegre (RS) e Curitiba (PR), que também receberam o Prof. Swanwick como palestrante principal de seus eventos locais.

Outro marco foi o lançamento dos três livros do Programa Editorial (em parceria com Editora Moderna): Ensinando música musicalmente (SWANWICK, 2003), Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula (DEL BEN & HENTSCHKE, 2003) e Avaliação em música: reflexões e práticas (HENTSCHKE & SOUZA, 2003).

1.4 Atividades e materiais desenvolvidos em 2004

Em 2004, a CPE/Osesp iniciou uma revisão na estrutura de atividades, materiais e no próprio foco. Conforme Kruger (2005), os cursos realizados de 2001 a 2003 eram destinados a professores do ensino básico ou de música independentemente de sua escola estar inscrita nos eventos didáticos. Não havia um vínculo com estes eventos ou o repertório orquestral, muitas vezes trabalhado minimamente. Mas, como a CPE/Osesp integrava uma instituição que trabalhava com música orquestral, o vínculo e foco do repertório foram repensados para os cursos e *workshops* que seriam ministrados a partir de 2004:

Embora [os cursos] tenham sido altamente aprovados pelos participantes, reconsideramos este foco em 2004, pois a maioria dos cursos não trabalhava a partir da música “clássica” ou “de concerto” – obviamente o principal repertório da orquestra. As relações entre a música orquestral e a do cotidiano ficavam, na sua maioria, restritas a breves apreciações e análises de semelhanças e diferenças entre estas linguagens musicais ou a recomposições e arranjos de obras clássicas em outros idiomas. Entretanto, em 2004, consideramos a possibilidade de focalizar os trabalhos mais na música de concerto, a fim de realmente atender ao objetivo da instituição. (KRÜGER & MARTINEZ, 2004).

Tratarei desta modificação conceitual posteriormente, visto que o tema foi recorrente tanto no grupo focal quanto nas entrevistas e consiste em um aspecto relevante na elaboração do currículo dos *Programas* da CPE/Osesp.

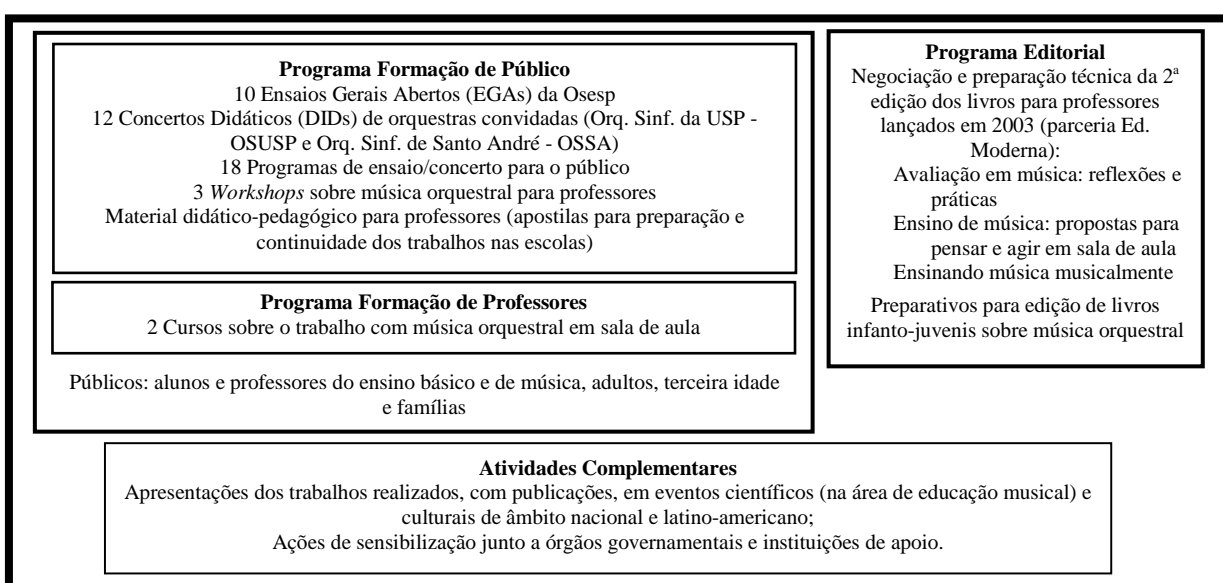
Quanto aos aspectos estruturais, o *Programa Formação de Público* e o *Programa Formação de Professores* foram envolvidos e se apresentaram em um único quadro (Figura 5). Na prática, apesar das orientações aos docentes sobre o foco no repertório orquestral, os *workshops* permaneceram vinculados aos didáticos e os cursos não foram totalmente integrados a este *Programa*. Foi descontinuado o *Programa Tecnológico*, enquanto foi aumentada a ênfase no *Programa Formação de Público*.

O principal alvo dos eventos didáticos eram alunos e professores de escolas

estaduais, e também municipais, particulares e de instituições socioculturais. Foram oferecidos eventos para a terceira idade; e alunos de faculdades e conservatórios de música poderiam entrar gratuitamente nos eventos, o que também consistia em mais um incentivo para a formação cultural deste público. Mas ambas as iniciativas tiveram pouca adesão.

Neste ano também foram firmadas, pela primeira vez, parcerias com outras orquestras – Orquestra Sinfônica da USP (OSUSP) e Orquestra Sinfônica de Santo André (OSSA) –, o que permitiu um alcance de mais de 17000 alunos e professores das redes públicas (e alguns da rede privada) nos eventos didáticos.

Figura 5: Atividades da CPE/Osesp (2004)



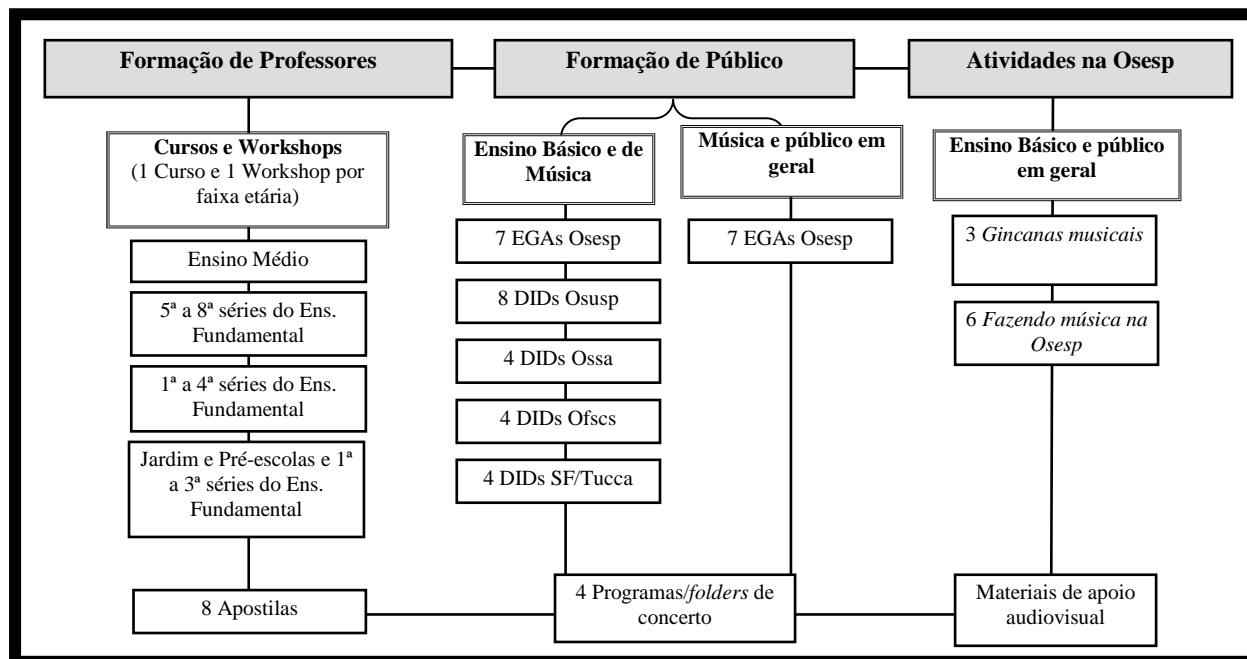
1.5 Atividades e materiais desenvolvidos em 2005

Em 2005, os *Programas Formação de Professores e Formação de Público* foram agrupados no *Programa Descubra a Orquestra* (Figura 6), apesar de ser mantido o nome “*Programa*” em cada um dos componentes ou vertentes. O *Descubra a Orquestra* também incluiu o recém-criado *Programa Atividades na Osesp*, derivado da extinta vertente *Músicos da Osesp nas Escolas* que, por sua vez, fez parte do *Programa Formação de Público* em 2001-2002. A ampliação da parceria com as orquestras incluiu a Orquestra Filarmônica de São Caetano do Sul e a TUCCA – Associação para Crianças e Adolescentes com Tumor Cerebral, que também realiza concertos didáticos para crianças.

A partir deste momento, todas as atividades e materiais foram realmente integrados em termos organizacionais e de conteúdo. Como exemplo, as normas organizacionais

ressaltavam que a relação da CPE/Osesp não seria mais pessoal ou individual (com o professor), porém institucional (com a escola): “ao inscrever-se em um evento didático, a escola automaticamente inscreverá um professor em um *workshop* ou em um curso” (normas organizacionais, CPE/Osesp 2005).

Figura 6: Programa Descubra a Orquestra (2005)²⁶



Os Cursos foram destinados apenas às escolas estaduais, devido à parceria firmada entre a Fundação Osesp e a Secretaria de Estado da Educação e também à intenção de realizar um estudo-piloto para inclusão da EaD aos cursos, o que requereria um número menor de participantes e de atividades para acompanhamento e avaliação visando ampliação no ano seguinte. Os professores das demais instituições (escolas municipais e particulares, instituições socioculturais ou beneficentes) participavam dos *workshops* tendo, portanto, carga horária mais reduzida e sem atividades a distância. As apostilas para os professores participantes procuravam demonstrar alguma diferenciação para atender ao nível de conhecimento musical (leigos ou com alguma formação musical formal), porém, tal diferenciação não foi possível na íntegra devido aos critérios gerais de seleção acima mencionados. O público dos eventos didáticos recebia os “*folders*” ou, como também chamados, programas de concerto, organizados segundo a faixa etária dos alunos e o repertório dos eventos, bem como a partir do material dos cursos e outros.

²⁶ **EGAs:** Ensaio Geral Aberto, **DIDs:** Concertos Didáticos; **OSESP:** Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo; **OSSA:** Orquestra Sinfônica de Santo André; **OSUSP:** Orquestra Sinfônica da Universidade de São Paulo; **OFSCS:** Orquestra Filarmônica de São Caetano do Sul.

Os *workshops* foram novamente agregados ao *Programa Formação de Professores*, como pode ser visto na figura anterior, onde a interligação de toda a programação para os professores participantes com o *Programa Formação de Público* aparece no elo entre cada título de vertente. Naquele ano, houve também uma tentativa de oferecer eventos específicos (Ensaio gerais abertos da Osesp) para alunos de cursos superiores e básicos de música e o público interessado em geral. Como as parcerias com as universidades não foram concretizadas, as propostas foram suspensas voltando-se ao formato dos eventos didáticos para o ensino básico. Os materiais de apoio (apostilas, programas/folders didáticos e materiais de apoio audiovisual) também aparecem interligados entre si e com as atividades. Isto porque primeiramente eram confeccionadas as apostilas dos cursos, que compilavam as informações teórico-práticas para os professores e também informações sobre as obras de cada evento. Depois (ou concomitantemente), o material subsidiava a elaboração dos programas/folders didáticos para os alunos (*Programa Formação de Público*) e algumas vezes também as Gincanas e os Fazendo Música na Osesp do *Programa Atividades na Osesp*.

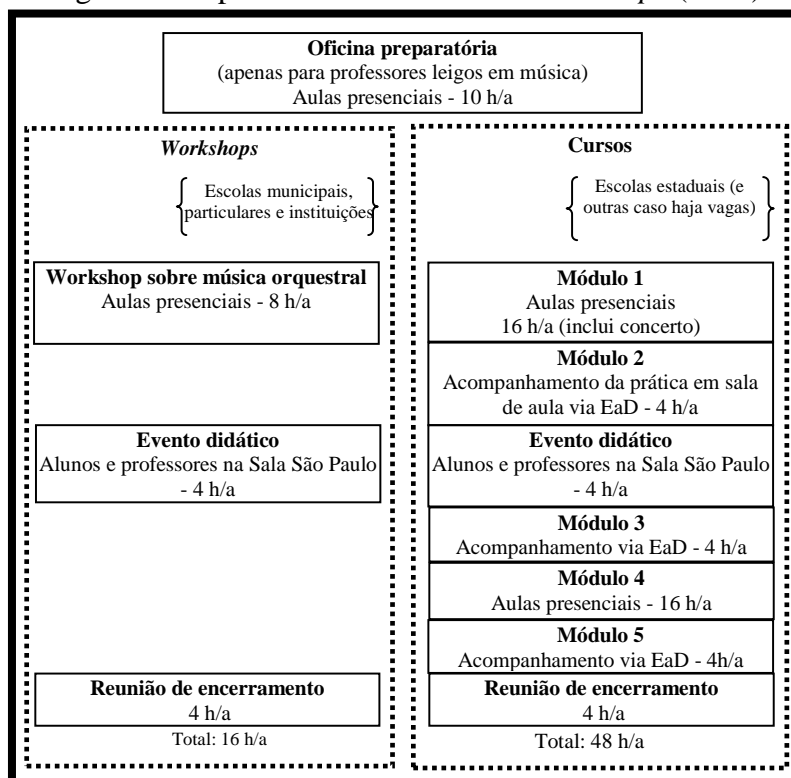
Além da integração de cursos e *workshops*, em 2005 o público-alvo foi atendido de acordo com seu vínculo de trabalho: os cursos foram destinados aos professores da rede estadual de ensino e *workshops* para os demais (rede municipal, escolas particulares, instituições socioculturais, etc.). Esta organização visou contemplar a parceria efetivada com a Secretaria de Estado da Educação. Assim como os eventos didáticos para os alunos, os cursos e *workshops* foram organizados em quatro faixas etárias tanto para os alunos quanto para os professores: (a) pré-escola, jardins de infância e de 1ª a 3ª séries, (b) 1ª a 4ª séries, (c) 5ª a 8ª séries e (d) ensino médio. Cada curso ou *workshop* atendeu professores de seis a oito eventos didáticos, de acordo com o repertório destes e também as faixas etárias.

Cabe ressaltar que a integração entre os eventos didáticos, cursos e *workshops* sempre implicou em alguns cuidados adicionais na organização e distribuição das atividades para os professores participantes: o primeiro Módulo deveria ser no mínimo uma ou duas semanas antes do primeiro evento didático e o segundo Módulo (ou a reunião de encerramento) no mínimo uma ou duas semanas depois do último. Isto porque se considerou necessário que os professores preparassem seus alunos para os eventos didáticos antes de comparecerem aos cursos, e também que, ao final do semestre, tivessem tempo hábil para incluir o relato da vinda dos alunos aos eventos no trabalho de aplicação. Na prática, tal organização foi extremamente difícil, pois dependia da compatibilidade de

diversos fatores, como datas das orquestras, calendário escolar, disponibilidade do Salão Nobre e das salas de ensaio na Osesp para a realização dos cursos ou *workshops* e da Sala São Paulo para os eventos didáticos. Além de observar a compatibilidade das agendas da Osesp (ensaios e apresentações da orquestra, coro, grupos de câmara; eventos de patrocinadores ou colaboradores e outros), também deveriam ser observados os repertórios executados em cada um dos eventos didáticos, buscando, dentro das possibilidades, oferecer os eventos de acordo com o repertório que pudesse ser mais adequado para cada faixa etária. Também era observada a disponibilidade de agenda e a proposta de repertório das orquestras parceiras.

Como nos anos anteriores, tanto nos cursos quanto nos *workshops* inscreviam-se professores com e sem formação musical. A CPE/Osesp entendia estes últimos como aqueles que não possuíam conhecimento formal de música obtido em conservatórios ou faculdades, ou que haviam cursado licenciaturas em educação artística e não trabalhavam habitualmente com música, tendo pouco conhecimento específico. Foi prevista uma oficina preparatória específica para professores sem formação musical (vide figura adiante), sendo o conteúdo voltado às atividades educativo-musicais – uma vez que os conhecimentos e conceitos musicais poderiam ser desenvolvidos, se houvesse interesse, em escolas de música. Além disso, queria-se demonstrar e difundir o referencial pedagógico adotado.

Figura 7: Proposta inicial de cursos e *workshops* (2005)



No entanto, a realização do *Programa Descubra a Orquestra* estava condicionada à celebração da parceria entre a Fundação Osesp e a Secretaria de Estado da Educação (via FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – e CENP), o que ocorreu um pouco depois do previsto devido aos trâmites legais. Assim, o início da programação foi postergado, levando ao cancelamento da oficina e adiamento do primeiro evento didático. Como se pode observar, algumas questões políticas e de gestão também interferiram na elaboração, realização e condução das atividades.

Para cada Módulo presencial dos cursos, foi convidado um educador musical (docente) especialista na área de atuação. Os *workshops* foram ministrados pela equipe da CPE/Osesp. A última etapa foi uma “reunião de encerramento”, conduzida apenas pela equipe da CPE/Osesp visando uma avaliação global das atividades e trabalhos dos professores em suas escolas e do *Programa*. No entanto, infelizmente é possível que esta caracterização tenha diminuído a importância deste momento e, por isso, muitos participantes não compareceram. Além disso, também as “reuniões de encerramento” do primeiro semestre haviam sido inicialmente programadas para o final do ano. Mas, no início dos cursos, optou-se por realizar as “reuniões de encerramento” do primeiro semestre no mesmo período. Apesar da intensa divulgação da mudança, muitos professores ausentes também alegaram desconhecimento ou impossibilidade de comparecer devido a compromissos na nova data.

Em 2005, os cursos foram progressivamente modificados para promover maior interação entre os professores participantes e entre eles e os docentes – por isso da inclusão da EaD (KRÜGER & HENTSCHKE, 2003; KRÜGER & MARTINEZ, 2004; e KRÜGER & NARITA, 2007). A inclusão da EaD veio ao encontro da solicitação dos próprios professores participantes, que se sentiam isolados em suas práticas nas escolas e queriam trocar ideias com seus colegas, para conhecer o que outros realizavam e os respectivos resultados. Ao mesmo tempo, eles consideravam importante que os docentes acompanhassem o seu trabalho, fazendo observações e dando encaminhamentos e sugestões, e não apenas emitindo um parecer após a entrega do trabalho de aplicação quando todo o trabalho já havia sido realizado. Da parte da CPE, tal acompanhamento seria um incentivo para a realização de atividades musicais propriamente ditas, principalmente pelo fato de que a maioria dos professores participantes era leiga em música e as atividades presenciais eram muito reduzidas se comparadas às necessidades.

A EaD foi oferecida apenas nos cursos, cujas vagas eram preferencialmente

destinadas aos professores da rede estadual. Devido à carga horária presencial ser muito maior do que a carga horária a distância (40 e 8 horas, respectivamente), os cursos foram caracterizados como “cursos presenciais com suporte na tecnologia digital”, ou seja, na EaD (KRUGER, 2006, p.81). Estes cursos foram considerados como piloto para a implementação da EaD nos demais a partir de 2006.

A carga horária entre *workshops* e cursos também foi significativamente diferente, não apenas devido ao fato dos cursos já incluírem atividades a distância, mas também pelo número reduzido de Módulos presenciais nos *workshops*. Em ambas as atividades, também fizeram parte da carga horária os eventos didáticos para os alunos e os concertos na Sala São Paulo, tendo em vista o fortalecimento da experiência com música orquestral dos professores e a integração de todas as atividades da CPE/Ososp.

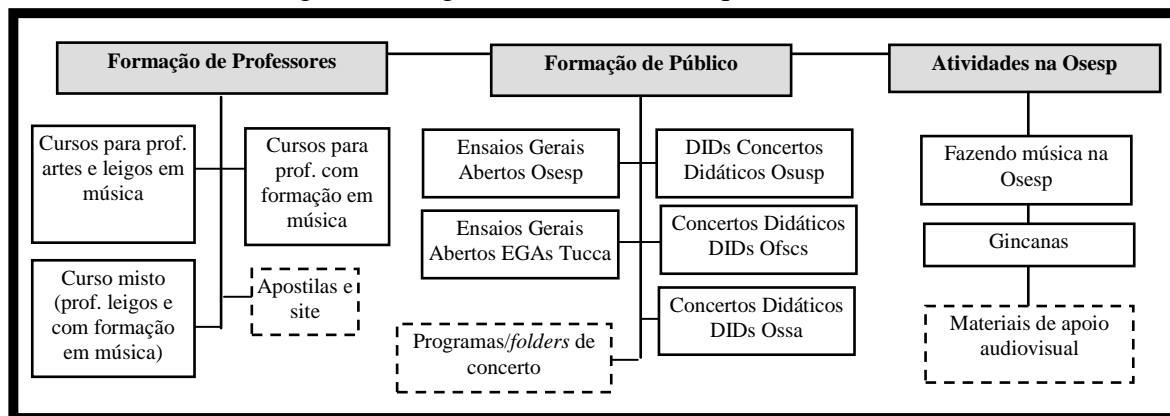
No Curso 1 de 2005 (primeiro semestre), os professores participantes apenas foram brevemente orientados sobre as possibilidades de interações a distância pelo TelEduc durante o primeiro Módulo, visto que não foi possível disponibilizar um computador para acesso presencial, mas suspeitava-se que eles teriam uma certa “facilidade” para as atividades a distância. Como tal hipótese não se confirmou, tendo sido percebidos vários problemas nesta área, a partir do Curso 2 (e inclusive nos Cursos 3 e 4) os professores foram conduzidos à sala da CPE/Ososp e supervisionados em seu primeiro acesso e configurações iniciais do TelEduc. Esta conduta mostrou-se um pouco mais efetiva, pois levou a um número proporcionalmente bem menor de problemas técnicos individuais e um número geral de acessos maior à ferramenta.

1.6 Atividades e materiais desenvolvidos em 2006

Em 2006 foi dada continuidade ao *Programa Descubra a Orquestra*, porém com algumas modificações significativas. A figura abaixo demonstra que a estrutura considerou o mesmo grupo de atividades desenvolvido em 2005 – o *Programa Descubra a Orquestra*, nas vertentes *Formação de Professores*, *Formação de Público* e *Atividades na Ososp*. Mas os cursos, que até aquele ano eram organizados apenas segundo os ciclos escolares (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), além de contemplarem esta organização incluíram uma diferenciação pelo “grau” de formação musical dos professores: cursos para professores com ou sem formação formal (leigos) em música – como será detalhado adiante. O formato de *workshop* foi inicialmente anunciado, mas logo substituído pelo

formato de curso. As principais diferenciações entre os cursos inicialmente pensados como tal e os *workshops* transformados em curso consistiam no público-alvo e na carga horária. Os cursos com maior carga horária (os primeiros acima mencionados) eram destinados a professores com formação musical; os cursos originados em *workshops* eram destinados a professores “leigos em música” (vide detalhamento adiante). Todos incluíram atividades de EaD. A figura adiante apresenta a estrutura inicial:

Figura 8: Programa Descubra a Orquestra (2006)



Cada escola se inscreveu em apenas um evento didático da vertente *Formação de Público* (realizados com a colaboração de diversas orquestras) e/ou em um da vertente *Atividades na Osesp* (turmas diferentes), observada a faixa etária dos alunos da *Série* escolhida: Primeiro semestre: Série 1 (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), Série 2 (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil²⁷); Segundo semestre: Série 3 (1ª a 4ª séries) e Série 4 (5ª a 8ª séries, E. Médio e EJA).

Cada escola podia inscrever até 135 pessoas em apenas um evento²⁸, sendo que nos eventos didáticos da Osesp (ensaios gerais abertos) o limite de público era de 700 pessoas, ou seja, em torno de 5 escolas; já nos concertos didáticos ou ensaios gerais abertos das orquestras convidadas o limite era de 1300 pessoas - 9 ou 10 escolas. Esporadicamente, um professor participante nos cursos levaria apenas uma turma de 30²⁹ alunos para o evento didático. Ou seja, o número de professores participantes nos cursos era diretamente

²⁷ Classes da Educação Infantil (pré-escola) foram atendidas com recursos da Fundação Osesp e patrocinadores. A SEE destinou verbas para as escolas Estaduais envolvidas, para um total de 23.870 vagas (inclusos os professores participantes da vertente Formação de Professores), o que representou mais de 80% do total de participantes.

²⁸ Este número baseava-se em múltiplos da lotação dos ônibus – normalmente cada ônibus tem capacidade para 45 pessoas. Portanto, seria possível trazer 45, 90 ou 135 alunos. Era dada preferência para grupos maiores, visto que cada grupo (escola) deveria inscrever um professor nos cursos e desta forma seria mais difícil atender eficientemente turmas com grandes números de participantes (principalmente nos módulos via EaD),

²⁹ Esta situação ocorria principalmente nas escolas particulares, que nem sempre utilizavam ônibus com a lotação padrão. Além dos alunos, a CPE/Osesp recomendava que alguns professores ou monitores também os acompanhassem (a lotação total/vagas solicitadas deveria incluir também estas pessoas).

proporcional ao número de escolas e alunos participantes nos eventos didáticos. Além disso, as vagas privilegiavam o público da SEE, principal parceira e apoiadora do Programa Descubra a Orquestra.

Devido a algumas dificuldades técnicas dos professores participantes no acesso e utilização do TelEduc em 2005, em 2006 foi criada uma apostila com orientações de uso do TelEduc e realizada uma reunião de abertura antes dos Módulos presenciais, além de ser incluído um Módulo específico para discussão destas atividades e do trabalho de aplicação do curso. Esta reunião de abertura era dividida em dois momentos. No primeiro momento participavam, além dos professores inscritos nos cursos, os coordenadores pedagógicos e os diretores (ou seus representantes). Desta forma, esperava-se familiarizar estas lideranças com o Programa e incitar maior comprometimento e apoio das escolas ao professor que realizaria seu trabalho de aplicação (ou conclusão) do curso com as turmas que viriam aos eventos didáticos como parte dos critérios fundamentais a serem cumpridos para o recebimento do certificado. No segundo momento, os coordenadores pedagógicos e os diretores (ou seus representantes) eram liberados e permaneciam apenas os professores participantes. Eram então oferecidas informações sobre as premissas educacionais da EaD e as possibilidades de utilização do TelEduc.

Foi obrigatória a participação de um professor no curso da vertente *Formação de Professores* correspondente à Série em que a escola estava inscrita e ao seu conhecimento (com ou sem formação musical). Neste ano, o formato dos cursos foi modificado, sendo o critério principal não mais o vínculo empregatício (professor ou não da rede estadual de ensino), mas sim a formação dos professores participantes. Os cursos eram organizados em cursos para professores leigos em música e professores com formação musical – esta última categoria conforme as normas de inscrição:

Para os cursos somente serão aceitas inscrições de professores com formação musical (graduação, licenciatura ou pós-graduação em Música ou Educação Artística com habilitação em Música) e que tenham acesso a computador e internet em casa. Os professores que solicitarem participação nos cursos deverão apresentar cópia de documentação comprobatória de sua formação musical no ato da inscrição. Caso não haja comprovação, serão inscritos nos *workshops*. (Normas de inscrição, CPE/Osesp, 2006)

Em todas as séries, foram oferecidos cursos específicos para professores com e sem formação musical (graduação ou licenciatura em música, ou participação em qualquer outro nível de formação inicial). Foi oferecido apenas um curso para professores com formação musical, um público sempre menor do que o de leigos em música, englobando

ambas as séries do semestre (todos níveis de ensino). Devido à concretização da parceria com a SEE, o percentual de vagas reservadas para os professores da rede estadual de ensino foi muito maior (70%) do que as demais categorias.

Os dois cursos para professores com formação musical (um por semestre) tiveram carga horária total de 66 horas. Dois Módulos presenciais foram ministrados por docentes convidados (um no início e outro no final do curso), cada um com 12 horas (sexta-feira e sábado) sendo que, após o primeiro dia do primeiro Módulo, os professores participantes e docentes assistiam juntos ao concerto da Osesp. Estes Módulos abordavam aspectos teórico-práticos da educação musical, situando as aplicações destas perspectivas no repertório dos eventos didáticos de modo que os professores participantes pudessem preparar seus alunos para estes eventos. Um segundo Módulo presencial foi ministrado pelas docentes da CPE/Osesp (a coordenadora e uma docente colaboradora), e se situava logo após o primeiro Módulo, com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos recursos do TelEduc e, principalmente, das questões pedagógicas (conceitos e aplicações da EaD). Normalmente, depois destes dois primeiros Módulos presenciais, os professores participantes começavam a comparecer nos eventos didáticos com seus alunos segundo a inscrição previamente realizada. Durante este tempo, eram acompanhados pelas docentes dos cursos (convidadas) e supervisionados quanto a questões técnicas e organizacionais pela equipe da CPE/Osesp. A carga horária presencial incluía os três Módulos, o concerto da Osesp e o evento didático, totalizando 36 horas; a carga horária das atividades a distância perfazia 30 horas.

No primeiro semestre, os dois cursos para professores sem formação musical formal (ou “leigos em música”) (organizados por faixa etária) e um curso misto (leigos e com formação) tiveram um formato semelhante, pois também iniciavam e terminavam com um Módulo presencial. Porém, estes cursos foram ministrados pelas docentes da CPE/Osesp e não tiveram um Módulo específico para o conhecimento do TelEduc e das especificidades da EaD. A carga horária presencial incluía os dois Módulos, o concerto da Osesp e o evento didático, num total de 20 horas, e a mesma carga era destinada às atividades a distância.

No segundo semestre, o formato dos cursos para leigos em música incluiu três Módulos presenciais: dois no início e um no final – como o dos professores com formação musical. Além disso, o Ensaio Geral (EGA) da Osesp, que no primeiro semestre integrou o primeiro Módulo dos cursos para leigos, no período da manhã, foi substituído pela

participação (extra-curso) em um concerto didático ou ensaio geral aberto em datas disponibilizadas pela Fundação Osesp. Preferencialmente, os professores participantes poderiam escolher um evento similar ao do evento em que a escola estava inscrita. Assim foi otimizado o tempo destinado às atividades pedagógicas com o professor formador. Embora a carga horária total tenha permanecido inalterada, a distribuição entre a carga presencial e a distância foi modificada para 28 e 12 horas respectivamente. Como exemplo da organização de cada curso, o Anexo 2 apresenta a estrutura de referência para as atividades a distância, a qual era discutida com os docentes e adaptado para atender necessidades específicas.

Em todos os cursos de 2006, os professores participantes foram organizados em grupos e distribuídos entre os docentes para o acompanhamento a distância, e a supervisão do *Trabalho de aplicação*. A organização dos professores participantes seguia a dos trabalhos dos docentes. Quando a CPE/Osesp recebia o aceite dos docentes, enviava a lista do repertório dos eventos didáticos e solicitava que escolhessem pelo menos uma obra musical de cada evento didático diferente³⁰ para trabalhar em seu Módulo. Assim, cada um era responsável por um conjunto de obras (geralmente cinco a oito) e cada obra integrava um ou mais eventos didáticos. Ao repertório orquestral básico, os docentes adicionavam repertório complementar, como músicas populares, canções do repertório infantil ou folclórico, entre outros. Como resultado, a supervisão dos professores participantes era diretamente relacionada ao repertório e eventos trabalhados pelos docentes: cada docente acompanhava os professores cujas escolas estavam inscritas nestes mesmos eventos.

Em todos os cursos, os participantes precisaram apresentar um *Trabalho de aplicação* dos conteúdos construídos no curso (aulas presenciais e virtuais): planejar, implantar, avaliar e relatar quatro ou oito aulas de música que demonstrem a integração de, no mínimo, duas atividades musicais práticas dentre composição, execução ou apreciação com o repertório do evento didático a ser apreciado pelos alunos (apostilas dos Cursos)³¹. Como a proposta seguiu as Resoluções SEE n.ºs 62/2005 e 21/2005 da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tiveram direito a certificado os inscritos que participaram das


³⁰ As orquestras convidadas repetiam o programa em datas diferentes, embora algumas chegassem a apresentar partes ou até a mesma obra. Os programas da Osesp sempre eram diferentes, pois a cada semana essa orquestra prepara um novo repertório. Normalmente os repertórios da Osesp não coincidiam com os programas das demais orquestras, e eram bem mais complexos quanto à duração e natureza das obras (ex. poemas sinfônicos, concertos para instrumento solo e sinfonias integrais).

³¹ Nos cursos para professores leigos em música deveria ser apresentado um trabalho com no mínimo quatro aulas, já os cursos para professores com formação musical deveriam realizar um trabalho que abrangesse no mínimo oito aulas. O certificado dos professores da rede estadual de ensino era validado pela CENP/SEE e os demais eram emitidos e validados apenas pela Osesp.

atividades a distância no TelEduc, obtiveram frequência superior a 90% nas aulas presenciais e entregaram o trabalho de aplicação recebendo conceito A, B ou C. Observo que a exigência de 90% frequência (instituída nos cursos desde 2004) foi estipulada com base na pouca carga horária dos cursos principalmente nos primeiros anos, e com apoio da CENP/SEE, que desejava que os professores comparecessem integralmente às atividades. Por exemplo, se alguém faltasse mais de três horas, perderia uma porção significativa do curso devido à baixa carga horária. Cabe ressaltar que era relacionada às atividades presenciais, embora fossem observados os acessos às atividades a distância. Este é um indicativo de que, provavelmente, teria sido necessário maior aprofundamento sobre possibilidades de incentivo ao envolvimento ativo e avaliação em EaD, e aperfeiçoamentos na integração do sistema de avaliação das modalidades presencial e a distância.

A ferramenta de interação a distância utilizada nos cursos foi o *TelEduc*, um aplicativo para cursos baseados em EaD desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP³². Os principais recursos dos alunos foram:

Figura 9: Recursos do TelEduc

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura do Ambiente: apresenta os recursos utilizados, suas funções e seu funcionamento. ▪ Dinâmica do Curso: metodologia e estrutura das atividades. ▪ Agenda (abertura): menu (à esquerda); conteúdo do recurso selecionado (à direita). ▪ Atividades: apresenta as atividades gerais ou detalha uma tarefa. ▪ Material de Apoio: informações relacionadas (download de textos, acesso a links externos, etc.). ▪ Mural: informações complementares (ex. notícias). ▪ Fóruns de Discussão: criação de fóruns temáticos para discussões assíncronas. ▪ Bate-papo: discussões em tempo real (mensagens escritas síncronas) em horários pré-determinados. ▪ Correio: correio eletrônico interno. Permite recebimento de mensagens em ferramentas externas enviadas pelos docentes. ▪ Perfil: inserção de biografia resumida e foto. ▪ Grupos: visualização dos integrantes e seu perfil. ▪ Diário de Bordo: registro de vivências individuais, compartilhadas ou não com os demais. O acesso para leitura habilita possíveis comentários. ▪ Portfólio: armazenamento de arquivos. Três níveis de acesso: restrito (o próprio aluno), compartilhamento com docentes ou com todos os participantes. Também podem ser feitos comentários caso seja autorizado o acesso de colegas ou docentes.
---	---

A equipe da CPE/Fundação Osesp e os docentes dos Cursos tinham acesso a ferramentas restritas:

- **Configurar:** para alterar dados e configurações como senha, idioma e notificação de novidades

³² <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/> e www.nied.unicamp.br/

no e-mail externo (uma, duas ou nenhuma vez por dia, etc.).

- **Administração:** visualizar/alterar dados e cronograma; escolher e destacar ferramentas; inscrever alunos e docentes; gerenciar inscrições, alunos e docentes; enviar senha. Atribuições exclusivas do coordenador: alterar o *status* dos alunos para docentes; alterar nomenclatura do coordenador.
- **Acessos:** relatório de acessos (últimos acessos e quantidade de acessos); relatório de frequência (acessos individuais por ferramenta).
- **Intermap:** mapas e gráficos das interações realizadas no Correio, Fóruns e Bate-Papo.
- **Suporte:** contato com o suporte técnico (administrador técnico) via e-mail.

Os professores participantes deveriam atentar para a realização de atividades nos prazos estabelecidos, acessar as leituras indicadas, participar nos bate-papos dos grupos (autoorganizados, encontros virtuais síncronos) e com as formadoras de modo fundamentado e constante, oferecer suas próprias contribuições (comentários consistentes, ideias, sugestões, materiais) nos fóruns e em outras ferramentas, anexar seus planejamentos e relatos de aulas no portfólio e suas impressões pessoais no diário de bordo. Estas atividades requeriam dedicação de, aproximadamente, uma hora semanal. Foram estipuladas duas etapas de entrega do *trabalho de aplicação*: (a) anexar no portfólio individual do TelEduc, para uma atividade em trios que consistiu na realização de comentários mútuos entre estes alunos (cada um recebeu e fez comentários sobre os trabalhos de dois colegas) e do docente responsável; e (b) impresso, no primeiro dia do último Módulo presencial, quando também poderiam ser entregues gravações em áudio e vídeo das atividades realizadas nas escolas (opcional). Em alguns momentos foi solicitada a entrega de avaliações do Programa, do curso, autoavaliação e outras.

1.7 Docentes dos cursos

Nos primeiros seis anos de atividade da CPE/Osesp, o Programa Formação de Professores contou com 27 docentes. Uma das profissionais convidadas passou a integrar a equipe fixa da CPE/Osesp de 2005 até os primeiros meses de 2006, quando se desligou devido à aprovação em concurso para professor universitário da rede federal de educação.

A seleção destes docentes dava-se de acordo com sua área de atuação, sua titulação (preferencialmente mestres e doutores), área de conhecimento, pesquisa e trabalho e, eventualmente, sua origem (estado, universidade – tendo em vista os custos). A CPE/Osesp também verificava se teriam disponibilidade e comprometimento para participar de todos os momentos do seu curso – aulas presenciais, correção dos trabalhos, participação nas atividades a distância (neste caso, a partir de 2005), entre outros fatores.

Apesar de buscar a diversidade de docentes, a CPE/Osesp considerou relevante analisar os caminhos pedagógicos e a fundamentação teórica dos docentes em suas atuações e publicações, para constituir um grupo complementar. Por exemplo, sabendo que a maioria dos participantes era leiga em música, considerava que não seria interessante que cada docente atuasse a partir de uma linha pedagógica distinta, devido à carga horária reduzida dos cursos e a impossibilidade de aprofundamento nos conceitos e práticas. Existia a hipótese de que, eventualmente, esta situação poderia dificultar as práticas e o próprio sistema de avaliação dos professores participantes, visto que os critérios de planejamento e avaliação seriam diferentes. Assim, apesar de oferecer uma visão geral das tendências educativo-musicais, a CPE/Osesp se declarava em uma linha pedagógica continuada e clara, apresentada nos cursos e nos programas (*folders*) dos eventos didáticos, na seção dirigida aos pais e professores.

Além disso, após cada Módulo dos cursos, os professores participantes realizavam avaliações quantitativas e qualitativas dos docentes e da organização geral. Estes dados eram analisados e serviam como base parcial para decisões sobre as participações futuras dos profissionais, decisões organizacionais, estruturais e de outras naturezas. Alguns docentes, muito bem avaliados pelos professores participantes, foram convidados em vários momentos subsequentes, mas devido a impedimentos profissionais e/ou pessoais, não puderam participar. Outros foram convidados e, pelos mesmos motivos, nunca puderam participar. Alguns cursos intensivos sobre tópicos específicos não diretamente relacionados aos cursos da programação regular ou eventos didáticos, foram cancelados. Em vários destes, as docentes ainda não haviam participado dos cursos regulares, e assim também não puderam participar em outros momentos. Ressalto que o início do uso da EaD aconteceu em 2005, e apenas nos cursos. Os professores participantes dos *workshops* ainda continuavam apenas com o Módulo presencial e a “reunião de encerramento”. Em resumo, os 27 docentes tiveram diferentes participações neste período.

Na tabela adiante podem ser verificadas características comuns entre os docentes, bem como a reincidência de participação dos docentes em momentos muito específicos – um ou mais Módulos ou cursos, em um ou dois anos. A coluna *Situação* apresenta 11 (onze) tipos de envolvimento dos docentes nos cursos, e as colunas seguintes detalham estas situações. A coluna *Total de docentes* demonstra a quantidade de docentes envolvidos em determinada situação; a coluna *Anos (quantidade)* demonstra quantos anos os docentes participaram daquela situação; a coluna *Número de Módulos* refere-se ao

número individual de Módulos ministrados por cada docente (não à soma dos Módulos de todos os docentes), e as colunas *antes EaD/com EaD* detalham como/quando estes Módulos foram ministrados pelos docentes. Apresento alguns exemplos para melhor compreensão. Na *situação 6*, vemos que sete docentes participaram apenas em um ano ministrando um Módulo cada um, e que todos estes Módulos foram ministrados nos cursos com EaD. Na *situação 8*, constatamos que dois docentes participaram em três diferentes anos e ministraram três Módulos cada um, sendo que cada um ministrou um Módulo antes da EaD e dois nos cursos com EaD. Além disso, um grupo de 14 docentes participou apenas dos cursos antes da implementação da EaD nos cursos (*situações 1 a 5*), oito docentes participaram apenas dos cursos com EaD (*situações 6 e 7*) e cinco docentes participaram nos cursos antes e com a EaD.

Tabela 2: Resumo dos docentes de cursos e módulos

Situação	Total de docentes	Anos (quant.)	Nº módulos ministrados por cada docente	Módulos ministrados antes da e com a introdução da EaD	
1	9	1	1	9 antes da EaD	
2	1	2	3	3 antes da EaD	
3	2	2	4	4 antes da EaD	
4	1	2	2	2 antes da EaD	
5	1	1	4	4 antes da EaD	
6	7	1	1		7 com EaD
7	1	2	2		2 com EaD
8	2	3	3	1 antes da EaD	2 com EaD
9	1	3	3	2 antes da EaD	1 com EaD
10	1	3	10	1 antes da EaD	9 com EaD
11	1	5	7	6 antes da EaD	1 com EaD

Também verificamos que a atuação de vários docentes ocorreu apenas no período de 2001 a 2003, sendo que muitos não atuaram mais a partir de 2004 – isso porque, a partir desse ano, além de não atenderem a um ou mais fatores anteriormente mencionados, foram oferecidos menos cursos e buscados novos docentes. Se os critérios para considerar alguém como parte de um “corpo docente” mais estável e recorrente seriam atuar em mais de dois anos e em no mínimo três Módulos, teríamos um grupo de 5 docentes – os que ministraram Módulos de cursos antes e com a EaD. A relação completa pode ser vista no Anexo 3, demonstrada por docente.

Os 27 docentes que atuaram na CPE/Osesp de 2001 a 2006 residiam em diferentes estados: 37% (10 docentes) residiam no estado de São Paulo e 33% (9 docentes) no estado do Rio Grande do Sul. Estes também foram os que ministraram mais Módulos nos cursos realizados (São Paulo com 36% ou 24 Módulos e Rio Grande do Sul com 33% ou 23 Módulos). Cabe observar que a proporção de docentes localizados em São Paulo seria

muito maior se incluídos os *workshops* ou cursos ministrados pela coordenadora da CPE/Osesp residente em São Paulo (6 Módulos de cursos e todos os *workshops* de 2003 a 2006, compartilhados com uma colega da CPE/Osesp a partir de 2005, também residente em São Paulo). Os *workshops* ministrados em conjunto com a coordenadora da CPE/Osesp com esta segunda profissional da CPE/Osesp foram considerados como um evento apenas, de modo simbólico, devido a seu vínculo permanente com a CPE/Osesp.

Tal fato não se repete exatamente nas demais situações. Por exemplo, um docente que reside no estado de Santa Catarina foi responsável por sete Módulos e, por isso, sua participação nos cursos totaliza 11%. Enquanto isso, um docente do Rio de Janeiro foi responsável por três Módulos, um docente do Mato Grosso por apenas um Módulo, três docentes do Paraná foram responsáveis por cinco Módulos e dois de Minas Gerais, cada um responsável por um Módulo. É possível aferir que esta diversidade de localização dos docentes, juntamente com a produção científica apresentada pela equipe da CPE/Osesp neste período, tenham contribuído para a divulgação dos trabalhos educativo-musicais da instituição. Além disto, a riqueza dos contextos socioculturais das diversas origens bem como a sólida formação dos docentes, permitiu um rico intercâmbio entre eles e com os professores participantes, agregando valor ao trabalho efetuado.

A seguir, serão apresentados os referenciais teóricos norteadores da presente pesquisa, que também se relacionam, até certo grau, ao referencial teórico adotado na condução dos trabalhos da CPE/Osesp.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos sobre os quais foram calcadas as análises dos dados obtidos na pesquisa. Relato brevemente algumas pesquisas empreendidas sobre formação continuada apoiada pela Educação a Distância, a elaboração de currículos em cursos de educação a distância e, principalmente, em educação musical. Por fim, apresento os resultados de alguns estudos sobre os ganhos e dificuldades em cursos apoiados pela EaD. Todos estes temas estão diretamente ligados às questões centrais da presente tese, que buscou investigar a perspectiva de docentes em cursos de formação continuada apoiados na EaD quanto aos ganhos e às dificuldades na gestão de processos educacionais e organizacionais.

2.1 Formação continuada de professores apoiada pela EaD

A presente pesquisa tem como contexto de investigação a formação de professores, dentro do *Programa Formação de Professores*, uma das vertentes do *Programa Descubra a Orquestra*, da CPE/Osesp. Atualmente, tem sido realizadas diversas pesquisas no âmbito da formação continuada ou inicial de professores apoiada pela EaD. Porém, a realização de pesquisas sobre esta formação em ambientes não formais ou informais não é tão usual quanto as pesquisas sobre as formações providas nos ambientes escolares ou formais (universitários, principalmente)³³. Esta constatação foi feita por Jacobucci (2006 p.20), em sua pesquisa sobre formação continuada de professores em centros e museus de ciências – espaços e conceitos relativamente semelhantes aos promovidos por uma orquestra sinfônica. A esta carência de pesquisas, soma-se o pouco oferecimento de formação continuada em educação musical nestes espaços e, conseqüentemente, a escassa literatura sobre a área.

Por outro lado, a aceitação ou incorporação do uso das tecnologias na educação tem sido bastante pesquisada, dado que o atual contexto pedagógico sugere “reconstrução das

³³ Nesta tese, adoto as definições de Txakartegi & Gómez (2008), de que educação formal se refere ao processo deliberado e formal de ensino e “transferência” de conhecimento, encontrada em “colégios e escolas, levando a atribuição de titulações”. A educação não formal “também é deliberada e sistemática, mas menos regulada, não utilizando o currículo estabelecido” [oficial]. Já a educação informal ocorre “no contexto, nas atividades cotidianas. O aprendizado ocorre pela interação com a família e os membros da comunidade” (p348). Assim, as atividades da CPE/Osesp podem ser consideradas como não formais.

práticas de formação docente”, ou seja, novos modelos de formação de competências docentes, como anunciam Silva & Melo (2008, p.2):

...os formadores devem assumir, no seu curso de formação profissional outras/novas responsabilidades. Entre elas, destacamos o aprender a ensinar, que, certamente, será de um modo diferente daquele como eles mesmos foram ensinados, e o desenvolvimento e utilização de estratégias de aulas que enfatizem as novas metas de aprendizagem requeridas pelo(s) novo(s) contexto(s) profissional(is). (ARAGÃO, 2000).

As mesmas autoras comentam que o principal problema atual na formação de docentes residiria na pouca contextualização e problematização dos aspectos teóricos, desvinculando, portanto, prática de teoria. Além disso, os modelos pedagógicos normalmente seguem orientações tradicionais, o que contribui com a formação de um docente com competências diferentes da prática necessária no cotidiano escolar (ibidem). Para Jacobucci (2006), outros problemas das formações atuais seriam “o oferecimento de forma pontual das atividades, o caráter obrigatório da atividade, a não observação dos conhecimentos acumulados pelos professores, a desvinculação com a realidade escolar e a ausência de participação dos professores na elaboração das propostas” (p.23). A autora critica as formações “passivas” (como “cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais”), em que os professores assumem mero papel de ouvintes e “aprendentes”, ao invés de colaborarem inclusive na construção das propostas curriculares (p.22).

Ao analisar experiências de formação continuada de professores, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização desses programas, ainda considerados uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas. Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação continuada, sem condições mais ampliadas de proposição de programas diversificados e alternativos. Ainda não há espaço para a participação expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definidas a partir das “necessidades do sistema” (MENDES, 2003, apud JACOBUCCI, 2006, p.23).

Por isso, na elaboração destes programas, pode ser um desafio indagar o que eles necessitam e procuram, e como eles mesmos “entendem a formação continuada, a partir da vivência na profissão”. Os conteúdos “devem corresponder aos questionamentos [...] sobre a prática docente”, o seu conhecimento “e as limitações da realidade escolar” (ibid. p.26).

Terçariol (2009), ao discorrer sobre a formação continuada de professores e também dos docentes que atuam na formação de professores (por ela denominados

formadores), lembra da importância de buscar novas competências profissionais, que incluem não apenas aspectos técnicos, mas também humanos. Alarcão (2004) elenca quatro categorias de competências necessárias para atuação do professor:

- (1) competência pelos conhecimentos: fatos, métodos, conceitos e princípios [construção destes conhecimentos];
- (2) competência pelas capacidades: saber o que fazer e como fazer [de forma dinâmica, o que se relaciona à experiência (ser capaz de aprender no sucesso e no fracasso)];
- (3) competência pelos contatos: capacidades sociais, redes de contatos, influência [relações interpessoais, também relacionadas à memória coletiva];
- (4) competência pelos valores: vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades e poder (físico e energia mental) (Alarcão, 2004, baseado em Terçariol, 2009, p.46).

Jacobucci (2006) enumera três concepções sobre formação continuada de professores, relacionando-as a concepções teórico-metodológicas, discussões e práticas acadêmicas resultantes de pesquisas nacionais e internacionais e também de movimentos sindicais que se diferenciaram no decorrer dos anos. Estas três concepções são então vinculadas a três modelos de formação continuada de professores: a concepção *positivista* ao modelo *clássico* de formação; a concepção *interpretativa* ao modelo *prático-reflexivo*; e a concepção *crítico-dialética*, vinculada ao modelo *emancipatório-político*.

Embora estas concepções e modelos de formação continuada tenham tido um desenvolvimento histórico, é possível encontrar instituições que, ainda hoje, utilizam concepções mais antigas. Já a busca de formação de competências docentes parece ocorrer de modo cumulativo nestes modelos de formação continuada, de modo que as concepções seguintes propõem competências novas em adição às anteriores, sem rejeitar o desmerecer as que foram anteriormente propostas, mas sim recomendando um novo olhar.

A primeira, denominada *positivista*, era predominante na década de 1970, e se referiria ao “paradigma da racionalidade técnica” (baseada no Curso de Filosofia Positiva de Augusto Comte). Este paradigma “transforma a prática pedagógica em uma atividade instrumental isenta de subjetividade, decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, uma vez que ajusta a realidade às teorias e métodos considerados universais (ALMEIDA, 2001). O foco seria “funcionalista” e de “instrumentalização técnica”, com o professor como secundário nos processos de ensino e de aprendizagem, pois “competia ao especialista a elaboração dos módulos de instrução programada para que o professor os aplicasse e avaliasse”. Sentia-se a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, mesmo que este “especialista de conteúdo” fosse o “facilitador de aprendizagem”, “organizador das condições de ensino-aprendizagem” ou “técnico da educação” – os

primeiros termos normalmente vinculados à concepções construtivistas (p.27).

A concepção teórico-metodológicas positivista originou a concepção clássica de formação de professores, a qual enfatiza os processos de “reciclagem” ou “atualização” da formação anterior. A polarização entre teoria e prática é percebida pela visão de que “a Universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos”. Os professores

...recebem toda uma formação teórico-técnica para substituir a ‘velha’ prática por uma mais adequada às novas tendências. [...] O professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. [...] Por sua concepção positivista, apoia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem. [...] O professor tem um papel passivo diante das recomendações dos teóricos e investigadores sobre sua prática, uma vez que não é considerado capaz de elaborar saberes profissionais e de tomar decisões sobre a sua prática. [...] Romper com a perspectiva clássica significa romper com práticas de formação planejadas a distância das instituições educativas, que desconsideram os saberes da experiência dos professores, dicotomizando, dessa maneira, teoria e prática. (JACOBUCCI, 2006, p.31-32).

Relacionando esta concepção às competências elencadas por Alarcão (2004), é possível inferir que o foco está vinculado muito à construção de competências pelos conhecimentos (fatos, métodos, conceitos e princípios) e talvez também de competências pelas capacidades (saber o que fazer e como fazer). Mas a construção de competência pelos contatos e valores não parece ser muito incentivada.

A segunda concepção enumerada pela autora é a *interpretativa*, relacionada “ao pensamento pedagógico da Escola Nova” e ao paradigma da racionalidade prática. A autora destaca o surgimento da concepção de “educador” em 1980, que permaneceu até a segunda metade da mesma década. Esta os considerava “agentes sociopolíticos”, numa forte “distinção entre professor e educador”, num “debate intenso e polêmico sobre a competência técnica e o compromisso político do educador” (p.27). A virada da década de 1980 para a de 1990 foi caracterizada pela chamada “crise de paradigmas”, quando então “o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltaram-se para a compreensão dos aspectos microssomais, destacando e focalizando o papel do agente-sujeito” e levando ao surgimento da formação do professor-pesquisador-reflexivo (PEREIRA, 2000, apud JACOBUCCI, 2006, p.28). Entre os precursores desta nova concepção estão Adolphe Ferrière (escola ativa, educação nova integral, ativa, prática e autônoma); John Dewey (ensino pela ação e não pela instrução, auxiliando assim a resolver “problemas concretos da vida” [ibid., p.28]); William Kilpatrick e seu método de projetos,

uma estratégia de ensino e aprendizagem que “visa, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática” [BARBOSA, GONTIJO e SANTOS, 2003, p.7], largamente difundida no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho; Édouard Claparède, que “preferiu chamar a Escola Nova de educação funcional, pois acreditava que a atividade educativa deveria se dar de forma individualizada e ao mesmo tempo socializada”, visto que todos “são essencialmente diferentes e que a educação tem fim individual” (JACOBUCCI, 2006, p.29); e Jean Piaget, com sua teoria psicogenética, “que fundamentou a teoria educacional de que o sujeito deve construir por si próprio o conhecimento”. Outra influência, no início dos anos 1990, são os trabalhos de Donald Schön sobre o profissional reflexivo, que “considera a necessidade do indivíduo reformular suas práticas, a partir da reflexão sobre as mesmas” (ibidem).

O norte conferido pela concepção *interpretativa* da prática docente ao modelo *prático-reflexivo* de formação continuada de professores implica em pressupostos sobre a elaboração de novos conhecimentos pela “experiência prática”. O “professor reflexivo”, segundo Donald Schön, “constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação” (ibidem, p.32). É valorizada a produção de conhecimentos pelos próprios professores, entendidos com “os saberes docentes”, a partir da reflexão na prática (ação) e sobre a prática (ação). Estes saberes são descobertos nas análises da prática docente, construídos pela “experiência acumulada na prática social e coletiva” e são, “simultaneamente, acionadas no curso do exercício da profissão”. Assim, as competências

...articulam saberes provenientes de diferentes campos de conhecimento e de experiências bastante diversificadas. No campo da formação docente, de forma crescente, vários estudos têm-se voltado para a compreensão dos processos através dos quais se constitui e se desenvolve o conhecimento prático dos docentes. Esses trabalhos buscam captar, no cotidiano da escola e no dia a dia de suas atividades, como o professor vai adquirindo um saber sobre a sua profissão (SANTOS, 2002). [...] Os saberes docentes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática e essa tendência tem sido considerada um novo paradigma na formação de professores, baseado em uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (JACOBUCCI, 2006, p.32-33).

A autora continua argumentando que o professor deve sempre ser relacionado ao sistema educacional e social de sua escola. Suas experiências prévias precisam ser consideradas e contempladas, pois a proposta da formação continuada sempre será submetida “ao crivo da prática docente, dentro de suas condições reais de trabalho, antes

de ser incorporado ou não ao seu repertório pessoal”. Assim,

...de forma oposta ao modelo clássico, em que a teoria dita a forma como deve ocorrer a ação docente, no modelo prático-reflexivo a atividade prática parece determinar quais teorias merecem ser observadas pelo professor, ou até mesmo se as teorias merecem ser observadas, pois há uma valorização do conhecimento tácito. No entanto, rompe-se com a dicotomia entre teoria e prática claramente presente no modelo clássico, uma vez que não é negado o acesso do professor às teorias, que deixam de ser uma exclusividade do especialista acadêmico. (ibidem, p.33-34).

Nas formações continuadas que adotam a concepção interpretativa, há uma discussão sobre as situações cotidianas e, mediante as reflexões efetuadas no grupo, são buscadas estratégias para a superação das dificuldades. O mediador apresenta, mas não aprofunda as metodologias, teorias e questões sociais e políticas. Por outro lado, normalmente o professor também não o faz. “Abre-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático” (ibidem).

É possível inferir que na concepção interpretativa de formação continuada de professores seja buscada a construção de competências pelos conhecimentos e pelas capacidades. Mas, além destas, começam a ser valorizadas as competências pelos contatos (capacidades sociais, redes de contatos, influência, valorização das relações interpessoais, também relacionadas à memória coletiva) e pelos valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades e poder (ALARCÃO, 2004; TERÇARIOL, 2009). Há uma busca maior do equilíbrio entre o conhecimento adquirido e a experiência prática, valorizando o lado humano das relações educacionais - embora ainda com foco um pouco mais individual de reflexão e construção crítica de conhecimento. Por todos estes fatores, ela tem sido muito referenciada e utilizada na Educação a Distância.

A terceira concepção teórico-metodológica que influenciou os modelos de formação de professores é denominada por Jacobucci (2006) de *crítico-dialética* e é baseada na perspectiva *sociohistórica*. Surgiu no final da década de 1990 e início do século XXI, de “trabalhos de pesquisadores que defendem a educação continuada para além da prática reflexiva” (p.27-28). Ela advém do materialismo histórico de Karl Max e Engels, para os quais o ser humano se modifica no decorrer do tempo de acordo com as mudanças “nas relações de produção e nas relações sociais [...], num constante movimento de transmissão de conhecimentos socialmente construídos”. A dialética marxista também influenciou Vigostky, que desenvolveu uma perspectiva sociohistórica cujo fator determinante e principal é “a transmissão da cultura construída na história social humana” (JACOBUCCI, 2006, p.29).

Nesta perspectiva está calcado o modelo de *emancipatório-político* de formação de professores. Ele entende o Homem “como um ser social que necessita de uma sólida formação teórica para conseguir transformar, na prática, a realidade” (ibid. p.35). É necessário obter um “vasto conhecimento de mundo” para observar e analisar criticamente as próprias ações, utilizando as teorias educacionais e a realidade concreta a fim de se “emancipar politicamente, para transformar a sociedade” (ibid. p.36). Além disso, valoriza a integração e construção coletiva deste conhecimento – diferentemente do que propõe, por exemplo, o modelo *prático-reflexivo* voltado à análise individual do professor sobre sua prática (ibidem). A importância do uso das teorias da educação para estas análises reside na integração e fundamentação de suas práticas:

...o docente deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes. O saber docente não é formado somente da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Assim, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, apud JACOBUCCI, 2006, p.36).

Neste modelo, é então respeitado o ambiente coletivo do professor, dada a influência da cultura e das relações sociais dele sobre sua “visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente”. O fortalecimento político, social e da construção da própria autonomia é alcançado pela análise e argumentação crítica e coletiva sobre a realidade onde está inserido, levando à compreensão global da ação docente - suas dimensões econômicas, políticas, históricas e sociais. Desta forma é possível propor, conscientemente, mudanças na realidade (JACOBUCCI, 2006, p.39).

Em termos de competências, a concepção *crítico-dialética* não parece se diferenciar radicalmente da concepção interpretativa de formação continuada de professores, uma vez que sua abrangência na formação inclui a formação de competências pelos conhecimentos, capacidades, contatos e valores (ALARCÃO, 2004; TERÇARIOL, 2009). Entretanto, por sua visão ampliada da importância da construção social e coletiva, é possível inferir que a formação de competência pelos contatos, com seu foco nas capacidades sociais, redes de contatos, influência (e por consequência, nas relações interpessoais, também relacionadas à memória coletiva), seja altamente valorizada.

Conforme já comentado, os três modelos ainda são utilizados por diferentes instituições em suas práticas de formação continuada de professores. Dentre elas, o modelo

prático-reflexivo tem sido mais utilizado atualmente, tanto nas formações presenciais quanto a distância. Por outro lado, o modelo *emancipatório-político* – provavelmente ainda não tão divulgado – parece ser ainda mais adequado às questões atuais de formação continuada em educação musical (presenciais e a distância), dada a sua visão de construção coletiva e das reflexões e análises da prática baseadas em sólida e abrangente fundamentação teórica. Ao mesmo tempo, muitos recursos e princípios da Educação a Distância colaboram neste modelo por fomentarem atividades colaborativas e reflexivas.

Neste sentido, também cabe investigar como pode ser realizada a formação continuada dos docentes que atuam em espaços de formação continuada não formal, com perspectivas educacionais diferenciadas às de sua realidade, como a CPE/Osesp. Além de estes docentes ministrarem cursos e *workshops* sobre música orquestral – que, embora conhecida, não é largamente adotada no ensino básico e, portanto, em outros programas de formação continuada em educação musical – outra questão a ser considerada é a vivência e formação destes docentes no trabalho com EaD. Como poderá ser visto nos resultados, vários elementos foram considerados inovadores e não faziam parte do cotidiano dos docentes. Mais uma vez, possivelmente as competências e saberes requeridos para atuação nos cursos de formação continuada de professores foram diferentes da formação inicial e continuada até então recebida pelos próprios docentes.

Portanto, considereei necessárias reflexões e ações em três frentes: (a) o sistema educacional como um todo, para incorporação do uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano; (b) os modelos atuais de formação inicial e continuada dos professores que atuam neste cotidiano; e, em consequência, também (c) a formação continuada e a ação dos docentes que atuam na formação destes professores – seja ela presencial ou a distância.

Quanto a esta última frente – a mais pertinente a este estudo – encontrei a pesquisa de Rosemberg (2000), sobre a formação continuada de professores universitários, normalmente, os docentes responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Segundo ela, os mesmos problemas encontrados nas pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores da educação básica também são encontrados nas pesquisas sobre os formadores destes professores do ensino superior:

...existem distanciamentos entre o discurso da comunidade acadêmicocientífica e a prática instituída, no que se refere à formação continuada de professores nessa perspectiva. Contrapondo-se ao clima de efervescência de saber e saber-fazer presentificado no ambiente acadêmico, os resultados desta pesquisa evidenciam que a reflexão, como

suporte da formação dos professores na Universidade, ainda não foi instituída como prática na dimensão largamente idealizada pela comunidade acadêmicocientífica. (p.8).

Ademais, segundo Jacobucci (2006), vários fatores “impossibilitam tanto o afastamento para capacitação em nível de pós-graduação quanto para a formação continuada”, como a “política salarial, as políticas de contenção de despesas, o envolvimento em atividades administrativas e a atualização do acervo bibliográfico” (p.22). E, em sua pesquisa sobre formação de docentes mentores, Rinaldi & Reali (2006) constataram que “a aprendizagem em informática, por ser algo novo para muitas das mentoras, requereu um esforço maior de sua parte. É como se as professoras estivessem *reiniciando o aprender a ensinar* com um novo recurso, que não fazia parte de seu fazer pedagógico” (p.11, grifo meu). O mesmo pode ocorrer em relação a qualquer outro recurso tecnológico, conteúdo ou estratégia, como constatado na presente pesquisa relacionada à formação continuada da CPE/Osesp em relação ao EaD e ao próprio contexto orquestral.

Outra questão que pareceu demarcar a formação continuada oferecida pela CPE/Osesp foi a clareza da concepção de educação musical. Seu referencial curricular apresentava diretrizes claras em termos de teorias e práticas consideradas relevantes enquanto propulsoras do desenvolvimento musical dos alunos em qualquer contexto – no ensino formal de música (como nas graduações ou licenciaturas) ou no contexto não formal, como no caso da mesma instituição. Mesmo não havendo um currículo formal, sistematizado, para ações de médio e longo prazo, os cursos da CPE/Osesp refletiam parâmetros de educação musical baseados em recentes tendências teórico-práticas, que serão apresentadas a seguir.

2.2 Currículo em Educação Musical – alguns parâmetros

Todo material didático criado pela CPE/Osesp apresentava, explícita ou implicitamente, o referencial teórico da sua proposta pedagógica. Mas algumas influências foram marcantes. Por exemplo, a discussão sobre o conhecimento em educação, empreendida na disciplina *Estudos Avançados em Currículo*, ministrada pela profa. Dra. Branca Jurema Ponce no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo*, da PUC-SP no segundo semestre de 2005, influenciou a inclusão do texto “Como conhecemos música” no programa de concerto da CPE/Osesp, sobre os quatro modos de conhecer

música propostos por Keith Swanwick (1994), os quais identificam a forma de trabalho proposta pela CPE/Osesp:

Saber “sobre” música: acontece quando aprendemos algo de segunda mão – *sobre* algo ou alguém, como, por exemplo, quantas ou quais são as obras de um compositor, onde e como ele viveu, etc. Não é o conhecimento direto da obra, e pode ser construído por meios não musicais, como ouvindo outra pessoa nos contar ou ler algo sobre uma música.

Saber “como” fazer música: refere-se ao fato de aprender a tocar um instrumento ou cantar, quais são as notas musicais e como utilizá-las, etc. É um conhecimento mais técnico, e relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades musicais.

Conhecer música: acontece quando tocamos, compomos ou apreciamos música atentamente e com um objetivo, é o envolvimento no “fazer musical” prático. Nesse momento, temos consciência dos *materiais musicais*, do *caráter expressivo* e da *forma* com que o compositor os combinou para organizar a música. Esta é a mais importante forma de conhecimento musical, que podemos alcançar por meio de vivências musicais práticas e constantes na escola e fora dela.

Conhecer e entender a música: acontece quando nos conscientizamos de nossas preferências e ‘valoramos’ a música (gostamos ou não, podendo justificar). Essa ‘valoração’ depende da nossa idade, contexto sociocultural, personalidade, vivências musicais anteriores e do que associamos com elas. A ‘valoração’ musical varia muito e não pode ser ensinada, mas acontece naturalmente quando “conhecemos música”, sendo assim, o objetivo final de nossa trajetória de construção do conhecimento musical. (SWANWICK, 1994. Resumo adaptado e incluído nos *folders* didáticos de 2005 e 2006).

Além de expor a sistematização das formas de conhecimento musical proposta por Swanwick (1994, 2003), esta inclusão também marcou a divulgação do principal referencial teórico da CPE/Osesp para além dos cursos de formação continuada destinados aos professores. Segundo depoimentos verbais recebidos na época, o programa era utilizado por professores e alunos em aulas de música na educação básica, e por isso esperava-se que pudesse contribuir com o despertar do interesse pela realização de um ensino musical mais ‘musical’ nas próprias escolas (SWANWICK, 2003). Mas não basta apenas entender as diferentes formas de conhecimento musical – em diferentes contextos e com diferentes significados – é preciso organizar estes conhecimentos. Portanto, organizar o currículo onde estes conhecimentos são construídos.

Entre as possíveis bases para a construção da concepção de currículo, na área de educação e também em educação musical no contexto orquestral (como no caso da CPE/OSESP), estão Gimeno Sacristán e Claude Forquin, principalmente devido às suas propostas de relação entre currículo e cultura. Forquin (2000) considera o currículo como um “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos” (p.48). Sacristán (1998) entende currículo como uma “construção cultural” e social que organiza várias práticas

educacionais (p.14), complexo sob diversos pontos de vista – função, projeto educacional, realização prática e instrumentalização, caráter, nível de ensino, multiplicidade de funções e objetivos, etc. (p.14-16). Ou seja, entende o currículo como *práxis*: “se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio, [...] é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (p.16). Severino (2002) sugere que a *práxis* seja uma construção humana, uma “elaboração da realidade” (p.45). A prática, quando marcada pela reflexão e intenção intrínsecas, se transforma em uma *práxis* emancipadora. A educação é uma prática simbolizadora devido à conceituação e ao conhecimento, que levam à valoração. O conceito de educação como prática simbolizadora é vinculado à cultura enquanto bens e recursos simbólicos. “É investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade” (p.80).

Trazendo o conceito de *práxis* para a educação musical, volto novamente a Swanwick (2003) que demonstra que a influência da sociologia e da antropologia possibilitou relativizar costumes sociais e práticas na educação musical, particularizando o conceito de “música”. Esta conceituação, por sua vez, possibilita diferentes *práxis*, contextualizadas individual, cultural, e socialmente. Assim como na educação, em educação musical a *práxis* também é emancipadora, e a construção musical – sempre que calcada em atividades práticas – também leva à valoração da própria música e de questões interrelacionadas. Mas é preciso haver um espaço para o trabalho com diferentes práticas, músicas, educações musicais, na valorização equilibrada entre o individual e o socialmente construído. Para este autor, cada pessoa tem um “sotaque”, e cada música também, por ser “socialmente situada” e “culturalmente mediada”:

‘Sotaques’ [musicais] diferentes são percebidos como igualmente válidos, e nenhum é, essencialmente, bom. Em vez disso, pergunta-se o que é bom para um contexto social específico. O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado (SWANWICK, 2003, p.39).

As negociações de significados e valores ocorrem por meio de processos simbólicos, que são

...produtos sociais, no sentido de ‘criações que são formadas em e por meio da interação das pessoas em atividades definidas’ [Blumer 1969: 4-5]. Estas atividades definidas podem ser os discursos da linguagem, matemática, ciência, arte, música e muito mais. Não pode haver interação simbólica sem mentes que interpretam, comprometidas com formas simbólicas. (ibid., p.39).

Estes argumentos estão estreitamente relacionados com o conceito de música que,

para Keith Swanwick, consiste em um *discurso simbólico* – o que extrapola o tradicional conceito de música como linguagem e refuta o senso comum de música como “linguagem universal”, como visto acima. Discurso, para este autor, é um termo genérico, “útil para toda troca significativa”, e pode ser entendido também como “argumento”, “troca de ideias”, “expressão do pensamento” e “forma simbólica”. O discurso “se manifesta por uma variedade de caminhos, não somente por palavras” – portanto, também pela música (SWANWICK, 2003, p.18). Assim, a música é

...uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. [...] Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. [...] Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo, aborrecido ou estimulante. O entendimento desperta se o discurso musical, como em qualquer forma simbólica, puder ser esclarecedor e recompensador (ibid. p.18).

Swanwick (2003) argumenta também que o discurso simbólico (como a música) é o meio pelo qual interagimos com nós mesmos e com os outros. Mas a forma pela qual utilizamos nosso sistema de símbolos nos faz intérpretes e não apenas respondentes. “Não reagimos, simplesmente, ao meio ambiente, seja físico ou cultural, mas refletimos sobre nossa experiência” (p.41). Estas interações são chamadas de diálogos, conversações, interações simbólicas – que ocorrem no que ele denomina “espaço intermediário”.

O ponto essencial é que cada um de nós tem alguma margem de flexibilidade, e que o ‘espaço intermediário’ é mantido aberto pelo acesso aos sistemas simbólicos e, especialmente, pelas vívidas possibilidades metafóricas do discurso artístico (ibidem p.41).

E ele continua pontuando como ocorrem as reinterpretações das diferentes músicas:

Então, temos de abandonar a ideia de que a música assume uma relação direta com alguma espécie de realidade social independente, como se fosse um espelho. Naturalmente existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isso não quer dizer que a música simplesmente incorpora estes mundos sociais. O discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou ‘refletir’ a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. [...] Como todas as formas de discurso, a música liga o espaço entre indivíduos e entre diferentes grupos culturais. (ibidem p.42).

Portanto, nesta visão, embora todos os discursos musicais estejam vinculados a um determinado contexto social, são negociados e reinterpretados no “espaço intermediário” dos sujeitos. Estes podem compreender ou mesmo “transcender sua existência social

[Finnegan 1989: 339]” (ibidem p.42). Para o autor, as próprias “ideias musicais transcendem suas origens”, pois, “embora os processos musicais despertem em contextos sociais específicos, não ficam presos dentro deles”. Mesmo que qualquer música surja de um contexto social específico, ela também tem um contexto musical e outros “mundos simbólicos” dos quais se origina e que juntos formam uma “rede simbólica”. São estes aspectos que nos permitem “interpretar e responder à música” (ibidem p.44-45).

Segundo Small (1997), a música pode ser entendida como uma atividade social e, embora “possa ser uma atividade solitária, realizada por um indivíduo, geralmente é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas” (p.2). O autor explica que, mesmo na apreciação musical, há alguém tocando e, de uma ou outra forma, acontece uma interação entre estas pessoas. Assim, “fazer música é tomar parte, com qualquer aptidão, numa performance musical”, o que implica não somente em executar, mas em ouvir, compor, ensaiar ou qualquer atividade relacionada à performance musical (ibid. p.2-3). Ross (1995) afirma que “a música é uma experiência expressiva e aprender a expressar-se musicalmente significa participar em ocasiões de pensamento e sentimento musical real ou imaginário. Essas serão [...] experiências conjuntas com outra pessoa ou pessoas através da música (p.195)”. Russel (1997), por sua vez, considera a música como um fator de coesão social, expondo que “os gostos musicais, em conjunto com fatores como estilo de vestuário, formas de falar e filiação política, ajudam a estabelecer a associação de um indivíduo a uma classe [social] específica e promovem coesão desta classe” (p.151).

Mas os grupos musicais podem transcender os grupos sociais (SWANWICK, 2003). Assim, de acordo com este autor a música é executada, aprendida e entendida em um contexto social (SWANWICK, 1996/97, p.150). Embora advenham de um determinado contexto sociocultural, “os elementos musicais - o impacto sensorial dos materiais sonoros, a caracterização expressiva e a organização estrutural - têm um grau de autonomia cultural que os habilita a serem tomados e trabalhados em tradições muito distantes de suas origens” (SWANWICK, 1994, p.107). Somos então “intérpretes culturais”. Nesta perspectiva, as músicas podem ou não se relacionar com a cultura musical das pessoas e com seu contexto social. De acordo com Swanwick (2003), elas não têm uma relação direta com alguma realidade socialmente independente. “O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um *comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes*” (ibidem p.45-46, grifo meu). Por isso

o autor critica a “concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social”, pois “tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como uma forma de discurso” – o conceito proposto. É preciso cuidar para que a educação musical não se torne “um sistema fechado que deixa para trás, ou é deixada para trás, de ideias ou eventos do mundo como um todo” (SWANWICK, 1996/97, p.6).

Complementarmente, ao adotar estes conceitos como fundamentais na elaboração de currículos em educação musical, é importante refletir sobre a motivação para a seleção do repertório, do conteúdo, das atividades, dos focos. Por exemplo, para Sacristán (1999), “o debate essencial” da educação é “qual projeto cultural queremos que ela sirva”, cuja resposta irá definir quais conteúdos serão abordados (p.148). Para ele, currículo é uma “seleção particular da cultura” que extrapola conteúdos intelectuais, refletindo “o esquema socializador, formativo e cultural” da instituição (SACRISTÁN, 1998, p.18). É um “projeto seletivo de cultura”, condicionado cultural, social, política e administrativamente, “que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Ele reflete conteúdos, formatos e condições políticas, administrativas e institucionais nos quais se desenvolve (currículo oculto ou paralelo) (p.34-5).

Também para Forquin (1987), a educação implica em seleções, preferências e discriminação - principalmente de conteúdos por sua vez implícitos em uma determinada cultura em certo contexto. Nesta visão, o currículo é uma seleção cultural baseada em valores intrínsecos, que considera (até certo ponto) as influências e caminhos da sociedade onde está inserido. Mas a escola precisa encontrar o meio-termo ideal destes aspectos para que o desenvolvimento de seus alunos seja ampliado. O desafio parece estar no ponto de equilíbrio entre as diferentes culturas trazidas pelos alunos e a criação da própria “cultura” escolar, de modo que esta valorize o que cada um traz, ao mesmo tempo em que acrescenta novas vivências e conhecimentos.

Neste sentido, é novamente importante observar que o resultado deste processo não pode estar distante da realidade dos alunos. Swanwick (2003) critica a criação de currículos que recaem na criação de subculturas musicais: repertórios e atividades que não se coadunam com o contexto pessoal e social dos alunos. Para ele,

...uma ‘aula’ de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um ‘sotaque’. [...] As pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica (p.54).

Em educação, este processo relaciona-se ao que Forquin (1987) denomina de “cultura escolar específica e seletiva”, pois ocorre uma “seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. Como seus critérios de seleção variam nas diferentes sociedades, locais e épocas, a cultura escolar é heterogênea e diferenciada em cada grupo (p.14-16). É preciso atentar que, além da seleção, é necessária a reorganização, reestruturação ou “transposição didática”, que tornam a cultura assimilável àquela geração (ibidem, p.17). Embora cada escola (ou outro grupo) crie uma “cultura escolar” específica, ela não é única e indivisível (ibid. p.18) e, como afirma Swanwick, jamais poderá ser uma subcultura tão diferenciada que deixe de valorizar e incluir o contexto individual e coletivo.

A educação musical deve favorecer o encontro do aluno com o maior número possível de músicas de estilos e culturas diferentes, sem que seja transmitida “uma seleção arbitrária ou limitada de valores idiomáticos”, rompendo com “mundos restritos de realidade culturalmente definida” e promovendo o “criticismo imaginativo” (SWANWICK, 1988, p.115). Os diferentes “sotaques” (estilos e idiomas musicais diferentes), não devem ser vistos como “exemplos” de outras culturas, com todos os estereótipos e rótulos que vem com esta abordagem, mas como objetos e eventos que possuem significado expressivo dentro de uma forma coerente” (ibid. p.113). A música é, então, trazida ao primeiro plano da experiência educacional, de modo vivo e imaginativo.

O conteúdo do currículo também é entendido como uma construção social que, de forma ampla, inclui conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Estes novos “conteúdos” ou significados (cultura como processo) não se encaixam nas disciplinas tradicionais mais voltadas ao ensino de produtos da cultura (SACRISTÁN & GOMES, 1998, p.148-149, 153). Apesar de ser previsto um núcleo de áreas, disciplinas e conteúdos comuns, é necessário reservar espaço para vivências específicas ou diferenciadas de aprendizagem. Portanto, as “prescrições” não devem definir a “prática nem seus conteúdos até os seus últimos detalhes”, e nenhum grupo pode dominar a elaboração do currículo (ibid. p.174, 179-178). O currículo deve ser flexível, com um núcleo comum e uma parte complementar diferenciadora, preferencialmente com o mesmo valor acadêmico, profissional e social (ibid. p.192).

Sacristán (1998) apresenta quatro orientações teórico-práticas básicas que tem norteado a elaboração de currículos, e que também podem ser reconhecidas na elaboração de currículos em educação musical. A primeira orientação entende o *currículo como soma*

de exigências acadêmicas, e valoriza “os saberes distribuídos em disciplinas especializadas” ou “áreas nas quais se justapõem componentes disciplinares”. Atualmente nestes currículos encontramos a preocupação sobre a integração das disciplinas ou componentes e sobre quais saberes contemplam as necessidades psicológicas, culturais e sociais dos estudantes (p.39-40). O *currículo que valoriza as experiências* (pelas atividades) e *interesses dos estudantes* se relaciona ao movimento progressista e escolanovista. Atenção maior é dada aos processos de aprendizagem individuais e, para Dewey, deve haver uma preocupação com a conexão entre as “matérias de ensino” e a “organização de seu conteúdo” com a experiência prática. O currículo oculto (não planejado, incerto) é muito relevante (p.41-44). Já o *currículo tecnológico, eficientista e burocrático* constrói seu conteúdo a partir de uma perspectiva acadêmica, racional, com “gestão científica” que se assemelha ao taylorismo. O controle de qualidade é feito pelo gestor e não pelo técnico ou professor que ministra o conteúdo, e as reflexões sobre as dimensões (ou “aspectos controvertidos”) históricas, filosóficas, políticas, sociais, culturais e pedagógicas do currículo são substituídas por uma “tecnocracia” “acultural” e “acrítica” (p.45-47). Por fim, o *currículo como configurador/norteador da prática, enquanto ponte entre teoria e ação*, propõe “maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua própria prática”. É uma prática fomentada pela reflexão (pesquisa-ação), que reconhece e valoriza o contexto em que está inserido sendo, portanto, uma construção dos alunos e professores, imbricada por conflitos de poder (p.47-49).

Trazendo estes aspectos para a presente pesquisa, parece importante, por exemplo, tecer algumas reflexões sobre o conceito de currículo e também sobre a seleção de repertório e atividades preconizados pela CPE/Osesp. Em uma concepção atual de educação musical, considero que a última definição (*currículo como configurador/norteador da prática, enquanto ponte entre teoria e ação*) é a que mais atende às propostas de um ensino musical amplo, comprometido com o desenvolvimento individual e social dos alunos, baseado em suas realidades e que possibilita a negociação de muitos discursos em um amplo “espaço intermediário”. Embora não adotada formalmente e na íntegra, esta concepção de currículo relaciona-se ao planejamento e as práticas educacionais adotadas na CPE/Osesp.

Conforme já apontado, o repertório foi conscientemente vinculado à música orquestral tendo em vista a instituição em que os cursos se inseriam. A proposta era, entretanto, que a seleção de repertório fosse revisitada nas atividades práticas (composição,

execução e apreciação musicais), que permitiriam sua reelaboração e reinterpretação no “espaço intermediário” [musical] dos professores participantes e, em consequência, dos alunos. Os docentes e principalmente os próprios professores participantes tinham a liberdade para integrar outros repertórios aos repertórios “oficiais” que precisavam constar do currículo prescrito do curso (os repertórios dos eventos didáticos nos quais seus alunos participariam), favorecendo assim a multiplicidade de estilos e aproximando o repertório orquestral do repertório apreciado por eles e seus alunos em seu cotidiano. O repertório deveria, portanto, ser primeiramente significativo para os docentes para, então, ser articulado nas atividades musicais práticas e se tornar significativo também para os professores participantes. Kruger & Hentschke (2003) comentam que

...em seus projetos, a CPE defendeu que, quanto mais proporcionasse ao seu público um envolvimento direto com a música, maiores seriam as probabilidades de conhecer uma determinada música ou estilo e gênero musical ao ponto de se posicionar criticamente. E isto incluiu o conhecimento tanto do repertório orquestral quanto daquele apreciado pelos indivíduos em suas vivências cotidianas (p.27).

A música pode ser então entendida como um discurso simbólico, com diferentes sotaques e construções sociais, podendo ser a motivação para a construção de um currículo específico, enquanto configurador/norteador da prática e ponte entre teoria e ação. Mas ainda é necessário apenas conceituar como este processo pode ser concebido. A questão é: porque e como ensinar música? Para Plummeridge (1991), o ato de educar e a própria educação musical implica em que as pessoas

...sejam introduzidas, por meio de alguma forma de estudos sistemáticos e metodológicos, a uma área de experiência válida e compensadora. Nesta visão, a música será vista não como um mero relaxamento ou diversão, mas como uma disciplina séria com seu próprio conjunto de significados, bem como seus próprios princípios, procedimentos, habilidades e técnicas (p.11).

Esta afirmação nos leva a outro ponto nevrálgico: a justificativa para o ensino de música nas escolas, intimamente relacionada com os valores e as funções atribuídas à música, princípios pedagógicos, teorias de aprendizagem, visão sobre o papel do professor, do aluno e de vários outros atores (inclusive a tecnologia, por exemplo), os tipos de atividades ou experiências musicais, entre outros.

Neste aspecto, destaco outro conceito importante: a música como área específica do conhecimento humano. Beineke (1995), por exemplo, coloca que

...as implicações afetivas da música não podem impedir que nós, educadores, a vejamos como uma área de conhecimento, o que implica na

seleção de conteúdos específicos. Já as relações subjetivas, que o sujeito estabelece com a música, são de caráter individual, sobre as quais não temos controle na relação educativa, não podendo estas serem consideradas como conteúdos musicais. O professor precisa ter clareza sobre essas questões, porque é sobre os elementos próprios à sua área de conhecimento, a música, que deverá estar fundada a ação pedagógica. (s/p)

Plummeridge (2001) aponta duas grandes categorias de justificativas para o ensino de música nas escolas: a primeira categoria engloba justificativas extrínsecas à natureza musical propriamente dita, como a “transferência do aprendizado”, e a segunda se relaciona com premissas de determinadas concepções educativo-musicais. De modo geral, a segunda categoria é a que entende a música como área específica do conhecimento humano, como discurso, enfim, complexa e passível de ser trabalhada com fins educativos.

Mas a maior parte das justificativas para o ensino musical na educação básica reside na primeira categoria – justificativas extrínsecas. Um dos argumentos refere-se ao aprendizado musical como elemento motivador ao desenvolvimento intelectual em outros campos do conhecimento humano – ou seja, que música poderia auxiliar o aluno na solução de problemas matemáticos, históricos, lingüísticos, sociais, etc. O criador da teoria das inteligências múltiplas, Howard Gardner, afirma que a “música é um modo privilegiado de organizar o processo cognitivo, especialmente nas pessoas mais jovens”. Mas isso não significa que esta inteligência seja especial ou superior às demais, visto que o processo cognitivo pode ser estimulado de diferentes formas em vários outros domínios da experiência (GARDNER, 1997, p.9). Mesmo dentro da área de música, é temerário afirmar que as habilidades de uma pessoa em uma atividade podem ser transferidas para outra. “Bons” compositores não são necessariamente “bons” instrumentistas ou cantores; e, há pessoas que demonstram um “bom” nível de desenvolvimento estético (musical) nas apreciações que realizam, mesmo sem tocar um instrumento ou conhecer profundamente as técnicas composicionais ou instrumentais. Para Plummeridge (2001),

...muitos benefícios associados com os estudos em música podem ser atribuídos em termos de *aprender a aprender*: bons hábitos e habilidades de estudo adquiridos em música se transferem para outras atividades. Mas essas habilidades podem simplesmente se transferir de estudos em quaisquer outras disciplinas. Uma coisa é afirmar que o estudo musical tem efeitos de transferência; porém, outro é dizer que isso o torna único, o que, por sua vez, proveria sua justificativa como componente curricular. A questão é que, a todo o momento, ocorre a transferência de habilidades, atitudes, técnicas e conhecimento de uma disciplina para outra no nosso dia a dia e isso é, obviamente, uma parte vital do processo educacional (p.24, grifo meu).

Swanwick & Taylor (1996) colocam que se a música for valorizada como um dos meios de intensificar a experiência de vida do ser humano, essa deverá também ser a melhor e mais satisfatória justificativa para a educação musical. “Todos reconhecemos que as necessidades humanas não são totalmente satisfeitas pelas provisões do bem-estar material e físico. As pessoas precisam fazer sentido de suas vidas, encontrar uma experiência rica e que valha a pena” (p.6). Para os autores, a música, juntamente com as outras artes, satisfaz essas necessidades quanto ao propósito, sentido e enriquecimento da experiência de vida. Embora as atividades educativo-musicais tenham várias funções na vida do ser humano, na escola elas não devem ser confundidas com divertimento, entretenimento ou atividades para ocupar um determinado tempo sem que haja um resultado final de processos e produtos construídos coletivamente. Tanto o valor social da música, enquanto atividade que pode contribuir com a formação social do ser humano, como seu valor psicológico, relacionado ao estímulo de habilidades cognitivas, transcendem o ambiente escolar – podem ser desenvolvidos em atividades que não sejam necessariamente educativas. Na escola, a música precisa ter valores e funções mais bem delineadas e intrínsecas, enquanto uma área definida do conhecimento humano. De acordo com Beineke (2001), na visão de Swanwick “os educadores musicais devem promover e respeitar a música como uma forma de discurso. No processo educativo, o autor sugere que a música seja tratada como um diálogo (e não um monólogo) do qual os professores e alunos participam e no qual os educadores procuram organizar a compreensão musical que os alunos têm”. Isto é feito ao dar “espaço aos modos inesperados de articulação, respeitando a participação individual na conversação, evitando quaisquer formas de estereótipos e valorizando a autonomia intelectual do estudante” (s/p).

Outro aspecto importante para Swanwick (1988):

As artes, enquanto formas de conhecimento, são potencialmente poderosas como qualquer outra forma de discurso humano, e elas são realmente capazes de contribuir com o desenvolvimento da mente em um nível conceitual. [...] A menos que as artes sejam vistas para desenvolver a mente (em um amplo sentido), sua função não pode ser entendida, nem seu papel na educação. Educação é certamente mais do que ter ‘experiências’, ou adquirir um repertório de habilidades e fatos. Ela tem a ver com desenvolver o entendimento, a compreensão: qualidades da mente (p.48;36).

A argumentação de Philpott (2001) apresenta um claro e coerente raciocínio sobre este assunto:

(a) O ato de entender uma peça musical é extraordinariamente similar ao entendimento de qualquer texto; o entendimento requer um ato *cognitivo*

de interpretação, de engajamento com o processo dinâmico de construção de significado.

(b) A música não é simplesmente uma ‘linguagem das emoções’, mas uma linguagem para o conhecimento humano; uma forma de conhecer, pensar e sentir, e como tal tem paridade epistemológica com outras ‘disciplinas’.

(c) Se a música é uma linguagem, então é um modo de discurso e um ‘meio no qual as ideias sobre nós mesmos e os outros são articuladas em formas sonoras’ (SWANWICK, 1999, p.2, apud PHILPOTT, 2001, p.43).

Dentre as várias concepções de Educação Musical, utilizo como referencial para este trabalho – como também foi utilizado na CPE/Osesp – uma concepção de educação musical que enfatiza a relação dialética entre o conhecimento estabelecido e a vivência do aluno (vide HENTSCHKE, 1996b), baseada principalmente nos estudos de Swanwick (1988, 1979, 2003), entre outros. Hentschke (1993) coloca que a concepção eclética, como pode ser chamada, enfatiza a relação dialética e equilibrada entre o conhecimento estabelecido (que pode ser vinculado à concepção tradicional) e a vivência e experiência prática do aluno (principal característica da concepção progressista). Porém, acima disso, diferencia-se pelo fato de reconhecer a música como uma forma de conhecimento ou um campo do significado com um conteúdo cognitivo que é equivalente ao da matemática e da ciência (PLUMMERIDGE, 2001, p.27). São preconizadas as atividades de composição, execução e apreciação, complementadas por técnica e literatura, e o repertório abrange desde o repertório trazido e composto pelos alunos até músicas de vários estilos e gêneros. Os elementos são organizados de modo a promover o desenvolvimento musical do aluno. Essa concepção é influenciada pelas teorias psicológicas (como o cognitivismo), sociologia da música e etnomusicologia, por ideias sobre “educação *em e para* uma sociedade pluralista” (ibidem, grifo meu), e pela ideologia reconstrucionista. A educação é

...um processo que almeja desenvolver as capacidades individuais das crianças provendo experiências amplas; um objetivo educacional mais abrangente é a melhoria da sociedade como um todo por meio da promoção de princípios democráticos. A ideologia reconstrucionista tem suas raízes na filosofia de John Dewey, para quem as artes são a mais alta forma de expressão e comunicação humana (ibidem p.27).

Por estes motivos, esta concepção tem sido a mais utilizada e defendida pelos educadores musicais na atualidade. Até o momento, é a que tem apresentado maiores possibilidades para o desenvolvimento musical ativo, direto e integral dos alunos. Entre as pesquisas brasileiras que retratam o uso prático desta concepção principalmente na educação básica, podemos citar Hentschke (1996) em Porto Alegre e Salvador; Trindade (1996), Bastião (1996) e Oliveira (1997) em Salvador; Gonçalves (1996) em Uberlândia,

Maria & Hentschke (1997) em Santa Maria; Salgado (2000) e Silva (2001) no Rio de Janeiro, entre outros. A mesma também tem orientado pesquisas sobre uso, implementação e avaliação de softwares educacionais, como pode ser visto em Viana Jr. (2003), Flores (1999), Krüger, Fritsch & Viccari (2001), Ficheman, Lopes & Krüger (2003); Krüger (1997, 2000, entre outros) e inclusive trabalhos com EaD como o de Henderson (2007).

O conjunto de atividades propostas por Swanwick (1979) tem sido muito utilizado na formulação de currículos musicais por “prover um dos mais abrangentes e aceitáveis fundamentos para a Educação Musical” (PLUMMERIDGE, 1991, p.20). Seus cinco parâmetros de experiências musicais, ou um modelo de atividades, são agrupados no Modelo (T)EC(L)A (técnica, execução, composição, literatura e apreciação). Estas atividades são diferenciadas quanto ao grau de envolvimento do indivíduo com a música. Composição, execução e apreciação são consideradas atividades centrais ao desenvolvimento musical dos alunos, por proporcionarem um envolvimento direto *com* música. Os parênteses colocados nas letras (T) e (L), referentes às atividades Técnica e Literatura, visam caracterizá-las como secundárias ao processo educativo, uma vez que fornecem conhecimento *sobre* música (p.44,47). Elas jamais devem ocupar o lugar central na educação musical, visto que fornecem bases para a realização das demais e, portanto, são atividades de “suporte”. De acordo com Hentschke (1996/97),

...a atividade de composição se constitui o melhor meio de adquirir conhecimento musical porque o indivíduo é capaz de tomar mais decisões, ele tem a oportunidade de transformar o objeto. [...] a atividade de execução oferece maiores limitações, pois o indivíduo não transforma, na sua totalidade, o desenrolar do discurso musical. [...] através da apreciação, o indivíduo tem mais limitações ainda, pois não possui a chance de modificar o objeto em si, mas num certo sentido tem maiores possibilidades de optar por um tipo de percepção musical (referencialista, formalista, etc.) (p.31).

Adiante podem ser observadas as principais características de cada parâmetro, conforme descritas em Swanwick (1979, p.43-45), sendo que, no início de cada parágrafo, pode ser vista a letra correspondente a cada atividade do Modelo (T)EC(L)A:

(T) (Técnica): Aquisição de habilidades – aurais³⁴, instrumentais e de escrita musical; “controle técnico, execução em grupo, manuseio do som com aparatos eletrônicos ou semelhantes, habilidades de leitura à primeira vista e fluência com notação”;

E Execução: Comunicação da música como uma “presença”; geralmente implica

³⁴ Para as teorias cognitivas “o termo ‘aural’ refere-se à escuta interna de sons ou melodias, isto é, à criação de estruturas auditivas internas ou construção mental do discurso musical” (SOUZA, 1998, p. 214).

em uma audiência - não importando o tamanho ou caráter (formal ou informal). A execução pode ser vocal ou instrumental, de modo individual ou coletivo;

C Composição: Formulação de uma ideia musical; “todas as formas de invenção musical, [...] improvisação [...]”; ato de fazer um objeto musical agrupando materiais sonoros de uma forma expressiva”. Inclui também arranjos musicais;

(L) (Literatura): “Literatura de” e “literatura sobre” música; inclui “não somente o estudo contemporâneo ou histórico da literatura da música em si por meio de partituras e execuções, mas também por meio de criticismo musical, histórico e musicológico”;

A Apreciação: Audição receptiva como (embora não necessariamente em) uma audiência; “envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante a ocasião, uma disposição a ‘ir com a música’ e [...] a habilidade de responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética”.

Conforme já apontado, segundo Swanwick (2003, p.23), a música é uma forma de discurso. Este conceito implica diretamente na organização curricular, pois demonstrará como um currículo pode ser organizado, que tipo de atividades e conteúdos serão selecionados, qual será o processo avaliativo, entre outros fatores. O próprio “desenvolvimento” do discurso musical, segundo o autor, é similar ao desenvolvimento de discursos de outras áreas – conforme apontado por Piaget (1951, p.238-9). Ele apresenta quatro elementos que não foram inicialmente pensados como uma sequência temporal de como ocorre o discurso, mas que demonstram a organização desta elaboração e, portanto, também podem fornecer indicações para os processos educativo-musicais:

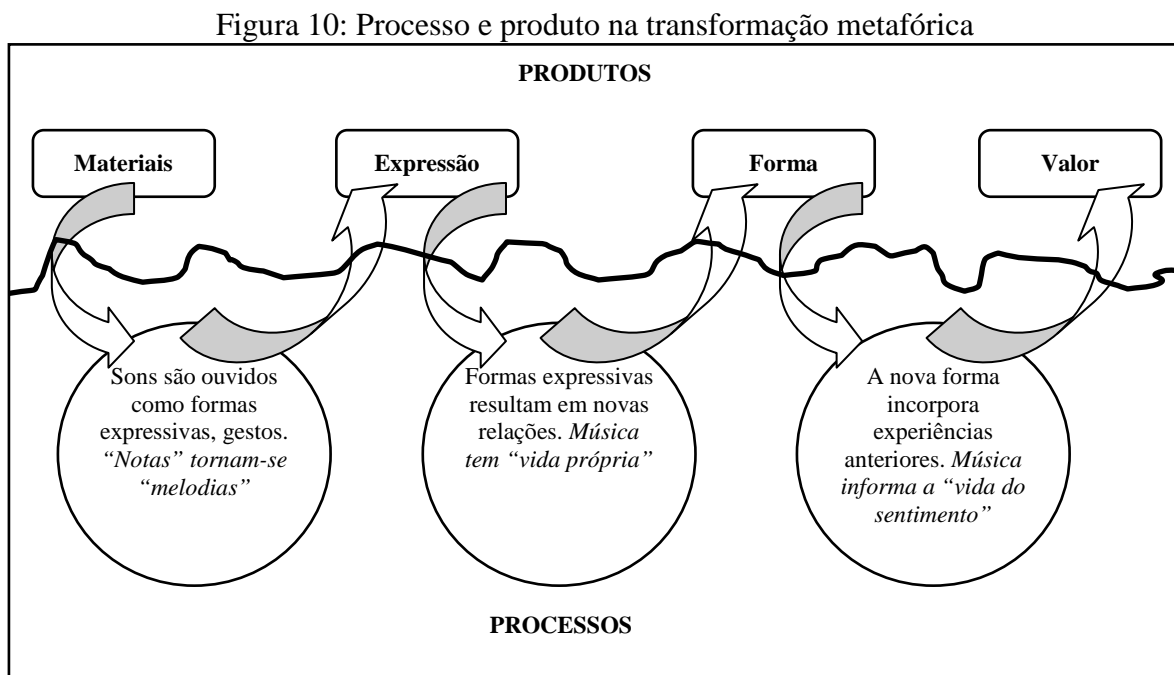
- (a) internamente, representamos ações e eventos para nós mesmos; nós *imaginamos*.
 - (b) reconhecemos e produzimos *relações* entre essas imagens.
 - (c) empregamos sistemas de sinais, *vocabulários compartilhados*.
 - (d) negociamos e *trocamos nossos pensamentos* com outros.
- (SWANWICK, 2003, p.23)

Nesse conceito, observa-se a *metáfora* como base de todo discurso. Segundo ele, “o *fenômeno dinâmico da metáfora* serve de base a todo discurso”, e “é um processo genérico fundamental” que permite “ver as coisas diferentemente, para pensar novas coisas” (SWANWICK, 2003, p.23). O processo metafórico ocorre em “três níveis cumulativos”:

quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias (ibid. p.28).

O autor alerta para o fato de que muitas vezes, pelo fato de estarmos preocupados em ouvir música, em analisá-la, ignoramos o processo metafórico da música e o discurso pode não

ter significado para nós. As “transformações metafóricas” que ele propõe neste processo ocorrem da seguinte maneira:



Fonte: Swanwick (2003, p. 85)

Esta figura contém dois conceitos básicos: que os processos metafóricos estão ocultos e são subjetivos até por se tratarem do desenvolvimento do discurso musical – são “saltos psicológicos”; mas que estes processos geram “produtos visíveis”, “lugares de chegada” que são as quatro camadas observáveis destas transformações metafóricas: materiais, expressão, forma e valor (SWANWICK, 2003, p.85). Estas transformações metafóricas relacionam-se ao que o autor denomina *Dimensões de crítica musical: materiais, expressão, forma e valor*, encontradas em qualquer música, de qualquer época, cultura, gênero e estilo (SWANWICK, 1988, resumo e tradução: BEINEKE, 2000):

Materiais: compreendem elementos como altura, duração, timbre, ritmo, melodia, escalas, dinâmica, textura, etc. de uma obra musical.

Expressão: refere-se ao caráter expressivo da música, à comunicação de ‘gestos’ musicais. Quando dizemos que uma música é alegre, triste, solene, majestosa, de terror, de suspense, etc., estamos nos referindo ao seu caráter expressivo. O caráter expressivo de uma obra musical é obtido mediante a manipulação dos seus ‘materiais’. Mas a dimensão da expressão musical não deve ser confundida com auto expressão – ela refere-se ao que acontece na música.

Forma: diz respeito à “transformação de sons e gestos em estruturas musicais” de uma determinada obra musical (SWANWICK, 1988), isto é, à maneira como ela está organizada. Desde os níveis mais simples, a estrutura depende da compreensão de repetições e contrastes, dos elementos que diferenciam as partes da música

A camada de **Valor** refere-se ao posicionamento pessoal de valor sobre uma determinada música ou estilo e, por isso, não pode ser trabalhada diretamente na educação musical formal. Isto porque “com certos limites, nós podemos ampliar e observar a valoração musical, mas não podemos prevê-la ou planejá-la diretamente, a não ser com o desenvolvimento das outras dimensões” (SWANWICK, 1994, p.126). Apesar disso, é o objetivo final do processo educativo (p.160). Ela se torna aparente quando há um deleite na música, quando ela é “valorizada” positiva ou negativamente, ou seja, quando é entendido o significado do discurso musical enquanto uma apropriação pessoal de seu conteúdo (SWANWICK, 2003).

Beineke (2000) também explica que “os elementos materiais, expressivos e formais da música constituem os conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Musical, formando o conjunto de conhecimentos musicais específicos - qualquer música contém essas três dimensões” (p.10). E, ao mesmo tempo, estes conteúdos são o referencial para a avaliação dos produtos musicais advindos do processo de metáfora musical. Swanwick (2003) apresenta orientações bastante amplas para a avaliação:

Consciência e controle de *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes;

Consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais;

Consciência e controle da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;

Consciência do valor *pessoal* e cultural da música: mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos. (p.91).

Estes critérios podem ser utilizados para avaliar os produtos musicais da composição, execução e da apreciação musical. Neste sentido, a proposta do autor provê um conjunto realmente claro e coerente de filosofia educacional, que articula teoria e prática e pode embasar tanto o planejamento, como a prática educacional e a avaliação.

Estes foram os conceitos educativo-musicais gerais tomados, até certo grau, como referencial teórico-prático do currículo dos cursos de formação continuada desenvolvidos pela CPE/Osesp durante o período investigado (2001 a 2006). O referencial teórico na área de educação e currículo foi balizado em Donald Schön (2000) (vide Capítulo 1), portanto na concepção *interpretativa* de formação continuada de professores. A mesma também tem sido largamente utilizada na formação continuada a distância, como apresentado em Prado

& Valente (2002):

Esta proposta de formação de professores reflexivos tem sido usada em diversos projetos relacionados com a formação de educadores, como o projeto Rede Telemática para Formação de Educadores: Implantação da Informática na Educação e de Mudanças nas Escolas de Países da América Latina, financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA); no Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP), para a formação de professores de educação especial, financiado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) e realizado pelos pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Unicamp; e no Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso das Novas Tecnologias, financiado pela Programa Nacional de Informática (ProInfo) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação e realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). (p.11).

Conforme anteriormente mencionado, neste momento considero que o modelo emancipatório-político seja ainda mais adequado às questões de formação continuada em educação musical atuais, dada a sua visão de construção coletiva e das reflexões e análises da prática baseadas em sólida e abrangente fundamentação teórica. Ao mesmo tempo, é possível que muitos recursos e princípios da Educação a Distância possam colaborar com este modelo por fomentarem atividades colaborativas e reflexivas.

Na presente tese, estes pressupostos foram referenciados de diferentes formas, visto que para várias das docentes que participaram da pesquisa os mesmos parecem ser tão importantes quanto os relacionados à gestão pedagógica e organizacional de cursos como os empreendidos pela CPE/Osesp. Porém, em alguns momentos, as questões relacionadas à gestão pedagógica e organizacional parecem influir nos ganhos e dificuldades presentes nas questões curriculares e mesmo na proposta educativo-musical específica que norteia as atividades cotidianas – inclusive a EaD. Neste sentido, cabe apresentar alguns elementos.

2.3 Gestão da formação continuada apoiada na EaD

Neste tópico, discorrerei sobre a gestão da formação continuada em cursos apoiados pela EaD, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos e organizacionais. Um dos autores cujos estudos têm sido considerados relevantes na área da gestão educacional é o prof. Dr. Alexandre Thomaz Vieira, que apresenta seis “principais instrumentos de gestão escolar” a serem operacionalizados para o alcance dos objetivos institucionais:

...**planejamento** dos objetivos e metas da instituição (ou Projeto Político-pedagógico); **organização** das pessoas e dos recursos (pessoal, financeiro, instalações, comunicação, etc.) para viabilizar os objetivos pretendidos; qualidade, filosofia e entropia na **execução** propriamente dita dos trabalhos planejados com base nos recursos disponibilizados; **avaliação** de todos os processos e atividades desenvolvidas, priorizando-se, caso necessário, os mais importantes de acordo com os objetivos pretendidos; **comunicação** para o coletivo da escola sobre as atividades e resultados obtidos (algumas informações deverão ser públicas e muitas encaminhadas diretamente ao interessado); e **formação continuada** da equipe de funcionários da escola, levando-os ao aprimoramento profissional (VIEIRA, 2003a, p.48-49, grifos do autor).

A estes instrumentos, principalmente no que tange à gestão de pessoas e de projetos, é possível relacionar a proposição de Masetto (2003), que demonstra que as teorias de gestão e administração atuais têm-se aproximado do construtivismo e, por isso, têm valorizado as opiniões e sugestões de todos os envolvidos no processo educacional, descentralizando o planejamento, as decisões e as execuções. Para que isso aconteça, é necessário aproximar-se das pessoas que atuam na instituição

...para conhecer e valorizar suas necessidades e agregá-los aos projetos necessários valorizando suas opiniões, participação e colaboração são atitudes altamente dinamizadoras de mudanças, pois as ideias trarão a criatividade necessária para a solução de problemas e ‘as mãos na massa’, eficácia nas medidas a serem implementadas (p.75).

É claro que é importante que este trabalho conjunto aconteça em todos os níveis de uma instituição – desde os alunos, até os professores e os gestores, transcendendo a departamentos e hierarquias. Uma gestão departamental participativa, inserida em um contexto institucional de administração mais tradicional – como, por exemplo, o modelo de administração científica de Taylor e Fayol (VIEIRA, 2003a) – terá limitações no que tange a implementar e solidificar resultados de pesquisas de opinião e trabalhos conjuntos. Essa limitação relaciona-se com a “autonomia escolar” (ALONSO, 2003, p.85), que é relativa por ser “unidade dentro de um sistema mais amplo, ao qual está intimamente ligada, seja em termos estruturais ou funcionais”. Ela se restringe

...em grande parte, aos aspectos organizacionais, no sentido de permitir que ela se ajuste às necessidades locais, de forma a poder atingir os seus objetivos. [...] O que se observa nesse caso é que se estabelece uma espécie de acordo entre os dois níveis, da unidade e do sistema, o qual, ao mesmo tempo em que amplia a liberdade da primeira, restringe o controle do último (ALONSO, 2003, p.85).

A autora considera que a autonomia deve ser encontrada no “campo curricular”, a fim de “atender às necessidades educacionais e culturais” da comunidade ou público-alvo e, em termos pedagógicos, relaciona-se à autonomia administrativa: “a viabilização de

qualquer proposta pedagógica depende de medidas administrativas que deveriam ser tomadas localmente, o que nem sempre ocorre por força do modelo estrutural existente, altamente burocratizado e centralizador” (ibid. p.87). Além disso, a autonomia administrativa relaciona-se à autonomia financeira (ibidem), que permite a viabilização de recursos para a consecução dos objetivos pedagógicos.

Um outro aspecto da gestão que perpassa tanto as questões educacionais quanto administrativas é a gestão dos “ambientes virtuais de aprendizagem”, das tecnologias educacionais, inclusive daquelas que possibilitam a EaD (Educação a Distância). Para Almeida (2003), sua gestão ou “gerenciamento” diz respeito a quatro elementos:

[1] gestão das estratégias de comunicação e mobilização dos participantes, [2] a gestão da participação dos alunos por meio do registro das produções, interações e caminhos percorridos, [3] a gestão do apoio e orientação dos formadores aos alunos e [4] a gestão da avaliação (p.119).

Ramage (2001, p.4) cita a definição de Moore & Thompson (1997, p.59) sobre o conceito de qualidade (também entendido como “efetividade” ou ganho) na gestão pedagógica e organizacional da EaD: ela é “medida pelo êxito na conclusão do aprendizado, pelas atitudes de estudantes e professores, e pelo retorno do investimento”. Masoumi (2006) acrescenta a qualidade ao conceito de efetividade, e levanta os seguintes questionamentos: “quais são os fatores críticos para ambientes de EaD³⁵ de qualidade? E esses fatores podem assegurar que a EaD será efetiva? E afinal o que constitui qualidade nos contextos de EaD?” (p.3). O autor fundamenta a definição de qualidade em EaD como “o design³⁶ da experiência de EaD, a experiência contextualizada dos estudantes, e evidência dos resultados da aprendizagem” (citando CARR & CARR, 2000; JUNG, 2000; SALMON, 2000) (ibid. p.3). Ademais,

A *qualidade* da EaD muitas vezes é abordada em termos de conteúdos e recursos, porém a *qualidade* depende em último grau das decisões e comportamentos de aprendizagem e de ensino dos docentes (*practitioners - profissionais liberais*) e participantes. A qualidade dos recursos precisa ser emoldurada e guiada pelo entendimento mais amplo da qualidade da atividade de aprendizagem. Entretanto, ao qualificar programas de EaD fica claro que se aplicam os mesmos princípios da educação e do aprendizado em geral (MASOUMI, 2006, p.4).

³⁵ Originalmente, o autor utiliza o termo *e-learning* como sinônimo de “distance”, “distributed”, “flexible” ou “virtual learning”, ou seja, aprendizagem “a distância, distribuída, flexível ou virtual” (p.1). Para ele, o *e-learning* é o aprendizado feito via internet ou intranet, de forma síncrona ou assíncrona. Nesta tese é utilizado o termo *Educação a Distância (EaD)* em substituição a todos estes sinônimos, traduzidos ou não, inclusive em citações literais.

³⁶ Para Almeida (2003a), o *design educacional* é a “espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento das interações”. As atividades “desenvolvem-se no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio” (p.119).

Para a verificação dos ganhos em EaD, as principais metodologias utilizadas em anos anteriores nas pesquisas norte-americanas foram de natureza experimental, e comparavam a EaD com o ensino convencional presencial ou entre as diversas tecnologias utilizadas na EaD. Phipps & Merisotis (1999) analisaram centenas de pesquisas entre 1990 e 1999, e constataram que os principais temas abordados foram o “*design* do curso e da estrutura, a efetividade da tecnologia e pesquisas gerais”, complementados por temas transversais como “suporte dos estudantes, orientação e aconselhamento, notas finais dos alunos, apoio financeiro [...], o melhor uso de tecnologias existentes e o potencial de tecnologias emergentes” (p.42-43). Eles encontraram um número menor de pesquisas sobre os professores e os recursos literários de apoio. As primeiras versam sobre a “carga de trabalho, desenvolvimento profissional e suporte técnico para os profissionais engajados na EaD”, e as outras sobre a “qualidade e a acessibilidade das bibliotecas digitais” (p.43). A maioria das pesquisas concluiu que não há diferença estatisticamente significativa nos resultados. Por isso, estas pesquisas situam-se na chamada linha do “não há diferença significativa”, criada e defendida por Russel (2001)³⁷.

Phipps & Merisotis (1999) criticam estas pesquisas por demonstrarem problemas no estabelecimento de seus objetivos de pesquisa, metodologias e resultados. Sendo encontradas dificuldades na aferição da validade e confiabilidade destes estudos. Além destes problemas metodológicos, autores como Clark (1983, 1994) e Ramage (2001, p.1) apontam um problema conceitual: o fato de que o foco das pesquisas reside na análise do meio (tecnologia) e não do método educacional empregado neste meio. As pesquisas de Clark (1983, 1994) defendem outro motivo pelo qual não encontramos esta diferença. Ramage (2001) explica que, para aquele pesquisador,

...boas metodologias educacionais, indiferentemente das escolhas de *software* e de *hardware* feitos pelos designers educacionais, não têm o menor impacto sobre os resultados da aprendizagem. Os mesmos resultados podem ser replicados por meio de praticamente qualquer mídia. [...] resultados mensuráveis dos estudantes, se replicados utilizando diferentes mídias, indicam que a seleção da mídia tem pouco a ver com os resultados do estudante; ao passo que a metodologia que a mídia compartilha em ensinar o conteúdo é o verdadeiro catalisador que leva ao entendimento (p.3;1).

Cabe observar que atualmente percebemos uma tendência maior em considerar estes fatores praticamente como equivalentes: a mídia tem certo efeito sobre o

³⁷ Russel (2001) publicou um livro – “The no significant difference phenomenon” e mantém um site (www.nosignificantdifference.org/) com pesquisas americanas realizadas sobre este tema desde 1920.

desenvolvimento do curso, como também a metodologia utilizada pelo docente. Um docente poderá alcançar ou não seus objetivos educacionais se escolher uma determinada mídia para seus propósitos e ela for considerada adequada, ou deixar de alcançá-los se ela não funcionar adequadamente (questões técnicas). Nesta visão,

...a mídia não é irrelevante e as escolhas feitas na seleção tecnológica são tão importantes como os métodos [...]. Eficiência tem um papel crítico. [...] Kozma sugere pesquisas adicionais para determinar quais tecnologias são mais adequadas para complementar os melhores métodos. O método e a mídia são importantes (KOZMA, 1994, apud RAMAGE, 2001, p.3).

Ressalto, no entanto, que tem sido considerado pertinente substituir a palavra (e o conceito subjacente) “método” – enquanto conjunto de procedimentos e conteúdos formal e cuidadosamente organizados e sequenciados – pelo termo “estratégias de ensino”. Este parece ser mais condizente com uma concepção educacional abrangente (por exemplo, com a concepção de currículo como configurador ou norteador da prática), por permitir uma variedade de ações e conteúdos. Também para Phipps & Merisotis (1999),

...muitos resultados de pesquisas parecem indicar que a tecnologia nem de longe é mais importante que outros fatores, como tarefas de aprendizagem, características dos estudantes, motivação dos estudantes e o formador. A ironia é que o centro da pesquisa sobre tecnologia culmina indicando uma atividade que é fundamental para a academia, a saber a pedagogia: a arte de ensinar (p.15).

A pesquisa de Testa (2002) também ressalta a necessidade de que, no início do trabalho da implantação de um curso, seja definida a pedagogia em termos de parâmetros ou referenciais teóricos e metodológicos, a fim de que estes norteiem as demais decisões. Ele ressalta que as definições pedagógicas são norteadas pela concepção educacional da instituição. É este o aspecto que vai coordenar as decisões pedagógicas, que geralmente se situam em dois polos (ou uma mescla deles): “um mais restrito, de treinamento em empresas, ligado à capacitação, assimilação de conceitos e rotinas técnicas, e outro mais amplo, de educação crítica, construção de conhecimentos” (p.51).

Assim, diferentes instituições (como universidades e empresas) buscam diferentes ganhos com os cursos com EaD via internet. Por exemplo, universidades buscam “cidadania e socialização”, além de “desenvolvimento da consciência crítica e o favorecimento das soluções criativas para os novos problemas que se impõem” (p.16; NEVADO, 1999, apud TESTA, 2002, p.17). Nas empresas, o ganho esperado de cursos de capacitação é a “aplicação do que foi aprendido no dia a dia” (TESTA, 2002, p.16). Testa & Schuler (2000) apud Testa (2002) sugerem que na EaD fique clara a “existência de

interação e convivência com colegas e professores, a existência de professor e de uma instituição de ensino” (p.19).

Testa (2002) ressalta a importância da adoção de um “modelo pedagógico” claro e bem definido, “incluindo a interação entre professores e alunos” e “aluno-aluno” (ibid. p.66-67). Para o autor, “modelos construtivistas [...] – existiriam e estariam sendo colocados em prática. Porém, o que pode constituir um problema, é que faltam justamente estas práticas: são poucas as iniciativas baseadas em bons modelos pedagógicos” (p.76).

Um exemplo de conceito norteador destes “modelos pedagógicos” que tem servido como referencial para as práticas educativas de ambientes é o “estar junto virtual”. Para Prado (2003), “a mediação pedagógica, na abordagem do ‘estar junto virtual’, se concretiza pelas constantes recriações de estratégias durante a realização de um curso, a partir da inter-relação dos materiais, atividades e interações” (p.58).

Na formação do professor com base no *estar junto virtual* o ciclo de aprendizagem é ampliado, provocando reflexões mais profundas uma vez que a interação entre o formador e os professores em formação é mediada pela escrita. Isso obriga o professor a explicitar e documentar a sua prática pedagógica e cria meios para a articulação entre diferentes tipos de *reflexão* e entre o conhecimento *contextualizado* e *descontextualizado*, difíceis de serem implantados em situações de formação presencial (PRADO & VALENTE, 2002, p.28).

Salmon (2000) elenca algumas das competências dos professores “online”: autoconfiante, construtivo, empreendedor, articulado, facilitador, socializador da informação e do conhecimento e criativo. Neste sentido, o principal papel deste professor que trabalha com a educação a distância é engajar os participantes de modo que o conhecimento que eles constroem possa ser usado em novas e diferentes situações. O grande objetivo do professor mediador é possibilitar um aprendizado que faça sentido ao invés de promover uma mera transmissão de conteúdo (p.39-40).

Chikering & Gamson (1999), apud Behrens (2000) propõem sete procedimentos ou princípios pedagógicos mais gerais que também podem ser adotados nos ambientes de educação a distância: (1) encorajar contato entre estudantes e as universidades; (2) encorajar cooperação entre estudantes; (3) encorajar aprendizagem colaborativa; (4) dar retorno e respostas imediatas; (5) enfatizar tempo para as tarefas; (6) comunicar altas expectativas; e (7) respeitar talentos e modos de aprender diferentes (p.21-22). Adotar estes procedimentos pode resultar em muitos ganhos na aprendizagem dos alunos dos cursos, por otimizar a gestão pedagógica e organizacional tanto por parte dos docentes quanto dos alunos, pois todos estarão mais conscientes do que se requer nas atividades.

Quanto a outros princípios educacionais gerais, encontramos a proposta da Associação Americana de Educação Superior (AAHE) que é baseada em pesquisas de graduação (1987). Estes princípios foram revisados em 1996 para contemplar a pedagogia no uso das TICs:

Encorajar os contatos entre os estudantes e os docentes, desenvolver reciprocidade e cooperação entre os estudantes, utilizar técnicas de aprendizado ativo, dar retorno imediato, enfatizar o cumprimento das tarefas no tempo estipulado (*time-on-task*), comunicar expectativas altas e respeitar diversos/diferentes talentos e formas de aprendizagem (PHIPPS & MERISOTIS, 1999, p.38-39).

Mas a construção de todos estes novos (ou revisitados) conceitos nos ambientes de educação a distância requer um processo de formação continuada dos próprios formadores e, conseqüentemente, também dos professores participantes destes cursos. Somente então as novas práticas podem ser implementadas nas escolas. Neste sentido, é interessante rever os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal utilizados como referencial por Danie Marcelo de Jesus em sua tese de doutorado desenvolvida na PUC-SP (JESUS, 2007). O autor apropria-se das definições de Fullan (1996, p.422): a *reculturação* é vista como um “processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas que envolve a construção de novas percepções de instrução e novas formas de profissionalismo para os professores”; a *reestruturação* envolve “mudanças nos papéis, estruturas e outros mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de novas culturas”; e a *reorganização temporal* é uma “nova forma de estruturar o tempo no cotidiano escolar, com mais eficiência para o processo de mudanças” (p.12). A reorganização temporal implica no investimento de tempo para “aquisição de novos valores advindos do sistema de mudanças” (ibidem. p.12). Para o autor, estes conceitos possibilitam a compreensão sobre “os processos de mudanças efetivas na prática de professores” (ibidem. p.17).

Estes três conceitos também podem ser relacionados aos processos vivenciados pelos alunos. Testa (2002) ressalta a importância da “ambientação psicopedagógica” dos alunos a um “outro espaço físico”, a “uma nova forma de sociabilidade e de relacionamento social brutal, a comunidade virtual”, em atividades (programas) específicos (p.50). É necessário conhecer suas necessidades e interesses “para melhor direcionar os cursos em busca da satisfação dos alunos”. Este conhecimento pode ocorrer em pesquisas anteriores aos cursos, com alunos em potencial ou pré-matriculados, de modo que as informações sejam “utilizadas ainda na fase de planejamento do curso, e não apenas pelos professores ou tutores nas suas interações” (ibidem). Para Selim (2003), os estudantes

precisam “administrar o tempo, ter disciplina e habilidades computacionais para serem bem sucedidos na era da EaD. A experiência prévia em TI, como ter um computador em casa e a atitude sobre a EaD, é crucial ao sucesso” (p.27).

Ademais, “o sentimento de isolamento pode ser uma das principais causa[s] de desistência dos cursos a distância via internet” e, por isso, é relevante que seja estabelecida “uma estratégia de interação e motivação através dos tutores ou professores” (TESTA, 2002, p.49). Os resultados de um estudo deste autor sobre a disciplina requerida pela flexibilidade dos ambientes virtuais apontaram como importantes: (1) o gerenciamento do tempo individual (auto-disciplina); (2) a minimização do isolamento e a importância da motivação do estudante, pois muitas vezes a dificuldade está ligada ao perfil e à cultura do aluno que também não está acostumado a “desenvolver um trabalho autônomo”; (3) a criação de material atraente e “não cansativo”; (4) “fomentar a interação” (um dos principais elementos motivadores); e (5) “respeitar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos” (p.79-80) – enfim, conhecer seu perfil.

Testa (2002) também relaciona dificuldades que precisam ser superadas na EaD:

...a complexidade dos serviços administrativos; os altos custos iniciais; o alto índice de abandono; a dificuldade de se encontrar métodos de avaliação confiáveis; a exigência de elevados conhecimentos na compreensão de textos e na utilização de recursos da multimídia; o perigo da EaD transformar-se em apenas transferência de informações; e a lentidão no *feedback* com a consequente demora na correção de erros (Educnet, 1999, apud TESTA, 2002, p.10, grifo meu).

Além disso, pesquisas citadas por Selim (2003, p.27) sugerem que “os projetos de EaD que não obtiveram sucesso em alcançar seus objetivos não tiveram acesso à aconselhamento e suporte técnico. Se estiver faltando suporte técnico, a EaD não vai ser bem sucedida. Também o suporte administrativo da universidade é essencial para seu sucesso” – tanto na gestão quanto nos processos de ensino e aprendizagem. Talvez possamos relacionar este tema ao conceito de Willis (1994), apud Testa (2002), sobre o perfil de um gestor “eficaz em EaD”:

...mais que uma pessoa com ideias, é um construtor de consenso e tomador de decisões. Trabalha junto com o pessoal técnico e de suporte, assegurando que os recursos tecnológicos estejam efetivamente sendo empregados para alcançar a missão acadêmica da instituição. Mais importante, busca o perfeito equacionamento entre a tecnologia e o enfoque acadêmico, sabendo que ir ao encontro das necessidades dos estudantes a distância é sua responsabilidade (p.19).

Testa (2002) continua sugerindo que uma razão para a dificuldade na tutoria e no

acompanhamento tenha sido “a inexistência de pessoas com experiência prévia em EaD na equipe de planejamento”, e a outra teria sido a informalidade da capacitação dos tutores, feita por meio de “leituras e outras experiências em realização” (ibid. p.87-88). Isto levou a considerar, entre os “fatores críticos de sucesso” de Testa (2002) ou o conceito de ganhos, conforme a presente pesquisa, “a existência de pessoas com experiência ou formação específica em EaD” como o ponto mais importante (citado pelos seus nove entrevistados especialistas em EaD). As instituições podem ter problemas nesta área, pois o número de docentes e de pessoal técnico com este perfil é reduzido (p.62).

A competência do corpo docente no atendimento dos alunos depende da formação em EaD dos professores e tutores; [...] a experiência ou a formação vai determinar a eficácia da equipe de suporte; [...] a formação é necessária porque a metodologia de EaD é diferente da presencial (ibidem. p.63).

Os depoimentos coletados por Testa (2002) em sua pesquisa ressaltam a necessidade da capacitação de modo que o docente aprenda como motivar os alunos, não transponha metodologias e didáticas das aulas presenciais para as virtuais (inclusive linguagem, forma de comunicação, dinâmica das aulas) ou opte por um ensino mais “programado” (ou “padronizado”) para atender “a quantidade enorme de solicitações que os alunos fazem” (p.57). Neste sentido, Selim (2003) confirma a importância da capacitação tecnológica em conjunto com a pedagógica, pois é “importante que os instrutores tenham bom controle sobre as tecnologias e que sejam capazes de solucionar pequenos problemas técnicos” (p.27).

Outra dimensão a ser considerada é a de gestão dos cursos, que inclui a participação, capacitação e o engajamento do pessoal técnico no curso – e não apenas dos docentes ou formadores. Segundo Selim (2003), “eles têm também um papel relevante na ambientação do estudante ao meio virtual, na preparação de salas de apresentação para transmissão de videoconferência via internet e na criação de interfaces amigáveis nos sites” (p.64). Por outro lado, sua importância seria relativa visto que sua atividade “é mais objetiva, fácil de definir e também de controlar. Desta maneira, seria mais difícil encontrar problemas com estes profissionais” (ibidem, p.64). Eles precisam ser capacitados, pois muitas vezes podem ser intimidados pelas tecnologias às quais eventualmente ainda não estão habituados, como a Internet (Phipps & Merisotis, 1999, p.22).

Este tema envolve diversos componentes, como elenca Almeida (2003b) ao discorrer sobre o princípio pedagógico do “estar junto virtual” de Prado & Valente (2002):

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se

com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. A par disso, o “estar junto virtual” indica o papel do professor como orientador do aluno que acompanha seu desenvolvimento no curso, coloca provocações que o levem a refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do professor no curso. O professor se faz presente em importantes momentos para acompanhar o aluno, mas não entra no jogo de corpo a corpo nem tem o papel de controlar seu desempenho, caso contrário criará a dependência do aluno em relação às suas considerações e perpetuará a hierarquia das relações aluno-professor do ensino instrucional, mais sofisticado nos ambientes digitais de aprendizagem, perpetuando uma abordagem de ensino que em situações tradicionais de sala de aula já se mostraram inadequadas e ineficientes. (Almeida, 2003b, p.5-6).

Testa (2002, p.4-5) sugere diferentes questões a serem analisadas para a estruturação de cursos com EaD via internet, que vão desde o atendimento aos aspectos individuais como expectativas, motivação, personalização, interação, estilos/ritmos de aprendizagem até o número de alunos por turma. Não basta apenas definir e trabalhar os aspectos tecnológicos, apesar da evidente importância destes dentro do processo, mas é preciso analisar uma série de outros elementos, que levantam diversas interrogações. Por exemplo, pensando nos alunos, pode-se perguntar: quais são suas expectativas? Como motivar o aluno? Como buscar a personalização na interação com os estudantes, e até que ponto a personalização e a interação ficam comprometidas em função do número de estudantes? Na prática, como respeitar o ritmo de aprendizado de cada um? Como ficam os aspectos de socialização e o sentimento de pertencer a um grupo?

Frantz & King (2000), apud Testa (2002), recomendam que “cada pessoa envolvida saiba como sua atividade individual afeta o todo” (p.29). “Na educação a distância, existem peculiaridades importantes que dificilmente são notadas por quem não tem experiência anterior ou não tem cursos específicos sobre EaD via internet”, como “funcionamento e o gerenciamento de um *chat* em um curso (o que exige quantidade certa de alunos, estratégias de interação, linguagens específicas, etc.)” (ibid. p.56-57). O autor também ressalta a importância de uma “equipe específica de suporte aos alunos” e “processos para agilizar o atendimento” em termos de “tutoria do curso, especificamente do conteúdo e também um *help...*, como é chamado o suporte ao usuário em termos de equipamento ou de funcionamento simples do sistema” (ibid. p.57-58). A “capacitação da equipe de desenvolvimento de material” também é importante, pois esta transforma “o material do conteúdo das aulas em um padrão adequado para a internet” (ibid. p.58). Além disso, é

necessário atentar para quais temas podem ser desenvolvidos na EaD, pois eventualmente as limitações tecnológicas podem gerar muitas dificuldades tanto para as equipes técnicas quanto para os participantes. Esta situação é bastante aparente na elaboração de cursos de música, pois para alguns temas pode haver uma necessidade de conexões de alta velocidade visando sincronia entre som e imagem, por exemplo.

Outras vezes, uma proposta com baixo grau de interação ou interatividade pode ocasionar mais dificuldades ao invés de ganhos. A diferença entre interação e interatividade é esclarecida por Testa (2002): interatividade refere-se à “complexidade do desenvolvimento e com a implementação da eficácia, qualidade e relacionamento entre as pessoas e os computadores no campo das comunicações”, a interação consiste nos aspectos educacionais, na “relação entre professores, alunos e conteúdo, independente deste ser mediado pela informática” (p.19;21). Selim (2003, p.25) confirma que ambientes de EaD onde há maiores ganhos “requerem alguma forma de interação e colaboração entre os estudantes, e muitos pesquisadores reconhecem a importância da interação do estudante para aumentar a performance e a satisfação” na aprendizagem. Ele cita três tipos de interação: aluno-conteúdo (do aluno com os materiais do curso, que é “moldada por meio de um design eficiente e efetivo de materiais e atividades baseadas na *web* ou eletrônicas”), aluno-docente (considerada essencial no *e-learning*), e aluno-aluno por meio da colaboração (cada vez mais possibilitado por novos recursos das TIC. “Muitos estudos indicam que a interação aluno-aluno é um fator crítico de sucesso quando se mede a satisfação do estudante nos cursos baseados na EaD”) (ibidem, p.25).

Entretanto, ainda pode ser percebido um conceito equivocado sobre EaD o qual tem, indiretamente, dificultado o oferecimento de cursos nesta modalidade: uma suposta “falta” de seriedade e/ou compromisso. Mas Moran (2000), Salmon (2000), Almeida et al, (2004), entre outros, sugerem que o compromisso, o envolvimento, a seriedade e a integração são praticamente equivalentes – ou até maiores – que nos processos educativos presenciais. Por exemplo, Almeida et. al. (2004), no relatório da disciplina *Formação de Professores em Ambientes Digitais*, conduzida em caráter semipresencial na PUC-SP em 2003, afirmam que “a carga horária dos professores e monitores dedicada às atividades desta disciplina foi bem maior do que a dispensada para um curso presencial” (p.15).

Com a comunicação via rede de informação, o professor e os alunos podem comunicar-se dentro do período de aulas ou fora dele. Essa possibilidade permite que o docente entre em contato com os alunos *com mais frequência* do que os horários de aulas regulares. O aluno pode receber o retorno de seu trabalho ou de atividades realizadas sem ter que

esperar por um encontro presencial na escola. (Behrens, 2000, p. 21, grifos meus).

Por isso, muitas disciplinas ou cursos calcados na EaD via internet são conduzidos por mais de um professor, subsidiados por vários monitores ou estagiários, em um número proporcional ao dos alunos. Muitas vezes os docentes não oferecem resistência sobre a “implantação de inovações”, “mas também não se envolvem o suficiente com suas atividades dentro dos programas de EaD. [...] Frequentemente [...] a educação a distância exige mais tempo dos professores do que a educação presencial, o que pode gerar este problema de envolvimento.” Um de seus entrevistados afirma que a hora da aula presencial poderia ser multiplicada por três ou quatro na EaD (TESTA, 2002, p.60). Neste sentido, caberia investigar também, em outro momento e mais profundamente, se o principal problema reside em uma eventual sobrecarga de atividades nos ambientes virtuais e também presenciais e a sua remuneração (que em alguns casos tem sido considerada inadequada), no entendimento do papel do docente, ou algum outro fator. Devido a estes fatores, nos ambientes virtuais, geralmente ocorre uma forte organização em termos de conteúdo, dinâmicas de trabalho, cronogramas e avaliações; porém, a disciplina é constantemente analisada e readequada em conjunto com os alunos participantes. É neste sentido que Cerqueira (2005) sugere que o papel do professor seja definido a partir do contexto emergente:

...um professor *a posteriori* e não *a priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “coladas” no processo de ensino e aprendizagem a distância, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas”, nunca “passadas a limpo” *a priori*. Ele deverá sempre estar aberto para o novo, para o porvir (p.39-40).

No presente capítulo, apresentei os principais parâmetros relacionados às tendências curriculares em educação e educação musical e também alguns aspectos relacionados aos ganhos e dificuldades na educação a distância. A seguir, apresento a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

O objetivo principal desta pesquisa consistiu na análise da percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada, apoiados por um ambiente a distância via internet, quanto à gestão de processos pedagógicos e organizacionais. Procurei, especificamente: investigar o que as docentes consideraram como os ganhos e as dificuldades nos cursos da CPE/Osesp quanto à gestão organizacional e à gestão pedagógica antes e com a incorporação da EaD via Internet; determinar como as docentes compreenderam o processo de mudanças contínuas empreendido nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram; e averiguar como as docentes perceberam a formação e ação delas mesmas e dos professores participantes nos diferentes cursos.

Existem muitas metodologias de pesquisa adotadas nos estudos sobre a EaD. Até algum tempo, a grande maioria adotava a metodologia de pesquisa experimental, comparando a EaD com a educação tradicional (PHIPPS & MERISOTIS, 1999, p.11). Porém, esta abordagem tem sido amplamente criticada. Estes mesmos autores mencionam a falta de controle das variáveis dependentes que podem influenciar os resultados das pesquisas, ou seja, como o pesquisador poderia “provar” que um resultado é realmente devido àquela variável independente e que alguma dependente não seria a real causa. Por estes motivos, em muitos casos, as pesquisas qualitativas, de caráter mais contextualizado, têm sido consideradas mais apropriadas. Um segundo problema é a seleção inadequada dos participantes (como seleção de grupos inteiros, intactos), onde “o risco é que pode haver um número de variáveis afetando as realizações acadêmicas ou a satisfação dos estudantes, não apenas a tecnologia utilizada para prover a EaD” (ibid., p.27). Um terceiro aspecto refere-se à falta de comprovação da validade e da confiabilidade dos instrumentos de pesquisa: questionam se “as provas finais, problemas, questionários ou escalas de atitudes realmente medem o que supostamente devem medir”. Adiante relatarei posicionamentos específicos sobre validade na pesquisa qualitativa.

O quarto aspecto reporta-se ao “controle inadequado dos sentimentos e atitudes dos estudantes e professores – o que a pesquisa educacional considera ‘efeitos reativos’, os quais podem influenciar os resultados da pesquisa (como exemplo, o *Efeito de Novidade*, em que os estudantes demonstram “maior interesse, motivação ou participação simplesmente pelo fato de fazerem algo diferente, não que isso seja melhor de *per se*”, e o

Efeito John Henry, que se refere aos “grupos de controle ou seus professores que se sentem ameaçados ou desafiados por competirem com um novo programa ou abordagem e, como resultado, excedem a si mesmos e fazem muito mais do que normalmente seria esperado”) (ibidem). Ambos os efeitos podem ser considerados na realização de quaisquer pesquisas que acontecem durante um curso (inclusive as não experimentais, como estudos de caso e outras de natureza qualitativa), pois a grande tendência é que os envolvidos saibam de sua realização e que este fator influencie os resultados. No caso desta pesquisa, foram analisados cursos que já ocorreram, e talvez estas influências tenham sido minimizadas devido aos instrumentos (técnicas) de coleta de dados e principalmente pela triangulação metodológica (COHEN, MANION & MORRISON, 2000) adotada na busca do aumento do rigor, validade interna e confiabilidade dos resultados, como será visto adiante.

Cohen, Manion & Morrison (2000) dedicam seu capítulo exclusivamente à defesa da busca da validade e da confiabilidade na pesquisa qualitativa, e consideram que vários e diferentes tipos delas devem ser observados (p.105-133). Para eles, “confiabilidade é uma condição necessária, porém, insuficiente para a validade na pesquisa; é uma condição prévia para a validade” e, assim, “se uma pesquisa for invalidada, ela não tem valor. Validade é, portanto, um requisito tanto para a pesquisa quantitativa quanto qualitativa/naturalística” (p.105).

Em dados qualitativos, a validade é abordada por meio da análise da “honestidade, profundidade, riqueza e escopo dos dados obtidos, os participantes abordados, o grau da triangulação e o desprendimento ou objetividade do pesquisador. Em dados quantitativos, a validade pode ser aumentada por meio de amostragem cuidadosa, instrumentação apropriada e tratamento estatístico apropriados dos dados. É impossível obter 100 por cento de validade – esse seria o otimismo da perfeição. A pesquisa quantitativa possui uma medida de erro padrão que é inerente e que precisa ser reconhecido. Nos dados qualitativos a subjetividade dos respondentes, suas opiniões, atitudes e perspectivas contribuem conjuntamente com um grau de tendenciosidade. Assim, a validade deve ser vista como uma questão de grau (ou qualidade) do que um estado absoluto. (ibidem).

Assim, o conceito de validade precisa estar ligado à natureza da pesquisa. Por exemplo, em uma pesquisa quantitativa, de cunho mais positivista, a validade será vinculada a princípios como controle, replicabilidade, independência de contexto, entre outros; em uma pesquisa qualitativa, será vinculada a princípios como contextualização social dos dados, consideração do pesquisador como parte do mundo pesquisado, pesquisa holística, importância da validação pelos respondentes, entre outros (p.106). Estes mesmos autores citam que, com este entendimento, autores como Maxwell (1992) e Lincoln &

Guba (1985) propõem que o termo *validade* seja substituído pela “noção de autenticidade” ou “entendimento” (junto com Mishler, 1990). Outro conceito é o de “fidelidade”, que “requer que o pesquisador seja o mais honesto possível em suas descrições do pesquisado” (BLUMENFELD-JONES, 1995, apud COHEN, MANION & MORRISON, 2000, p.107).

Como pesquisadores, somos parte do mundo que estamos pesquisando, e não podemos ser completamente objetivos a respeito disso, uma vez que as perspectivas de outras pessoas são tão igualmente válidas como as nossas, e nossa tarefa é desvelá-las. Validade, então, agrega ao relato, não aos dados ou métodos (Hammersley e Atkinson, 1983); é o sentido que os sujeitos conferem aos dados e as inferências tiradas dos dados que são importantes. [...] Hammersley (1992: 50-1) sugere que na pesquisa qualitativa a validade substitui a certeza com confiança nos resultados e que, como a realidade é independente das argumentações feitas para ela pelos pesquisadores, nossos relatos são apenas representações da realidade ao invés de reproduções dela. (ibid. p. 106-107).

Os autores citam cinco tipos de validade interna em métodos qualitativos (p.107):

(a) validade descritiva (ou “verdade”), em termos de exatidão do relato, “sem distorções, seleções ou distorções” – o que verdadeiramente aconteceu;

(b) validade interpretativa (ou “fidelidade”), enquanto “a habilidade da pesquisa em captar o significado, interpretações, termos, intenções de situações e eventos”;

(c) validade teórica, ou a fundamentação teórica da pesquisa (incluindo a do pesquisado), a teoria como explicação – “é o grau em que a pesquisa explica algum fenômeno e, neste sentido, é similar à validade do construto; “na validade teórica os construtos são os de todos os participantes”;

(d) generabilidade (relacionada à validade interna) [relacionada à generalização “naturalística”] – “a visão de que a teoria gerada possa ser útil para entender outras situações”, sendo que a generalização refere-se apenas a determinados contextos. Internamente, ela se aplicaria a “grupos específicos ou comunidades, situações ou circunstâncias válidas”, e além, em termos de validade externa, se aplicaria a comunidades “de fora”, situações e circunstâncias específicas. Mas “a validade interna tem maior significado que a validade externa;

(e) validade avaliativa – relacionada à perspectiva crítico-teórica, na qual “a ordem do dia [agenda] do pesquisador se introduz na pesquisa. Ocorre na “aplicação de uma estrutura avaliativa, de julgamento, ao invés de uma estrutura descritiva, explicativa ou interpretativa”.

Nas pesquisas qualitativas, a tendência é considerar a validade externa não como o grau em que os resultados podem ser generalizados (como nas pesquisas positivistas), mas sim com a generalização dos contextos, pessoas e situações (BOGDAN & BIKLEN, 1994³⁸, p.66). Tal concepção se apoia na “teoria fundamentada”, termo cunhado por Glaser & Strauss (1967), em que se analisam os dados de forma indutiva:

³⁸ Observo que os autores Bogdan & Biklen (1994) redigem seu texto em português de Portugal. Portanto, nas citações literais, são preservadas as características desta língua.

...não se recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede ‘de baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (GLASER & STRAUSS, 1967, apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.50).

Bogdan & Biklen (1994, p.66) também comentam que os pesquisadores entendem que “é seu trabalho documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros aperceber o modo como isto se articula com o quadro geral”. Também Schofield (1992, p.20) citado por Cohen, Manion & Morrison (2000, p.109), “sugere que na pesquisa qualitativa seja importante prover uma descrição clara, detalhada e profunda para que os outros possam decidir o grau em que os resultados de uma pesquisa são generalizados a outra situação, para atender as questões gêmeas de *comparabilidade e transferência*”. Mas, para evitar a influência do positivismo nestes elementos, Lincoln & Guba (1985, p.316) advertem que “não é tarefa do pesquisador prover um índice de ‘transferibilidade’, antes, eles sugerem que os pesquisadores devem prover dados suficientemente ricos para que os leitores e usuários da pesquisa determinem se é possível a contextualização. Neste respeito à transferência requer descrição abundante” (ibidem. p.109), o que é considerado como “generalização naturalística”.

Os autores referenciam Lincoln & Guba (1985), que sugerem tratar a validade interna com recursos como a triangulação “de métodos, fontes, investigadores e teorias”. É neste sentido que esta pesquisa se vale da triangulação metodológica. Cohen, Manion & Morrison (2000) a definem como “a utilização de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo do comportamento humano” (p.112). Newman & Benz (1998) incluem na triangulação, além do uso de mais de uma técnica de coleta de dados, a busca destes em diferentes fontes (p.200). Este procedimento pode beneficiar a pesquisa, pois,

...até certo grau, a triangulação pode ser vista como um teste de confiabilidade – embora nem sempre. É possível que uma fonte de dados seja mais importante que outras no entendimento de um fenômeno particular. [...] quanto mais fontes são observadas, maior é a probabilidade de se ter uma percepção completa do fenômeno (ibid. p.52).

Igualmente, “a efetividade da triangulação reside na premissa de que as fraquezas em um método isolado foram compensadas pelo contrabalanço oferecido pela força de outro” (JICK, 1979, apud NEWMAN & BENZ 1998, p.83). Nesta pesquisa, a triangulação foi utilizada em termos de instrumentos de coleta de dados e na análise destes. Esta demandou em análise quantitativa e/ou qualitativa, segundo os dados obtidos por meio de

cada instrumento (COHEN & MANION, 1987, p.254).

Ressalto que a expressão “validade convergente”, utilizada por Cohen, Manion & Morrison (2000) nas pesquisas qualitativas refere-se à confirmação mútua entre os dados coletados de diferentes formas [ou fontes]. Ou seja – o quanto os dados obtidos através de uma técnica de coleta correspondem aos mesmos dados obtidos por outras técnicas (ex. “observação, entrevista e documentação”) (ibidem. p.112). A triangulação é assim “uma forma poderosa para demonstrar a *validade convergente*, especialmente na *pesquisa qualitativa*” (grifos meus). Os autores citam várias formas de triangulação propostas por Denzin (1970) e, especificamente sobre a triangulação metodológica, observam que nela se utiliza “o mesmo método em diferentes ocasiões ou diferentes métodos sobre o mesmo objeto de estudo” (ibid. p.113). Além disso, é possível triangular e assim aprofundar as esferas de análise normalmente adotadas pelos pesquisadores das ciências sociais – individual, grupo e sociedade. Dentre os seis níveis elencados por Smith (1975), citado em Cohen, Manion & Morrison (2000), foram pertinentes a presente pesquisa os níveis 1, 2 e principalmente o 3, devido à caracterização do estudo de caso:

(1) *análise do grupo* (os padrões de interação de indivíduos e grupos); (2) *unidades organizacionais de análise* (unidades que têm qualidades que não são encontradas pelos indivíduos que os formam); (3) *análise institucional* (relações entre e dentro de instituições sociais como as legais, políticas, econômicas e familiares) (p.114).

Dentre os exemplos de pesquisas que utilizaram triangulação nas técnicas de coleta de dados, escola, Cohen, Manion & Morrison (2000, p.115) citam um estudo sobre a efetividade de uma – tema semelhante ao da presente pesquisa (MORTIMORE et al, 1988). Além da triangulação metodológica, é possível considerar a triangulação “de pesquisador”, na medida em que “dois observadores independentes avaliam o mesmo fenômeno” (ibidem). Nesta pesquisa a triangulação não pretendeu ratificar e convergir os dados obtidos por meio das diferentes técnicas de coleta ou de participantes envolvidos. Alguns pontos foram considerados convergentes, outros não, devido aos próprios enfoques dados pelos docentes e a seu contexto de atuação. Por outro lado, a constatação de um certo grau de recorrência de alguns dados demonstrou sua importância para a análise final.

Dentre as várias metodologias de pesquisa utilizadas para investigar a EaD, Phipps & Merisotis (1999, p.18) mencionam como principais a pesquisa descritiva, os estudos de caso, a pesquisa correlacional e a pesquisa experimental. Dentre elas, destaco o estudo de caso, adotado na presente pesquisa, considerado

...uma investigação em profundidade de uma “unidade”. O pesquisador

pode utilizar uma variedade de métodos para coletar os dados, porém, a explicação da unidade geralmente é escrita de forma narrativa. Na aprendizagem a distância, o estudo de caso geralmente envolve uma classe de estudantes fazendo um curso com um determinado meio eletrônico (p.19).

Cohen, Manion & Morrison (2000) sugerem que esta metodologia

...provê um exemplo único de pessoas reais em situações reais, habilitando os leitores a entenderem ideias mais claramente que simplesmente apresentando-lhes teorias e princípios abstratos. [...] Estudos de caso podem estabelecer causa e efeito, e de fato um de seus pontos fortes é que eles observam os efeitos em contextos reais, reconhecendo que o contexto é um determinante poderoso tanto das causas como dos efeitos.

Neste estudo, considero uma unidade de pesquisa o conjunto dos cursos empreendidos na CPE/Osesp de 2001 a 2006. Para tanto, foram adotadas três técnicas de coletas de dados (portanto, lançando mão da triangulação metodológica): o grupo focal, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. O grupo focal - uma técnica que ainda não tem sido muito corrente na EaD, mas cuja utilização vem crescendo em pesquisas das áreas social e educacional - foi importante na coleta de dados de um grupo de docentes que atuaram nos cursos. Posteriormente, cada docente também foi entrevistada individualmente, assim como outra que não pôde participar do grupo focal. A análise documental buscou informações contidas nos sites dos cursos (2006), listas de presença, de certificado, apostilas, materiais de apoio, etc., com caráter quantitativo e qualitativo. Esta técnica de análise permeou as demais, pois em vários momentos foi necessário recorrer aos documentos da CPE/Osesp para verificações complementares de natureza qualitativa ou quantitativa.

No início deste estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória de natureza quantitativa, a fim de verificar índices de evasão e conclusão e outros dados emergentes nos cursos da CPE/Osesp em 2006. Posteriormente, adotei o estudo de caso qualitativo, buscando dados com quatro docentes que atuaram nos cursos de 2001 a 2006 por meio da técnica de grupo focal e, posteriormente, em entrevistas semiestruturadas individuais com as docentes do grupo focal para aprofundamento e busca de novas informações. Considerei também importante entrevistar também outra docente, que atuou nos cursos de 2001 a 2006, mas não pôde participar do grupo focal. Como teve muita proximidade com o processo de implementação da EaD nos cursos da CPE/Osesp, pôde oferecer aprofundamento e ampliação aos dados obtidos anteriormente. Em seguida, realizei a análise final dos dados qualitativos obtidos na pesquisa.

Nos próximos itens, serão detalhados os aspectos relacionados à metodologia, enquanto técnicas de coleta e análise de dados da pesquisa.

3.1 Caracterização dos participantes

Para atender ao objetivo geral da presente pesquisa, que foi o de analisar a percepção de docentes que ministraram os cursos de formação continuada em educação musical na CPE/Osesp entre 2001 e 2006, principalmente no que tange ao período em que foram apoiados pela Educação a Distância via Internet, na modalidade semipresencial (2005 e 2006) (vide objetivos no início deste capítulo), optei pela seleção de apenas um grupo de sujeitos: as próprias docentes, que participaram do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas.

A seleção lançou mão de técnicas de *amostragem não probabilística*, que permitem a delimitação da população, uma vez que nem todos os membros do público-alvo serão incluídos na amostragem e poderão participar da pesquisa (CASEY, 1992, p.117). Dentre as várias técnicas, adotei a *amostragem por objetivo*, que possibilita a procura de pessoas com características específicas e pertinentes à pesquisa. Esta técnica pode ser utilizada quando outra não conseguir captar um número adequado que permita uma análise significativa do tema pesquisado (CASEY, 1992, p.117).

Além disso, para Gatti (2005), os participantes precisam ser escolhidos com vistas ao alcance das metas da pesquisa. No caso da técnica de grupo focal, a autora recomenda que os participantes tenham “características homogêneas, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interessa ao estudo do problema” (p.18). A autora também recomenda que as variáveis que delimitarão a escolha sejam vinculadas ao “problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para quê se realiza o trabalho” (ibid. p.18). Também “é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que algum traço comum entre os participantes deverá existir, estando isto na base do trabalho com o grupo focal” (ibid. p.18). Ainda, “a homogeneidade do grupo segundo alguma ou algumas características está relacionada aos propósitos da análise; por outro lado, ela propicia uma facilitação para o desenvolvimento da comunicação intragrupo” (ibid. p.19).

A partir destas orientações, determinei alguns critérios *comuns* e outros

diferenciadores para selecionar os docentes participantes da pesquisa. Os critérios foram estabelecidos com vistas a delimitar a abrangência e a profundidade dos dados, estabelecendo um recorte preciso na população a ser pesquisada. Os três critérios comuns - os mais relevantes para o alcance dos objetivos da pesquisa - foram: (a) ter ministrado vários Módulos de cursos, (b) que estes cursos tenham sido realizados antes e depois da implementação da EaD (ou seja, antes da EaD: nos anos 2001 a 2004; depois da EaD: nos anos 2005 e 2006), e (c) ter ministrado cursos para diferentes públicos em termos de formação musical (com conhecimento ou formação musical e professores leigos em música). Foram adotados dois critérios diferenciadores: (a) ter ministrado cursos para públicos de diferentes níveis de ensino (fundamental e médio), e (b) ter participado em diferentes situações: cursos e/ou *workshops* (vide descrições no Capítulo 1).

A partir destas orientações, constatei que quatro docentes que ministraram cursos na CPE/Osesp de 2001 a 2006 apresentavam características pertinentes aos objetivos da pesquisa, atendendo plenamente os critérios comuns (a), (b) e (c). Na tabela abaixo, apresento na primeira coluna o número de docentes, na segunda coluna a quantidade de anos em que estas docentes atuaram, e na terceira o número total de módulos em que atuaram naquele conjunto de anos. A quarta coluna especifica o número de módulos que elas ministraram no conjunto de anos, diferenciando quantos foram ministrados antes e com a implementação da EaD nos cursos. Por fim, a quinta coluna traz a identificação das docentes (vide quadro completo no Anexo 3).

Tabela 3: Docentes que participaram da pesquisa

Docentes	Total de anos (quant.)	Total de módulos	Número de módulos ministrados antes da EaD e com a EaD		Identificação das Docentes ³⁹
2	3	3	1 antes da EaD	2 depois da EaD	Primavera, Margarida
1	3	3	2 antes da EaD	1 depois da EaD	Lavanda
1	3	10	1 antes da EaD	9 depois da EaD	Girassol (e transição <i>workshops</i>)
1	5	7	6 antes da EaD	1 depois da EaD	Tulipa

Nesta tabela, é possível observar que os critérios diferenciadores também foram atendidos. O critério (a), sobre a participação em cursos para diferentes públicos, foi atendido por quatro docentes, mas o critério (b), sobre a participação em diferentes situações – cursos e/ou *workshops* foi atendido por apenas uma docente. Além disso, as docentes residiam em locais diferentes (uma no Rio Grande do Sul, duas em São Paulo –

³⁹ As docentes escolheram nomes de flores como pseudônimos, visando resguardar sua identidade nesta pesquisa.

sendo uma na Capital e outra em São Carlos), uma no Paraná e outra em Santa Catarina. Duas tinham o título de doutoras, duas de mestre e uma delas estava cursando doutorado.

As docentes Primavera, Margarida, Lavanda e Girassol participaram do grupo focal realizado no dia 09 de outubro de 2007, em Campo Grande, MS, durante o XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/Congresso Regional da ISME na América Latina 2007. A docente Tulipa não pôde participar do grupo focal por não ir ao Encontro, mas como foi a docente que mais atuou em diferentes anos nos cursos da CPE/Osesp, foi convidada a participar de uma entrevista individual semiestruturada realizada em dezembro de 2007, no mesmo período em que foram conduzidas a análise dos resultados do grupo focal e as demais entrevistas. Cabe ressaltar que o objetivo de participação da docente Tulipa na pesquisa não visou confirmar ou validar os dados da pesquisa realizada com os demais docentes, mas sim aprofundar e buscar elementos comuns e diferenciadores em sua perspectiva quanto aos temas pertinentes ao objetivo da tese. Por este motivo, foi utilizado o mesmo instrumento de coleta de dados das entrevistas individuais realizadas com as outras docentes. Assim, puderam ser coletadas as percepções da docente que apresentava maior histórico de participação (5 anos), portanto, tão conhecedora do processo de implementação dos cursos e da EaD destes cursos na CPE/Osesp (total de 7 módulos) quanto as demais e em especial a docente Girassol, que atuou por 3 anos nos cursos, integrou a equipe por algum período e foi a que mais atuou nos cursos com EaD (total de 10 módulos).

3.2 Técnicas de coleta e análise de dados

Na coleta dos dados desta pesquisa foram empregadas as técnicas de grupo focal e a entrevista semi-estruturada individual com cinco docentes dos cursos, bem como a análise documental (GATTI, 2005; COHEN, MANION e MORRISON, 2000; ANDALOUSSI, 2004; e BOGDAN & BIKLEN, 1994) das informações contidas nos sites dos cursos e na documentação da CPE/Osesp, além dos dados obtidos pelas outras técnicas.

3.2.1 Grupo focal

Para analisar a perspectiva de docentes que ministraram os cursos de formação continuada em educação musical apoiada pela Educação a Distância via Internet, na modalidade semipresencial, adotei a técnica do grupo focal. Além de considerá-la como o

recurso metodológico adequado para a obtenção dos dados requeridos, atendia a fatores organizacionais, logísticos e humanos da pesquisa (local, data, convergência de agendas dos sujeitos pesquisados, disponibilidade pessoal de tempo e financeira).

Morgan (1988) caracteriza o grupo focal como uma técnica “específica dentro de uma categoria mais ampla de entrevistas grupais para coletar dados qualitativos” (p.12). Cohen, Manion & Morrison (2000) concordam, mas a diferenciam das entrevistas individuais ou em grupo. O grupo focal entende o ser humano como *indivíduo* ao invés de um *sujeito* de pesquisa, e o conhecimento como gerado entre as pessoas, o que pode ocorrer muitas vezes por meio de conversações (KVALE, 1996, p.11, apud COHEN, MANION & MORRISON, 2000, p.267). Assim, uma entrevista é “uma troca de visões entre duas ou mais pessoas sobre um tópico de interesse mútuo”, a interação humana é central na produção do conhecimento – que é socialmente situado – e, por isso, o conhecimento é intersubjetivo (nem subjetivo, nem objetivo) (ibidem).

A técnica de grupo focal tem sido amplamente utilizada nas áreas da saúde, psicologia, educação, serviço social e sociologia (GATTI, 2005, p.15), e tem suas raízes principalmente no marketing (MORGAN, 1988). Para Powell & Single (1996, p.103 apud GATTI, 2005), o grupo focal consiste em “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (p.7). Para tanto, o grupo focal realiza uma atividade coletiva – entre as quais “examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões” (ibidem). Morgan (1988) aponta como ponto forte da técnica de grupo focal

...a oportunidade de coletar dados da interação em grupo. O ponto não é, obviamente, gravar apenas uma interação, mas sim uma interação que se concentra nos tópicos de interesse do pesquisador. Se tudo corre bem, focalizar a discussão do grupo em um único tópico apresenta material que não apareceria tanto em conversações casuais entre os participantes ou em respostas ao pesquisador sobre questões pré-concebidas. (p.21)

Ao comparar o uso da técnica do grupo focal às observações, entrevistas individuais e questionários, Gatti (2005) sugere que o grupo focal apresenta algumas vantagens em relação aquelas técnicas:

Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto. [...] Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos [...]. Quanto ao uso de questionários, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta. (ibid. p.10)

Morgan (1988) distingue o grupo focal da observação participante e das entrevistas individuais, situando-o entre “as duas técnicas mais frequentes de coleta de dados qualitativos”:

Visto que o pesquisador define os tópicos das discussões, o grupo focal é mais controlado do que a observação participante e, devido à natureza da interação do grupo que define a participação do participante, o grupo focal é menos controlado que a entrevista individual. (p.21-22).

As entrevistas também podem ser realizadas em grupo, mas há uma diferença entre o papel do entrevistador no grupo focal e na entrevista grupal. Segundo Gondim (2002), na entrevista grupal o entrevistador é mais diretivo e tem uma relação “diádica” com cada membro, e no grupo focal o entrevistador é o facilitador “do processo de discussão”, enfatizando os “processos psicossociais que emergem, ou seja, [o] jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (p.4).

A justificativa da adoção desta técnica na presente pesquisa baseia-se em alguns pontos levantados por Morgan (1988) sobre a perspectiva dos participantes:

O objetivo é obter observações que dêem ao pesquisador um entendimento da perspectiva dos participantes sobre o tópico de interesse. Este contexto pessoal pode ser baseado nos papéis sociais e categorias dos participantes, ou ter sua raiz em suas experiências individuais. De qualquer forma, o ponto de conduzir uma entrevista grupal [ou grupo focal] é colocar em contato um diferente número de perspectivas. Sem a interação ao redor de um tópico fornecido por uma entrevista, os indivíduos estão seguros em sua visão de mundo, e não acontece o mesmo esforço necessário para explicar ou defendê-la para alguém outro que vê o mundo de forma diferente. Utilizar grupos focais para criar tais interações dá ao pesquisador um conjunto de observações que é difícil de obter por meio de outros métodos. (p.55)

Morgan (1988) também aponta quatro elementos que precisam ser considerados na eficácia dos grupos focais: abrangência (cobrir o máximo de tópicos relevantes), especificidade (prover dados que sejam os mais específicos possíveis), profundidade (deve incentivar interações que explorem os sentimentos dos participantes em alguma profundidade) e contexto pessoal (considerar o contexto pessoal que os participantes usam ao gerar suas respostas ao tópico abordado) (p.54).

A estrutura geral desta pesquisa pode referenciar-se a um dos *designs* metodológicos possíveis quando é utilizada a técnica de grupo focal:

Em combinação com outros métodos, os grupos focais podem ser utilizados tanto como uma pesquisa preliminar para preparar para questões específicas de um projeto mais amplo, ou como pesquisa para confirmação visando esclarecer ou aprofundar resultados de outros dados. (MORGAN, 1988, p.24)

Podem ser úteis em análises por triangulação ou para a validação de dados, ou podem ser empregados depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes ou, ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos. (GATTI, 2005, p.12)

A apropriação destes fatores é pertinente a esta pesquisa visto que ela estuda ganhos e dificuldades de cursos em educação musical em contexto orquestral. Este tema origina-se na área da administração, e até o momento de conclusão desta tese não haviam sido encontradas outras pesquisas na área de educação musical sobre o mesmo tema. Além do ineditismo do tema, a população e contexto também não tem sido alvo de muitas pesquisas (cursos para professores do ensino básico em um ambiente não formal, no âmbito de instituição cultural que trabalha com música orquestral).

Além disso, Morgan (1988) sugere que, na combinação de grupos focais com entrevistas individuais, pode-se solicitar aos indivíduos “que respondam a segmentos transcritos em suas entrevistas” (p.30) – o que, no caso da presente pesquisa, também comprova a propriedade da estrutura geral. Assim, primeiramente foi realizado o grupo focal, cujos dados foram transcritos e analisados para elaboração de categorias temáticas e questões de aprofundamento; em seguida, estas categorias e questões nortearam as entrevistas semiestruturadas individuais. Para Morgan (1988),

...existem razões para conduzir grupos focais antes e depois de entrevistas individuais, e inclusive circunstâncias nas quais alguém pode querer alternar entre os dois métodos. O ponto importante é que o objetivo da triangulação é fortalecer o projeto de pesquisa, independentemente de qual método seja a fonte primária de coleta de dados. (p.31)

Cabe também tecer algumas considerações sobre os participantes dos grupos focais. Conforme já mencionado, o *design* desta pesquisa implicou na participação de docentes que ministraram aulas nos cursos. Com esta amostra, foi necessário atentar a dois aspectos: o relacionamento (nível de conhecimento) do pesquisador (moderador do grupo) com as participantes do grupo e entre elas. Gatti (2005) menciona que a literatura recomenda que não sejam agrupadas pessoas que “se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo” (p.21). O conhecimento mútuo pode gerar atuações “em bloco” e “subgrupos de controle que monopolizam ou paralisam a discussão, [...] inibir manifestações e coibir a espontaneidade”, diminuindo a “multiplicidade de ideias e a manifestação de valores diferentes”. Já “o conhecimento do moderador por um ou vários membros pode eliciar comportamentos de cumplicidade, ou de uso de poder, de contenção na participação, ou de desconfiança por parte dos demais” (ibidem). Na presente pesquisa, tanto as docentes participantes se conheciam, devido aos trabalhos realizados em conjunto nos cursos da

CPE/Oseps, como também conheciam a pesquisadora, que atuou como moderadora⁴⁰.

A profundidade das relações de trabalho e amizade entre algumas docentes e entre algumas delas e a pesquisadora era relativamente elevada, e necessitou de cuidados profissionais e éticos para que os tópicos abordados fluíssem sem constrangimento, com sinceridade e veracidade. Entretanto, esta familiaridade parece ser compatível com os três atributos dos “etnógrafos” no papel de pesquisadores (WOODS, 1986, apud COHEN, MANION & MORRISON, 2000). Ou seja, podem indicar que a familiaridade não é tão problemática a ponto de invalidar uma pesquisa:

Confiança. Deve haver um relacionamento entre o entrevistado e o entrevistador que transcende a pesquisa, que promove um elo de amizade, um sentimento de “estar junto” e a busca conjunta por uma missão comum que extrapola os egos pessoais.

Curiosidade. Deve haver um desejo de conhecer, de aprender sobre as visões e percepções sobre os fatos, de ouvir suas histórias, descobrir seus sentimentos. Esta é a força motora e deve ser muito forte, que orienta os pesquisadores a tentar resolver e superar as muitas dificuldades envolvidas em elaborar e conduzir entrevistas de sucesso.

Naturalidade. Como em uma observação que alguém empreende discretamente de modo a testemunhar os eventos como eles são, sem que estas ações e a presença os corrompam, também assim nas entrevistas o objetivo é garantir/proteger o que está na mente dos entrevistados, sem ser influenciado ou afetado pelo entrevistador. (p.268)

Como o número total de indivíduos participantes de pesquisas qualitativas com grupos focais jamais é representativo da população e, por isso, não possibilita generalização (MORGAN, 1988, p.44), confirma-se a propriedade em adotar como metodologia geral o estudo de caso, trabalhando com docentes que possuem diferentes experiências nos cursos. Comprovadamente esta metodologia não possibilita abarcar as perspectivas de uma população maior, mas é possível que um grupo selecionado randomicamente “compartilhe algumas perspectivas sobre o tópico”. Portanto, um “bom conselho” seria “concentrar-se nos segmentos da população que proverão a informação mais significativa” (ibid., p.45), como foi realizado na presente pesquisa. A realização de um único grupo focal nesta pesquisa deveu-se ao número reduzido de sujeitos que atenderam a todos os critérios e tinham disponibilidade para participar.

⁴⁰ Apenas uma docente (Lavanda) não compartilhou os mesmos cursos com as demais docentes que participaram da pesquisa. A docente que participou da entrevista posterior (Tulipa) compartilhou três cursos com as docentes do grupo focal. Os cursos são: Primavera e Margarida: Primeira infância e ed. infantil (2002) (embora com pouca integração entre as docentes, sem EaD); Girassol e Tulipa: Música orquestral em sala de aula: o conhecimento na prática I (2004) (totalmente compartilhado, inclusive no planejamento, e com EaD); Margarida e Tulipa: Curso I para professores com formação musical (2006) (totalmente compartilhado, inclusive no planejamento, e com EaD); Primavera e Girassol: Curso III para professores sem formação musical, 2006 (totalmente compartilhado, inclusive no planejamento, e com EaD).

Além dos cuidados na seleção dos participantes dos grupos focais e posteriores entrevistas semiestruturadas, foi importante atentar também para a estrutura e organização metodológica na sua realização. Gatti (2005) recomenda que não haja preparação dos participantes para o grupo focal (p.13), ou seja,

...eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada. Saber com antecedência precisamente o que se vai discutir – por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou o roteiro – propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões (ibid. p.23).⁴¹

Porém, ao mesmo tempo, “o problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para discussão” – assim, é importante criar um “roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que se vai solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender” (p.17). Este roteiro deve ser flexível, em caráter semi-estruturado em termos de processo de aplicação e também possibilitar a inclusão de questões emergentes ou a supressão de algumas inicialmente previstas. Esta flexibilidade relaciona-se com uma das principais características do grupo focal: o princípio da “não diretividade”. Ao mesmo tempo, deve-se cuidar para que não haja uma “não diretividade absoluta”, pois o moderador precisa fazer “encaminhamentos quanto ao tema”, “intervenções que facilitem as trocas” e “procurar manter os objetivos de trabalho do grupo” (p.9). Trata-se não de realizar uma entrevista coletiva, mas sim de criar condições para que o grupo

...se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre o moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (ibid. p.9).

Whyte (1982), apud Cohen, Manion & Morrison (2000, p.280), aponta seis procedimentos (atitudes, falas, gestos, etc.) do pesquisador que vão dos menos diretivos (primeiro procedimento adiante) aos mais diretivos: fazer ruídos encorajadores; refletir

⁴¹ Mesmo que não sejam fornecidos detalhes do assunto, e que seja informado apenas o tema geral, é improvável que os participantes não pensem no que falarão no grupo, desde o momento do convite até o grupo. Por exemplo, uma das docentes participantes mencionou que havia pensado nos cursos ministrados no dia anterior ao grupo focal. Outra questão: eu levei água e chocolate para o grupo, pois o horário seria muito perto do almoço e as participantes estavam em atividade desde as 8h00 da manhã (devem ter tomado café muito cedo). Morgan (1988) menciona inclusive que alguns indivíduos são muito específicos em uma pesquisa podem receber remuneração (p.45-46); portanto, o procedimento que adotei não precisa necessariamente ser visto como influenciador.

sobre comentários feitos pelo informante; aprofundar o último comentário feito pelo informante; aprofundar uma ideia que antecedeu o último comentário do informante; aprofundar uma ideia expressada muito antes na entrevista; e introduzir um novo tópico.

E, no caso do grupo focal, a atuação ou envolvimento/diretividade do moderador será relativamente baixa – “é melhor deixá-los falar por si mesmos” (MORGAN, 1988, p.49), embora isso possa levar a um grupo “desorganizado” e a um conjunto de dados emergentes diferentes dos inicialmente previstos. Além disso, existirá a possibilidade de alguns tópicos previstos para a pesquisa não virem à tona (ibid, p.50-51). Neste sentido, parece que o equilíbrio entre a moderação, a não diretividade e a diretividade seja crucial para o sucesso de um grupo focal. Também pode ser importante estruturar algumas questões norteadoras, como uma lista que possibilite verificar se todas as perguntas prévias estão sendo abordadas ou se são realmente relevantes, enquanto novas surgem. A construção das questões pode considerar lembretes e aprofundamentos (MORRISON, 1993, p.66). Os lembretes permitem esclarecer tópicos ou questões, enquanto os aprofundamentos permitem solicitar elaborações, adições, detalhamentos para esclarecer ou qualificar as respostas, assim acessando sua riqueza, profundidade, abrangência e honestidade – alguns dos diferenciais de entrevistas efetivas.

Morgan (1988) sugere alguns elementos para norteadores, os quais devem ser apresentados na introdução (p.51-57):

- Legitimar o direito dos membros do grupo ao anunciar: ‘se você tiver tendência a se afastar do foco, alguém do grupo vai puxar a discussão de volta – eu posso fazê-lo se necessário, mas normalmente alguém de vocês tomará conta da situação por mim’;
- Dar uma ‘dica’ sobre como lidar com um problema básico: ‘se o grupo não tiver mais o que falar, lembrem-se do objetivo/tema da pesquisa e que quero ouvir o máximo possível de diferentes pontos de vista. O que então normalmente acontece é que alguém vai pensar em algo que ainda não apareceu e então contar a história, o que vai reacender a discussão’;
- Enfatizar que quer o máximo de pontos de vista diferentes: ‘se você vivenciou algo um pouco diferente, então é exatamente isso que quero ouvir. Muitas vezes alguém diz: ‘eu penso que minha experiência é diferente de todos...’ e então descobre que as mesmas coisas ocorreram para outras pessoas também, mas ninguém mencionaria se alguém não o trouxesse à tona’.
- Os participantes não devem simplesmente concordar com o outro porque a experiência que tiveram foi semelhante, mas devem contar o que aconteceu: ‘há sempre algo único na experiência de cada pessoa’.
- Todas as experiências são igualmente importantes: ‘não há realmente respostas certas ou erradas [...]. Se houvesse, eu pediria aos especialistas [ou verificaria na literatura já existente]. Ao invés disso, quero aprender da sua experiência’.
- Para induzir as conversas, dizer “algo que estou particularmente interessada em

ouvir é...”. Depois este tipo de interferência precisa ser analisado separadamente: o que surgiu espontaneamente e o que foi introduzido pelo pesquisador.

- Regras básicas: uma pessoa fala a cada vez, evitar conversas paralelas, todos devem participar com a mesma frequência e intensidade.

Além disso, Gatti (2005) sugere a participação de um observador – aqui denominado “docente observadora” – cujo papel é assistir ao pesquisador na busca de informações complementares, anotando “momentos importantes, falas significativas, [...] trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc.” (p.27). Esta pessoa não participa das discussões do grupo focal, mantendo-se a parte (embora junto ao grupo) para observar e registrar os pontos acima mencionados. Os registros são analisados junto com as gravações e transcrições do grupo focal, podendo acrescentar *insights* relevantes.

Questões éticas também devem ser observadas, principalmente no que diz respeito à preservação do anonimato (atribuição de codinome) e solicitação de anuência aos procedimentos da pesquisa com consentimento verbal para a publicação dos resultados (COHEN, MANION & MORRISON, 2000, p.292). Com a permissão das participantes, o trabalho pôde ser gravado em áudio (fita cassete e MD).

Como nesta pesquisa foi realizada uma análise logo após o primeiro grupo focal, também foi necessária uma observação cuidadosa dos resultados, os quais foram tendo em vista possíveis interferências.

3.2.2 *Entrevistas semiestruturadas individuais*

Foram empreendidas *entrevistas semiestruturadas* individuais presenciais aos mesmos docentes dos cursos que participaram do grupo focal e a uma docente que não pôde participar, mas cuja inclusão na pesquisa foi considerada fundamental devido a sua atuação nos cursos desde a implementação da CPE/Fundação Osesp. Conforme já apontado, esta docente poderia oferecer dados importantes para complementação dos dados obtidos anteriormente, tendo em vista sua larga vivência no Programa.

DeMarrais (2004) caracteriza as entrevistas como uma técnica de pesquisa qualitativa, que de modo amplo refere-se a um “método em que os pesquisadores aprendem dos participantes por meio de conversações longas e focalizadas” (p.52). Elas podem ser utilizadas quando se quer obter “conhecimento aprofundado dos participantes sobre um problema particular, experiências ou conjuntos de experiências”. Para tanto, são formuladas “questões para o acompanhamento posterior de um assunto, ou sondagens,

baseadas sobre o que o participante já descreveu” (ibidem). Para Bogdan & Biklen (1994), a entrevista semiestruturada permite “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p.135). Newman & Benz (1998) a caracterizam como “uma estratégia de pesquisa onde algumas questões são predeterminadas e o entrevistador também utiliza questões abertas e provas [ou questões de aprofundamento] para explorar com mais profundidade as razões dos respondentes” (p.197).

As questões efetuadas nas entrevistadas foram baseadas nos resultados dos dados obtidos nos grupos focais, e estes, por sua vez, refletem a fundamentação teórica adotada. DeMarrais (2004) coloca que “diferentes propósitos e perspectivas teóricas moldam as abordagens de entrevistas qualitativas. O conjunto de suposições dentro de um quadro teórico em particular demonstra como o estudo é concebido, estruturado e implementado” (p.55). Ela sugere três tipos de questões:

- (1) questões curtas e claras que levam a respostas detalhadas dos participantes, sem explicações teóricas profundas que suscitem explicações complementares – quanto mais simples as questões forem formuladas, mais claras elas serão para os participantes;
- (2) questões que solicitam que os participantes recordem eventos específicos ou experiências detalhadas encorajam narrativas mais completas [ou seja, que os participantes contem experiências adicionais que podem ser muito ricas à pesquisa];
- (3) algumas questões amplas e abertas funcionam melhor do que uma longa série de questões fechadas [que muitas vezes resultam em respostas objetivas e curtas, sem a riqueza da narração de experiências, por exemplo] (p.61-63).

Bogdan & Biklen (1994) sugerem solicitar esclarecimentos adicionais “no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como ‘o que quer dizer com isso?’, ‘não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio’, ‘pode explicar melhor?’” (p.136). Além disso, pode-se solicitar que o entrevistado seja específico e ilustre “com exemplos alguns dos aspectos que mencionou” – sugerir, por exemplo, que o entrevistado reviva algum momento, cite “o que foi dito”, faça “uma retrospectiva dos acontecimentos”, e seja encorajado a elaborar (aprofundar, explorar) seu discurso (ibidem). O entrevistador deve evitar perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”, e, mesmo assim, podem ocorrer momentos de silêncio, que não devem ser “temidos” por serem uma “oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa”. Deve-se “ouvir cuidadosamente”: “encarar cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o

mundo. [...] Faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar” (p.137). Os autores sugerem inclusive que é possível experimentar “diferentes técnicas, incluindo piadas e desafios ligeiros. Pode ter de pedir aos entrevistados para elaborarem histórias e, por vezes, partilhar com eles as suas experiências” (p.137). Tais afirmações relacionam-se muito a presente pesquisa, pois atuei como professora em diversos cursos e tive uma relação bem próxima com as docentes entrevistadas enquanto coordenadora do departamento. Assim, além de eventualmente contar minhas próprias experiências, me referi a algumas experiências mutuamente conhecidas e que complementaram ou esclareceram as situações sobre as quais elas estavam discorrendo.

Estes autores também consideram a entrevista qualitativa como cumulativa:

...num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil. (ibid. p.136).

Todos os aspectos mencionados neste tópico foram utilizados na presente pesquisa, visando garantir o maior rigor metodológico possível na coleta dos dados. Após o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, a pesquisa avançou para a análise final de dados descrita no próximo item.

3.2.3 *Análise final dos dados obtidos*

Para a análise final, foi utilizada a técnica de *análise documental*. Bogdan & Biklen (1994) comentam que muitos documentos oficiais têm sido depreciados como fonte de pesquisa devido a sua “subjetividade”, uma vez que representam os “enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um relato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p.180). Já os investigadores qualitativos teriam interesse justamente por não estar interessados na “verdade’ como é convencionalmente concebida.

Eles não estão à procura do ‘verdadeiro relato’ de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos. (ibid. p.180).

Os autores citam como exemplo de fontes de dados para análise documental os *documentos internos*, como memorandos e comunicações internas, minutas de reuniões departamentais e outros encontros. Eles “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (ibid. p.181). Outra fonte são as *comunicações externas*, como “boletins, comunicados à imprensa, anuários, as notas enviadas para casa, afirmações públicas da filosofia”, entre outros (ibidem.). Neste grupo, podem ser incluídas as entrevistas concedidas pela CPE/Fundação Osesp à diversas revistas e jornais, as divulgações de seus princípios educacionais feitas nos primeiros anos e também no material didático distribuído ao público dos eventos em 2005-2006, as normas e comprovantes de inscrição, as apostilas, as listas de presença, os projetos submetidos à Secretaria de Estado da Educação para autorização e validação dos cursos, entre outros.

Estes documentos foram somados à análise final dos dados coletados no grupo focal e nas entrevistas, visando a uma análise mais holística, que envolvesse tanto as percepções dos docentes quanto as informações oriundas de outras fontes de dados. A análise final dos dados foi realizada de acordo com as orientações encontradas em Bogdan & Biklen (1994). Estes autores comentam que a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p.205). Ela consiste em “interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos”. O pesquisador é “parte do diálogo” acerca do tópico em estudo e, por isso, podem ocorrer várias e diferentes análises conforme as: “perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (ibid. p.232).

Bogdan & Biklen (1994) colocam que, normalmente, os pesquisadores analisam os dados durante a própria coleta, terminando ambas praticamente ao mesmo tempo; ou, os analisam após a coleta. Entretanto, muitas vezes a abordagem é diversificada: “os investigadores nunca utilizam [a análise] na sua forma mais pura, aproximando-se apenas dela, dado que a reflexão sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo de investigação é parte integrante de todos os estudos qualitativos” (ibid. p.206). Eles demonstram cautela sobre a análise concomitante à coleta, mas afirmam que um determinado grau de análise deve ser feito para orientar a própria coleta dos dados que, sem isso, pode não ser completa ou abrangente o suficiente para se chegar aos objetivos da

pesquisa (ibidem).

Sugerem que a análise concomitante à coleta se assemelha a um funil, pois o pesquisador parte de um espectro mais amplo, com vários sujeitos, contextos, etc., permitindo “obter uma compreensão alargada dos parâmetros do contexto, sujeitos e temas em que está interessado” (ibid. p.207). Assim podem ser tomadas decisões em etapas iniciais da pesquisa, limitando seu foco e, por isso, as metodologias de coleta e análise em relação aos objetivos da pesquisa (ibid. p.207-208). “Quanto mais dados tiver sobre um tópico, contexto ou grupo de sujeitos específico, mais fácil será pensar aprofundadamente sobre ele e maior será a probabilidade de ser produtivo, quando realizar a análise final” (ibidem). Eles sugerem a elaboração de “questões organizadoras” mais gerais de pesquisa (praticamente os objetivos gerais). Ao serem investigadas, pode ser necessário reorientar ou modificar os rumos da pesquisa – inclusive, as próprias questões de pesquisa (ibid. p.208). Esta situação ocorreu na presente pesquisa, visto que a pesquisa exploratória inicial concentrou-se na investigação dos índices de evasão e conclusão dos cursos da CPE/Osesp em 2006. A análise dos dados revelou situação diferente da hipótese inicial e, por isso, as questões de pesquisa foram revistas. Posteriormente, os rumos foram novamente adaptados a partir dos resultados obtidos na coleta e análise parcial de dados do grupo focal e das sugestões da banca de qualificação. Estas modificações confirmam que “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (ibid. p.209).

Outra recomendação consiste em, ainda durante a coleta de dados, proceder à exploração da literatura sobre o tema pesquisado – isto não apenas para a constituição do referencial teórico e caracterização do estado da arte das pesquisas, mas também para a observação das metodologias utilizadas. Deve-se, porém, cuidar para não ser demasiadamente influenciado por outras pesquisas: “tente distanciar-se o suficiente para formular os seus próprios conceitos ou para alargar o trabalho dos outros” (ibid. p.215).

Para a realização da análise após a coleta dos dados, Bogdan & Biklen (1994) sugerem primeiramente realizar sua classificação e organização, por meio da criação de um sistema de codificação dos dados que envolve vários passos. O primeiro consiste na análise dos dados na procura de regularidades, padrões e tópicos. Estas serão as “categorias preliminares de codificação”. Em seguida, esses resultados são transformados em *categorias de codificação* com unidades de dados, que são “notas de campo, transcrições

ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação. [...] frases ou sequência de parágrafos”. A “primeira tentativa para atribuir as categorias de codificação aos dados é na realidade um teste da viabilidade das categorias que criou” (ibid. p.233). Devem ser criados conjuntos limitados de códigos, envolvendo assuntos para os quais tenham sido coletados muitos dados, lembrando que a “análise é um processo de redução de dados” (ibid. p.234). Os códigos organizarão os dados em diferentes níveis, indo dos principais e mais abrangentes – as denominadas *famílias de codificação* – aos subcódigos (ibid. p.234). “Muitas vezes as unidades de dados sobrepõem-se e unidades específicas de dados cabem em mais de uma categoria” (ibidem). As categorias também podem ser mescladas, e “cada conjunto de dados pode ser codificado de acordo com mais de uma categoria extraída de mais de uma família de codificação” (ibid. p.222, 232). Algumas categorias podem surgir da própria coleta dos dados e devem ser resguardadas e observadas na análise final, outras emergem devido a determinadas questões (ou hipóteses) e “preocupações” de pesquisa, e outras de “abordagens teóricas e disciplinas acadêmicas” (ibid. p.221).

Os autores oferecem vários exemplos de *famílias de codificação*, embora ressaltem que “são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar” (p.229). Destes exemplos destaco aqueles que foram pertinentes à análise dos dados da presente pesquisa:

- Códigos de definição da situação: organizam dados “que descrevem a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares”. E pode ser necessário criar uma categoria para cada tipo de sujeito, além de ser possível existirem “outras características distintivas entre os vários participantes que venham a servir de base para a construção das categorias de codificação” (ibid. p.223).
- Códigos de processo: referem-se à “codificação de palavras e frases que facilitam a categorização das sequências de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo ou passagens de um tipo ou gênero de estatuto para outro”. Eles também são utilizados para organizar os dados em “estudos de caso organizacionais”, cujo foco é “a mudança na organização ao longo do tempo” (ibid. p.225). Mas podem apenas fazer parte de um conjunto de abordagens ou categorias de codificação “que podem ser usadas em adição a códigos de outras famílias” (ibid. p.226). O investigador deve ver a pessoa, grupo, organização ou atividade num contínuo temporal e perceber a mudança que ocorre numa sequência de pelo menos duas partes. Os códigos de processo típicos apontam para períodos de tempo, estágios, fases, passagens, passos, carreiras e cronologia. Adicionalmente, os pontos-chave de uma sequência [...] podem ser incluídos na família dos códigos de processo (ibid. p.224-225).
- Códigos de estratégia: “táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas e

outras formas conscientes de as pessoas realizarem várias coisas”. [...] “É importante não imputar motivos aos comportamentos das pessoas ou, se o fizer, ter consciência de que se está a fazê-lo.” (p.227).

Nesta pesquisa, por se relacionarem estreitamente aos seus objetivos, estas três amplas *famílias de codificação* foram utilizadas para organizar os grupos de dados e, a partir destes, detalhar os resultados em subcódigos.

Para sua apresentação nesta pesquisa, os dados obtidos no grupo focal e nas entrevistas foram textualizados com base nas orientações metodológicas de Gattaz (1996). Este procedimento foi adotado visto que a linguagem falada difere da linguagem escrita, pois os termos utilizados são “bastante distintos quando falados ou escritos” (p.136).

A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser “limpo”, “ enxuto” e “coerente” (o que não quer dizer que as ideias apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal (ibid. p. 135, grifos do autor)

Gattaz (1996) apresenta dois conceitos da linguística que têm sido utilizados na textualização de pesquisas: a transcrição e o teatro de linguagem. Somente a transcrição relaciona-se a presente pesquisa, visto a “necessidade de se reformular a transcrição integral para torná-la compreensível à leitura”. A partir das gravações, das transcrições literais das entrevistas e dos recortes temáticos, determinadas palavras e frases podem ser “retiradas, alteradas ou acrescentadas, permitindo que o não literalmente dito seja dito” (ibid. p. 136) sem que seja alterado seu conteúdo. Assim, as minhas falas e das participantes da pesquisa são apresentados aqui de forma textualizada.

A seguir, serão apresentados os resultados gerais obtidos na pesquisa. Em determinados momentos, será feita referência a resultados específicos obtidos no estudo exploratório quantitativo, de modo a ilustrar certas inferências advindas dos dados qualitativos do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas.

4 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS

Neste capítulo foram compilados e combinados, para fins de análise global, os resultados de todas as coletas de dados, visando responder ao objetivo principal de investigação, que consistiu na análise da percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada, apoiados por um ambiente a distância via internet, quanto a gestão de processos pedagógicos e organizacionais. Procurei, especificamente: investigar o que as docentes consideraram como os ganhos e as dificuldades nos cursos da CPE/Osesp quanto à gestão organizacional e à gestão pedagógica antes e com a incorporação da EaD via Internet; determinar como as docentes compreenderam o processo de mudanças contínuas empreendido nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram; e averiguar como as docentes perceberam a formação e ação delas mesmas e dos professores participantes nos diferentes cursos. A metodologia de estudo de caso levou ao emprego da técnica de grupo focal com quatro docentes que atuaram nos cursos de 2001 a 2006 e de entrevistas semiestruturadas individuais com as mesmas docentes e outra docente, que atuou nos cursos, mas não pôde participar do grupo focal. Este capítulo apresenta os resultados da compilação, cruzamento e análise final dos dados da pesquisa. Conforme já mencionado, em determinados momentos será feita referência a resultados específicos obtidos na pesquisa exploratória, apenas com vistas a ilustrar certas inferências advindas dos dados qualitativos.

Conforme mencionado no capítulo anterior, os dados foram categorizados segundo Bogdan & Biklen (1994) em três grandes categorias, que se relacionam diretamente com os objetivos da pesquisa. Os *códigos de definição da situação* foram relacionados ao primeiro objetivo: investigar o que as docentes consideraram como os ganhos e as dificuldades nos dois momentos dos cursos da CPE/Osesp quanto a gestão organizacional e a gestão pedagógica (antes e com a incorporação da EaD via Internet). Esta categoria, por ser mais abrangente, acolheu também dados emergentes relacionados a aspectos gerais do contexto estudado. Os *códigos de processo* incluíram os dados emergentes da análise do segundo objetivo: investigar como as docentes compreenderam o processo de mudanças contínuas empreendido nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram (principalmente de 2001 a 2006), o qual se relacionou, por exemplo, aos processos institucionais de gestão (do departamento pesquisado), aos processos de desenvolvimento

das docentes e dos professores participantes. Mas também foram encontrados dados relacionados ao terceiro objetivo em relação à formação - determinar como os docentes perceberam a formação [e ação] delas mesmas e dos professores participantes nos diferentes cursos. Nos *códigos de estratégia*, também foram incluídos os resultados relacionados ao terceiro objetivo da pesquisa, e, além destes, os dados sobre sugestões de organização de atividades educacionais das orquestras, de modo mais amplo e também quanto à EaD em seus cursos de formação continuada – portanto, aspectos de gestão pedagógica e organizacional. Mas antes de apresentar os resultados relativos a estas três categorias, relato o processo geral da pesquisa.

4.1 O processo da pesquisa

O grupo focal com quatro docentes participantes dos cursos da CPE/Osesp nos anos de 2001 a 2006 foi realizado no dia 09 de outubro de 2007, em Campo Grande, MS, durante o XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical/Congresso Regional da ISME na América Latina 2007, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. No dia anterior à atividade, as docentes foram reunidas informalmente para a combinação do horário e local para a realização da pesquisa, que foi a manhã seguinte, em uma das salas da Universidade, das 10h30 às 12h30 aproximadamente. Após a permissão de uso de uma sala, arrumei o local dispondo as cadeiras em círculo, com uma cadeira no centro para acomodar o gravador (fita cassete) e o MD (Mini-disc).

No início das atividades, solicitei autorização para gravação, e comentei que o retorno destes dados a elas seria feito durante uma entrevista individual posterior para aprofundamento. Ao solicitar permissão para publicação dos dados, todas anuíram verbalmente. Também apresentei a docente que atuaria como observadora/relatora. Em seguida, apresentei o objetivo geral da pesquisa, e os critérios de seleção delas para participação. Lembrei-as sobre os anos e cursos nos quais participaram, o total de atendimentos e o que haviam feito. Discorri sobre os procedimentos gerais do grupo focal, enfatizando que as interações seriam entre elas e não comigo (MORGAN, 1988), e comentei sobre sua duração (por volta de uma hora e trinta minutos). Mencionei também que poderiam escolher como gostariam de ser nomeadas (pseudônimos para preservar a identidade). Apresentei minha preocupação sobre meu papel e envolvimento como ex-coordenadora das atividades e atual pesquisadora, e solicitei que apontassem francamente

os ganhos e dificuldades – seria muito importante que isso acontecesse devido ao conhecimento mútuo. Embora inicialmente tivessem apontado vários pontos positivos do Programa, logo elencaram aspectos difíceis e realizaram críticas de modo profissional e ético.

Em alguns momentos, estimei e orientei a conversa entre as docentes (com os cuidados metodológicos específicos à técnica), com questões elaboradas a partir da literatura sobre efetividade, educação, tecnologias educacionais e educação musical (Anexo 4). Para este roteiro de apoio, foram considerados os procedimentos técnicos sugeridos por Cohen, Manion & Morrison (2000, p.278). Dos procedimentos sugeridos por estes autores, os “lembretes” não foram muito utilizados devido à delimitação das questões e aprofundamentos. Em alguns momentos, foram apresentadas as questões de aprofundamento, mas normalmente elas não eram necessárias e serviram apenas para conferência dos tópicos em discussão. A ordem das questões foi adequada de acordo com a proximidade ao tema. Nem todas as perguntas foram abordadas pela pesquisadora – inclusive, a maioria dos tópicos surgiu naturalmente no decorrer das interações entre as docentes, o que parece demonstrar a propriedade das hipóteses e questões preliminares. Como introdução, perguntei sobre a compreensão sobre os fatores que elas consideravam serem estimuladores da “efetividade” dos cursos que elas haviam ministrado antes e com a EaD nos cursos da CPE/Osesp, e o próprio conceito de efetividade em cursos de formação continuada em educação musical. Elas anotariam seu(s) comentário(s) para depois o(s) apresentar verbalmente às colegas (GATTI, 2005, p.30-31). Novamente, ressalto que, na época, as questões baseavam-se ainda nesta temática. Posteriormente, algumas sugestões da banca examinadora na qualificação e os próprios dados obtidos no grupo focal levaram ao aperfeiçoamento e certo redirecionamento dos próprios objetivos da pesquisa, o que pode ser observado já nas entrevistas individuais. As informações iniciais continuam neste texto para demonstrar a evolução da pesquisa até seu ponto conclusivo.

As orientações do referencial metodológico (vide item 3.2.2) sobre a importância da explicitação de opiniões e experiências individuais convergentes e divergentes foram muito importantes, assim como a possibilidade de intervenção não demasiadamente “diretiva”. Por exemplo, em um determinado momento, uma das docentes parecia “incomodada” ou “preocupada” com o relato e a visão de outra docente, apesar de acenar positivamente com sua cabeça. Quando solicitei sua opinião, ela apresentou argumentos contrários ao que estava sendo falado, e a discussão fluiu ricamente.

As entrevistas semiestruturadas com as docentes do grupo focal e com a docente que não participou do grupo foram realizadas logo após a qualificação, ocorrendo todas as entrevistas praticamente em paralelo. Isto ocorreu devido a questões organizacionais: as docentes residiam em outras cidades e foi necessário adequar os procedimentos da pesquisa aos seus compromissos e possibilidades. Para aprofundar os dados obtidos no grupo focal e elaborar as perguntas das entrevistas, foi realizada uma análise preliminar dos resultados que resultou em uma síntese e reorganização dos temas emergentes. Este quadro foi adicionado às questões iniciais, possibilitando direcionar as entrevistas para a obtenção de dados mais afins com os objetivos da pesquisa. O mesmo também se encontra no Anexo 4. A seguir serão apresentados os resultados gerais da presente pesquisa.

4.2 Análise dos resultados: as “definições das situações”

A seguir apresento alguns resultados categorizados em *códigos de definição da situação*, que organizam dados “que descrevem a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.223). Utilizo o termo no plural – definições das situações – por terem sido encontradas várias percepções e definições quanto a diferentes situações.

A classificação dos dados nessa primeira categoria permitiu a investigação do objetivo principal desta pesquisa (vide início deste capítulo), principalmente em relação ao primeiro objetivo específico: a perspectiva das docentes sobre os ganhos e as dificuldades nos dois momentos dos cursos da CPE/Osesp quanto à gestão organizacional e à gestão pedagógica (antes e com a incorporação da EaD, via Internet). A investigação dos ganhos e dificuldades levou a obtenção de dados mais abrangentes, visto que as docentes não relacionaram os ganhos e dificuldades apenas a situações ligadas à EaD mas também apresentaram algumas percepções sobre o local onde aconteciam as atividades (a Sala São Paulo e outras dependências da Fundação Osesp dentro do Complexo Cultural Júlio Prestes), a função educacional, cultural e social do *Programa Descubra a Orquestra*, a qual por sua vez também apontou para reflexões sobre o papel das orquestras, dos músicos e regentes na consecução de seus programas educacionais. Além disso, as docentes indicaram sua percepção quanto a visão das instituições parceiras no *Programa* – principalmente na esfera das escolas particulares, que possuíam um envolvimento diferente das escolas estaduais e municipais no *Programa*.

Estes temas perpassaram tanto o grupo focal quanto as entrevistas, e, subjacentes a eles, é possível observar que a percepção das docentes se constrói, a partir de relações e reflexões sobre um conhecimento oriundo de sua experiência nos cursos – algumas vezes obtido no ambiente a distância, portanto facilitados ou mediados pela EaD, e outras vezes não. Em várias situações, podem ser relacionados os ganhos e dificuldades quanto aos processos de gestão pedagógica e organizacional do *Programa Descubra a Orquestra*.

4.2.1 *O local e a instituição: o “lugar especial” e o “acolhimento”*

Entre os aspectos ressaltados pelas participantes estão o local (a Sala São Paulo) e o contexto: um ambiente onde o foco é a música orquestral, de concerto, erudita. Segundo elas, para muitas pessoas, existe a percepção de que estes são privilégios de alguns poucos “eleitos”, e ainda haveria uma sensação de que o local é “especial” e “significativo”; por isso, o fato de ser possível adentrar naquele local as tornaria especiais e únicas, a partir daquele momento. Abriria novas possibilidades quanto à visão de mundo, de cultura, de desenvolvimento pessoal e profissional.

A docente Primavera relata um pouco de sua própria experiência, enquanto docente e residente no interior do Estado. Havia tido poucas oportunidades de frequentar a Sala São Paulo, no entanto, tem acesso a este tipo de “cultura”. Ao mesmo tempo, reflete sobre o impacto nas pessoas que normalmente não têm tal possibilidade ou “costume”.

Foi um impacto muito grande o convite. [...] Trabalhar nesse curso, nesse lugar, conhecer a Sala São Paulo, [...] ...acaba sendo um marco - talvez para quem não é daqui de São Paulo, [...] tem isso muito forte. Essa possibilidade de tornar um lugar muito reverenciado, um lugar para “eleitos”, vamos dizer assim, das pessoas que podem assinar, que podem pagar o ingresso, que entendem uma linguagem musical que é ainda muito restrita... E esse lugar está absolutamente aberto para quem quiser, exatamente quem vem de outro lugar que não é aquele das pessoas que costumam ir. Eu tinha tido poucas oportunidades de ir à Sala São Paulo antes desse curso. (Primavera).

O lugar realmente “especial”, para as docentes, seria a sala de concertos (a Sala São Paulo) – na hora do concerto o “privilégio” era realmente percebido. Isto porque os docentes eram convidados a assistir o concerto da Osesp junto com os demais professores participantes, de modo que, ao encerrar cada módulo de curso, todos se dirigiam a Sala para realizar esta atividade considerada como parte de uma formação cultural mais ampla. No exemplo abaixo, a docente Primavera termina seu raciocínio comparando seu próprio sentimento, enquanto professora universitária com certo conhecimento deste contexto musical, com o das professoras participantes dos cursos que, em sua grande maioria, não

havia adentrado neste espaço físico ou assistido ao vivo de uma execução orquestral. Este seria um diferencial para docentes e professores participantes. A valorização desta mesma experiência é reforçada pela docente Lavanda:

Depois a possibilidade de passarmos para o outro lado, de participar do concerto, pois daí estávamos de fato naquele outro lugar privilegiado. [...] Esse é um diferencial. Também dou cursos de formação continuada para professores, mas não nesse lugar. Estamos em um espaço privilegiado. Espaços públicos privilegiados fazem naturalmente que a gente melhore de vida. Se para mim isso tinha um significado tão forte, como seria para quem têm ainda menos oportunidade?! (Primavera).

Tive uma lembrança tão forte dessa primeira turma, que foi um grupo experimental tão forte, tão positiva, [...] e a partir da performance que tiveram, que foi tudo muito acolhedor. Depois culminando, assistir àquele concerto com os professores, foi uma experiência única, sentar do lado deles na platéia. (Lavanda)

O comportamento diferenciado dos participantes e da equipe organizadora do Programa foi caracterizado algumas vezes como um “acolhimento”. Eventuais barreiras socioculturais “imaginárias” poderiam ser quebradas por meio da integração entre os participantes e a oportunidade para públicos que normalmente não frequentariam o local ou participariam de tais apresentações. O “acolhimento” foi mencionado em relação às crianças, aos professores participantes e aos docentes:

E ainda ter oportunidade de saber que isso está ampliado absurdamente para as crianças, que vêm de um lugar que nunca teriam oportunidade de chegar lá. Para mim foi um dos marcos estar trabalhando no projeto. A primeira lembrança muito forte que eu tenho, além do contato com as professoras participantes, era como elas eram acolhedoras, como elas [...] traziam lanche, biscoitinhos que elas tinham feito, e como esse ambiente era legal para elas também (Primavera).

Me senti bastante acolhida, eu como professora docente também... e os professores participantes também, eles estavam bastante envolvidos com isso. É uma oportunidade estar fazendo esse curso. (Girassol)

A referência ao acesso, ao “lugar especial” e à “oportunidade” também foi feita por esta docente na entrevista individual, confirmando a opinião anunciada no grupo focal. Neste ponto, ela ressalta a importância das políticas públicas em propiciar acesso a diferentes eventos culturais, e de que as pessoas poderiam sentir que aqueles eventos ou espaços também são delas, são abertos a toda população.

Acho que de política pública mesmo, de acesso, quando a gente vê, por exemplo, uma sala como da Osesp, para qualquer pessoa que vem – isso eu vejo um depoimento de mais pessoas e o meu próprio – é um impacto de qualidade de vida, de referência estética, você estar num lugar desse. Então, cada vez que eu vinha para cá, era uma coisa... Cada vez que eu venho é algo que me dá muito gosto, muito orgulho. Agora, esse lugar

tem que estar disponível para todo mundo. E esse projeto, trazer os professores e trazer as crianças, dá essa oportunidade de pensar que esse lugar é seu também e que você pode estar lá. Eu imagino que se para mim, uma tarde, uma noite na Sala São Paulo, ocupa um lugar especial na minha vida, para essas pessoas também ocupa um lugar muito especial. Talvez seja uma oportunidade única de compartilhar uma coisa estética, de estar num lugar de espaço físico muito bonito, que as acolhe, e diz: “esse é um espaço é de todo mundo, que você venha para cá porque você é bem acolhido aqui”. (Primavera)

Outras docentes também destacaram o conceito do “lugar especial”, a honra (ou privilégio) do convite, o acesso e o acolhimento, o significado e o status, a oportunidade de presenciar os concertos da Osesp. O destaque para o local também incluiu o espaço físico propriamente dito, junto com a disponibilização de instrumentos musicais para os cursos – um dos diferenciais dos demais contextos de atuação:

O convite foi uma surpresa. Senti-me extremamente honrada: vou lá num espaço que eu não conhecia - a Sala São Paulo. [...] desde o início eu literalmente me encantei num sentido muito rico da palavra [...]. Fui com muita ansiedade, mas querendo muito ter a oportunidade de conhecer aquele espaço [...], aquele “palácio”⁴² [...], a infraestrutura. Eu também trabalho com formação continuada, e em toda a minha história eu nunca tinha ido a um local que não tivesse que levar minha mala de instrumentos. Aquele espaço, o espaço físico, instrumentos musicais para todos também, foi uma sensação tão boa. Eu, como professora, depois de tantos anos. Foi uma surpresa participar desse Programa. (Lavanda).

Ao mesmo tempo, uma docente reconhecia que um dos espaços utilizados para a formação continuada não seria o mais apropriado para atividades musicais práticas em grupo – como execução musical – devido à falta de separação acústica que, em alguns casos, era solucionada mediante o uso de outros espaços. No entanto, estas dificuldades não influenciaram os sentimentos de acolhimento e oportunidade.

A infraestrutura, com certeza, o instrumental... A sala, apesar de a gente saber que não é o ideal, quando a gente faz curso, a gente tinha a necessidade de ter uma divisória lá também, para dividir em grupo, [...] a gente precisava ter salas separadas. Isso em alguns outros módulos foi tentado – a gente tentava ajustar, usávamos a Sala do Coro e o Salão Nobre também, ou abriamos outras salas. Mas me senti bastante acolhida, eu como professora também... e acho que os professores também, eles estavam bastante envolvidos com isso. É uma oportunidade estar fazendo esse curso. (Girassol)

A docente Margarida também apontou para elementos semelhantes, que descreveriam por que ela se sentiu “privilegiada” para atuar como docente no Programa.

⁴² Palácio: a docente refere-se, provavelmente, à fascinação das crianças e adolescentes pelo local, pois, ao adentrarem na Sala São Paulo, consideravam-no um “palácio” (vide outros depoimentos semelhantes em KRUGER & HENTSCHKE, 2003, entre outros).

Os elementos relacionaram-se à abrangência do atendimento (cursos, professores e crianças), a troca de experiências com os professores participantes, a infraestrutura e a questão tecnológica (menção ao ambiente virtual utilizado nos cursos).

Eu me senti privilegiada, ao ser convidada [...], a Sala São Paulo, e sempre admirei muitíssimo esse trabalho, [...] Justamente também pra dar a oportunidade desse pessoal fazer o curso. Tantos alunos... foram 40 cursos, quantos alunos por curso?! [...] E os professores que a gente teve oportunidade de trabalhar, também trouxeram experiências fantásticas, para mim foi muito novo e muito bom. A infraestrutura maravilhosa, todo aquele instrumental, a parte tecnológica também, o capricho com que foi montado. Realmente foi um privilégio, me sinto honrada de ter sido convidada. Aprendi muito. (Margarida)

Em suma, as falas apontam para uma percepção de que o contexto orquestral institucional e físico – a Sala São Paulo, a Osesp – que realizou o Programa Descubra a Orquestra seria um dos diferenciais sociais deste projeto. Além disso, na fala de outra docente, havia uma percepção de que o Programa também era desenvolvido com seriedade e cuidado metodológico e técnico. Para a docente Lavanda, o Programa era “alguma coisa que realmente na prática, no mundo dela [a professora participante], aquilo acontecia mesmo, não era uma coisa só... propaganda”. Portanto, a “imagem” institucional não foi o único elemento diferenciador: na visão das docentes, além das funções culturais e educacionais, o Programa exercia realmente uma função social.

4.2.2 A função social: “nesse espaço a gente pode chegar”

Nos relatos das docentes percebe-se que o acesso ao local e à música de concerto era oferecido para os alunos e professores do Programa e estendido aos seus familiares. Eles poderiam frequentar os concertos realizados aos domingos de manhã pela Secretaria de Estado da Cultura na Sala São Paulo (na época, o valor do ingresso variava de R\$ 1,00 a R\$ 2,00 – um a dois reais). Apresentavam-se então diversas orquestras, inclusive a Osesp. O público frequentador era muito variado, composto por famílias e outros interessados – e, normalmente, a percepção das docentes e outros envolvidos é que este público não precisava ter formação musical prévia para assistir aos concertos.

Quando eu fui na primeira vez, sem dúvida eu pensei muito mais em um espaço de oportunidade. A música como realmente sua função social mesmo, de abrir as portas, permitir que as pessoas chegassem lá. Muitos professores falaram de alunos jovens que vinham uma vez, e daí, diziam: “claro, vou falar com meu pai, pelo menos no domingo [...], pode vir aqui” - e nesse espaço a gente pode chegar. Não é só para aqueles que tiveram oportunidade, que tocam violino. (Lavanda)

Outra percepção das docentes foi quanto à integração das vertentes do Programa Descubra a Orquestra, que parece completar o ciclo do acesso (professores participantes, crianças, pais e/ou outros responsáveis):

As professoras, por exemplo, chegarem àquele lugar e depois as crianças virem aos ensaios, aos concertos, talvez elas possam... Eu sempre ficava pensando nisso... Uma criança, depois que ela for para a escola [...], ela poderia solicitar ao pai e à mãe que a trouxessem novamente para lá. Porque aí tem uma questão, também, que quando você vai pela primeira vez ao teatro, você quebra a barreira de que aquele lugar não é o seu. Porque daí você adentra. (Primavera)

A fala parece denotar uma visão de que talvez os rituais e normas de comportamento sejam estranhos a alguém que não esteja habituado com eles – como adiante, onde ela menciona que nestes espaços “você não sabe como chegar” (Primavera). Porém, a forma como foi propiciado este acesso ao local poderia difundir a consciência desse “direito”. O depoimento da docente Primavera contempla também a atuação dos recepcionistas da Sala São Paulo, que acomodavam as escolas em seus lugares e, eventualmente, ofereciam orientações sobre o espaço físico e o programa. Com todos, a CPE/Osesp realizava algumas conversas, com vistas a preparar e a avaliar o andamento dos eventos didáticos, buscando unidade na equipe e a construção de um Programa em que todos pudessem demonstrar o mesmo “acolhimento” ao público.

E esses lugares são complicados pra gente ir. Você vai a um lugar novo, num lugar que tenha essa aura de beleza, enfim, Teatro Municipal, salas como aquelas, daí você não tem coragem de chegar lá, você não sabe como chegar. Ali é uma realidade que tinha essa vantagem das pessoas que acompanhavam [recepcionistas]: “não, você pode sentar aqui... ali”... “de lá você vê outra coisa”. Acho que esse é um fator de transformação social muito poderoso, porque você começa a perceber que esse espaço é público e que esse espaço é tão seu quanto é do outro, que está numa classe social mais privilegiada. (Primavera)

É interessante notar a ênfase da docente Primavera sobre o “direito” de acesso ao local e à música orquestral, que em alguns casos somente seria conhecido na ocasião do primeiro acontecimento:

Uma coisa que quero ressaltar [...], dessa possibilidade para a criança, que pode ser uma coisa de transformação mesmo. Talvez não para ela ser um músico, mas para se apropriar de espaços e cultura a que ela tem direito, e que talvez não saiba que tem direito. (Primavera)

Também segundo outra docente, a transformação social passaria pelas oportunidades culturais – o acesso possibilita primeiramente a ampliação do conhecimento e mudança na visão de mundo. Eventualmente, pode oferecer oportunidades de

profissionalização para algumas das crianças, embora não seja este o foco das atividades:

Então é uma visão... uma abertura... que seja um daqueles que se encante pela música em si, que pode se profissionalizar, e isso já vale por tudo... E esse Programa não é importante só para dar oportunidade para as crianças se profissionalizarem na área – não é isso, é para eles mudarem a sua visão de mundo. E aí eles têm oportunidade. (Margarida)

A docente Lavanda também apresenta um conceito positivo sobre a imagem da instituição, que passa não apenas pela ação junto aos alunos, mas também aos professores participantes – e, em sua fala, primeiro apresenta os ganhos para os professores sem formação musical formal prévia. Na perspectiva dela, como resultado desta vivência, eles se tornam os difusores essenciais desta nova “oportunidade” por compartilharem o conhecimento com seus alunos, que por sua vez o irradiam aos seus familiares e outros.

Realmente é uma imagem muito positiva, muito boa, no sentido de oportunizar. Para professores, que não só façam formação continuada, mas que também tragam alunos. É um espaço, um templo, sacralizado certamente por muitas questões, diferenciado, e com uma qualidade musical indiscutível. De abrir esse espaço para professores que não são músicos... [...] ...isso também acho muito importante. É um trabalho não só de cunho musical, mas social. De uma extensão também muito ampla. [...] Isso se reflete muito nos encontros presenciais, nos depoimentos, que às vezes colocam. [...] Principalmente após a visita àquele evento... Eles dizem também, não só do quanto para os alunos foi importante, mas para eles. A grande maioria nunca tinha entrado aqui. Isso certamente se reflete nas propostas que eles levam... Isso chega na comunidade, os pais querem vir, e outras pessoas que não tiveram oportunidade... É um projeto que tem uma questão muito importante, muito forte, que ele se mantenha, né? O nosso desejo realmente é que continue. (Lavanda)

Por outro lado, nas entrevistas também foi comentada a questão da quantidade de crianças atendidas no *Programa Descubra a Orquestra*. Na verdade, o alto índice populacional no Estado de São Paulo parecia torná-lo insuficiente para atender a demanda. Neste sentido, a execução anterior de outras vertentes – como a *Músicos da Osesp nas Escolas* (em 2001 e 2002) – que atendia um número menor ainda de alunos, embora proporcionasse um conhecimento e envolvimento mais direto entre o público-alvo e os músicos da orquestra.

Margarida: Eu acho que isso aí não tem muita saída, não é? Porque é impossível justamente pelo número. Eu acho que é uma pincelada. Eu me questionava... Vem essas tantas pessoas, as crianças, de um outro mundo, e caem aqui numa sala elitizada, total, como é que ficam? Como fica a cabeça? Isso é bom ou ruim? Porque é um mundo que não é o mundo deles. Ficava pensando... depois eu pensava o outro lado: “não, mas têm uma oportunidade na vida”. Então, é importante que tenha sim.

[...] Agora, fazer tudo com todos é impossível.

Susana⁴³: Algumas orquestras no exterior fazem programações com menos escolas, mas de caráter mais intensivo. Existe essa possibilidade, mas realmente você alcança um público bem pequeno.

Margarida: Eu acho bem interessante, mas na nossa história, no Brasil, tem que dar uma oportunidade maior. Dentre aqueles pode ter um que desperte, então você está dando oportunidade a mais... Difícil, não é?

Os reflexos do Programa eram vistos nos relatos sobre os cotidianos dos professores participantes que, após as atividades, aproveitavam os materiais em sua escola ou residência. O impacto era real na vida do público que participava.

Eu já tive professoras [...] que trabalhavam na antiga FEBEM [atualmente Fundação CASA] que trabalhavam em um espaço onde tem tantas questões sociais fortíssimas. Em primeiro lugar era muito importante para elas. Então a condição social, em primeiro lugar, é muito forte... É um Programa que acontece realmente na prática, não é só “propaganda”. Com programas maravilhosos e materiais primorosos, cuidadosos, que as pessoas vêem e se encantam, mas que na vida real, no cotidiano, certamente não teriam essa [oportunidade]..., então cada vez mais mesmo, abriu essa porta. (Lavanda)

4.2.3 O impacto dos cursos e a valorização das práticas dos professores

O relato de outra docente sobre a certificação dos cursos parece confirmar o impacto do Programa em termos de aplicabilidade, não apenas para a construção do conhecimento pessoal e cultural, mas também para o desenvolvimento profissional e social. Os professores participantes os valorizavam e por meio deles justificavam a criação de atividades musicais em suas escolas.

Eles dão muito valor à certificação. Isso foi algo que a Susana sempre cuidou, de fazer valer aquele período que eles estavam lá na Osesp, aquilo vai contar para a carreira deles [...] [Isso] justificou, validou e valorizou os cursos da Osesp. Então os professores tinham que estar lá para ter um tanto de presença, e eles viam não só crescimento próprio, mas também era algo que valoriza, pontua a carreira. Os professores até relatavam que depois desse curso eles queriam fazer uma oficina de coro, de instrumento, porque eles iriam apresentar isso à direção da escola: “isso aqui aprendi no curso da Osesp”. (Girassol)

A menção à valorização da certificação torna-se aparente pelo esforço feito por parte da CPE/Osesp em enviar os projetos de autorização e validação dos cursos à CENP/SEE. Estes processos foram conduzidos desde 2001, já para os primeiros cursos, e os certificados realmente eram muito procurados pelos professores participantes que

⁴³ Em alguns momentos, considerei pertinente reproduzir trechos das conversas e interações com as docentes no grupo focal e nas entrevistas. Nestas ocasiões, será mantido e mencionado meu nome.

atuavam na rede pública.

Esta situação era ainda mais aparente, em se tratando de professores participantes sem formação musical. Os cursos eram buscados não apenas para pontuação para promoção ou ascensão funcional, também visando a atividades presentes e futuras. O depoimento abaixo cita o caso de uma exceção no formato, de um professor participante do Programa que não estava atuando diretamente com música na sua escola. Exceções a parte, a docente coloca que os cursos podem ter influenciado na reflexão sobre as possíveis práticas a serem adotadas. Além disso, mesmo que a intenção inicial dele tivesse sido de fazer o curso para auxiliá-lo em uma atividade futura, a interação no ambiente virtual com a docente interferiu no objetivo do curso, de modo que a ação foi transformada refletindo uma mudança de atitude do professor participante.

Girassol: Me lembro de um caso de aluno [...] me mandando um e-mail [pelo TelEduc] [...] A orientação era fazer um plano de aula, cujo tema tem que ter x, só para saber se eles faziam o planejamento, e tinha que ter o envolvimento direto com a música [...] compondo, tocando, ou apreciando, e a música não podia ser pano de fundo [...]. E veio a resposta: “professora, eu não dou aula de música, como vou fazer isso?” E eu falei: “Que turma você trouxe?” “Eu quero fazer esse curso porque no ano que vem vou montar um coral, foi por isso que eu trouxe. E o certificado da Osesp vai ser muito bom [...].” “Mas vamos aproveitar esse curso [...]. O que você poderia fazer com essa turma de alunos que vieram? Me mande um planejamento do que você pode fazer no ano que vem...” [...] Não dava aula, era de Filosofia, mas fez um curso de música. Tinha levado a turma para assistir o concerto, porque vai fazer um coral ano que vem e queria o certificado da Osesp.

Susana: Mas ele não queria fazer a atividade em sala de aula?

Girassol: Não, mas depois ele fez, pelo menos depois me mandou o planejamento. Foi legal que pelo menos ele refletiu....

Por outro lado, o aspecto aparente nos dados e que se relaciona à validade dos cursos reside na ampliação das práticas dos professores e nas teorias que as sustentam. A participação nos cursos da CPE/Osesp pode ter promovido isso, principalmente porque as docentes demonstraram que reconhecem a importância de considerar, validar e ampliar a prática dos professores participantes dos cursos. Nota-se um respeito mútuo, fomentado pela própria necessidade dos professores participantes buscar apoio dos docentes para referendar o que fazem em sala de aula. Diferentes concepções de educação musical podem ser respeitadas se o objetivo e a prática das atividades estiverem focalizados no fazer musical (normalmente relacionado à execução, composição e apreciação):

E uma coisa que eu aprendi muito nesse trabalho, é de começar a validar as práticas dos professores. Porque às vezes a gente vê algumas coisas que... tudo bem. De novo, a gente está falando de concepções. Da mesma

forma que os professores têm concepções, eu também tenho concepções do que seja educação musical. Mas às vezes a gente vê, está fazendo música, não está? Então validar isso também, acho que tem várias formas, e mostrar que tem outras além dessa. [...] Porque eu acho que às vezes o professor cursista, também, ele vai lá também para validar a prática dele, também: “eu faço isso, ufa! Eu estou certo”. (Girassol)

Ao mesmo tempo em que as docentes relatavam estes aspectos muito positivos, também denotavam consciência de alguns aspectos dificultadores e desafios.

4.2.4 *Algumas diferenças de visões e objetivos*

Este aspecto emergiu a partir de conversas sobre a questão “2. Quais foram os objetivos dos cursos da Osesp nos cursos antes e com a EaD?” do roteiro do grupo focal, e foi posteriormente aprofundado nas entrevistas individuais. Porém, a pergunta suscitou discussões que extrapolaram o âmbito dos cursos e da EaD, estendendo-se a toda a concepção do Programa e indo além, chegando à discussão sobre a concepção de educação musical e programa educacional realizado pelas orquestras na visão de diversos envolvidos: músicos, regentes, professores participantes, instituições (neste caso, das orquestras e das escolas).

O primeiro aspecto que emergiu dos dados encontra-se na concepção de educação musical e, vinculada ou decorrente desta, a visão sobre o programa educacional realizado por uma orquestra. Em países como o Reino Unido, por exemplo, a parceria entre músicos e educadores, bem como entre orquestras e escolas, parece estar em um nível mais avançado em termos de concepção e realização – embora não sem dificuldades. Neste país, por exemplo, a visão da formação do cidadão inclui o contato direto com diferentes oportunidades culturais e sociais, como orquestras, óperas, museus, grupos musicais diversos, entre outras opções, sendo comuns os programas realizados em conjunto para a participação mútua nos espaços físicos e programações de todos os envolvidos. A escola é integrada ao programa educacional da orquestra ao assistir aos eventos didáticos e participar de outras atividades em sua sede. A orquestra, por sua vez, é integrada à escola na medida em que desenvolve programas para formação de professores, material de apoio, e os seus músicos realizam atividades com os alunos na escola. Assim, a escola é engajada na sociedade, de modo que é possível perguntar e responder a questão “que tipo de sociedade nós queremos, e como a educação nos ajudará a concretizá-la” (HARGREAVES, 1982, p.92, apud ADAMS, 2001, p.183). Nesta visão de sociedade, as artes têm um papel significativo – e, por isso, cada vez mais são procuradas parcerias para

o desenvolvimento de atividades musicais por diferentes instituições (ADAMS, 2001). A mudança ocorre na própria concepção do músico quanto ao seu papel na sociedade:

A satisfação da performance emerge tanto de quão bem o indivíduo contribui para o todo, quando de seu conhecimento da satisfação alcançada pelo público. Em consequência, o músico, enquanto executante individual, também se conscientiza de seu papel em uma comunidade mais ampla. (ADAMS, 2001, p.183).

Com a ênfase dada pelo currículo inglês oficial ao contato direto com composição, execução e apreciação, a oportunidade de trabalhar com organizações de arte, músicos e outros envolvidos das demais artes performáticas tem sido bem-vinda tanto para a formação dos alunos quanto dos professores (ibidem.). Por outro lado, neste país, muitas instituições orquestrais são independentes do governo (autogerenciadas) e por isso precisam diversificar suas atividades para sua própria subsistência – que ocorre por meio da obtenção de financiamentos específicos para os programas educacionais. Por exemplo, a autora cita que 78% das instituições artísticas realizam atividades educacionais e 68% delas mantêm um departamento educacional específico, o que resulta em uma parcela considerável de investimento destas instituições neste tipo de programa (ibidem, p.187).

Segundo a autora, a dificuldade muitas vezes reside na formação destes músicos, pois tradicionalmente possuem um foco muito grande na execução e precisam desenvolver habilidades pedagógicas – além de aprender a realizar também composições e propiciar diferentes formas de apreciação, de modo a contemplar todos os requisitos do currículo inglês (ibidem, p.188). Além disso, uma pesquisa relatada por esta autora concluiu que

...os músicos vêem seu trabalho educacional e artístico de diferentes formas. Alguns assumem que o trabalho educacional e comunitário deve ser muito relacionado ao trabalho da orquestra, não uma tentativa de “moldar” a orquestra às necessidades da comunidade. Entretanto, outros sentem que seu trabalho na comunidade pode abraçar as “especificidades” da orquestra ao mesmo tempo em que reflete as necessidades da comunidade. (ADAMS, 2001, p.189).

No texto acima, percebe-se que os músicos ainda atribuem uma diferença entre a música orquestral e a música “da escola” – o que leva também a visões diferentes sobre as possibilidades de integração entre ambas as instituições.

A mesma diferença foi observada nesta pesquisa com relação à percepção sobre “o mundo da performance” e o “mundo da educação”. Para uma das docentes, ainda há necessidade de integrar estas visões: “Nessa conversa entre o *mundo da performance* e o *da educação*, ainda há um caminho imenso a ser percorrido” (Primavera, grifos meus). Esta diferença de áreas também é mostrada por Travassos (2005), ao discorrer, em um

trecho de seu artigo, sobre “a institucionalização da desigualdade”. Para a autora, os valores dos cursos de música diferem e são “percebidas por professores, dirigentes e estudantes”, e há uma diferença hierárquica entre os cursos de bacharelado (sendo o ápice o curso de Composição e Regência) e a Licenciatura em Educação Musical – situação que ela apresenta relacionada à UNIRIO. Para a autora, a hierarquia é aferida “pelas provas de ingresso [...] e por noções acerca de sua dificuldade relativa”.

A mera separação dos cursos incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho entre compositor e intérprete, entre regente e os dois anteriores, entre professores e os demais. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não só os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical. (p.16)

Sobre o curso de Composição e Regência, a autora comenta que a dificuldade é proporcional ao “acesso às posições mais elevadas na hierarquia de prestígio das profissões musicais”. Enquanto isso há maior demanda de alunos pela licenciatura em Educação Musical, que combina a pouca “dificuldade de acesso”, com o “baixo *status*” do educador musical e do público-alvo (crianças e jovens “que não serão músicos”) (ibidem, p.17).

Tal hierarquização é produto da organização da vida musical e das ideologias que a sustentam. A valorização da “criação” sobre a “reprodução” [...], da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua “assinatura”. (ibidem, p.17).

A docente Primavera apresentou a mesma problemática em relação aos Programas Educacionais da CPE/Osesp, postulando que, em alguns momentos, estas diferenças entre as áreas podem ter sido percebidas e que elas precisavam de um tratamento político cuidadoso. A diferença de concepção estaria refletida no pensamento sobre o Programa – obviamente, a diferença ainda é maior do que no Reino Unido, onde orquestras e escolas (“o mundo da performance” e “o mundo da educação”) trabalham em conjunto, visto já ter sido confirmada e validada sua importância. A discussão reside em torno do objeto de trabalho – qual repertório e o grau de integração entre as instituições, por exemplo – e não como no Brasil, onde ainda há um “caminho a ser conquistado”.

Imagino que abrir esse espaço já foi [...] de uma delicadeza de relações muito grande. É um caminho a ser conquistado, mas importante. [...] Talvez alguns músicos não pensem o quanto é importante para a própria carreira, pois quanto mais gente você leva para assistir a orquestra, mais possibilidade de público você tem e assim da manutenção do seu emprego. Isso está muito incipiente no Brasil. [...] Não é tão simples esse caminho. (Primavera)

Apesar das dificuldades citadas, ressalto uma das experiências da CPE/Osesp em que as mesmas foram minimizadas. Ocorreram nos programas que envolviam os músicos da orquestra – *Músicos nas Escolas* (2001 e 2002) e *Atividades na Osesp* (2006)⁴⁴, que foram muito bem avaliados pelos músicos participantes. O público atendido pode ser visto no Anexo 1 (resumo de todas as atividades da CPE/Osesp). Abaixo, o relato de uma professora participante sobre a palestra em sua escola:

Os músicos [...] e [...] estiveram na Escola Estadual [...] em setembro de 2001. Fizeram duas palestras de uma hora cada [...] com os alunos de sétimas e oitavas séries

Os alunos escutavam com interesse, atenção e entusiasmo. Alguns já estudavam instrumentos musicais como flauta transversal, violino, piano, teclado, guitarra e instrumentos de percussão. Outros já tinham noção do que é uma orquestra por frequentarem igrejas evangélicas ou terem assistido na televisão. Porém nenhum deles já havia assistido um concerto pessoalmente.

Os músicos falaram sobre a origem e família dos seus instrumentos e dos da orquestra, explicando também o seu funcionamento. Pediram para os alunos irem até a frente para que eles ensinassem a tirar o som dos instrumentos. Eles também tocaram muitas peças à pedido dos alunos, mostrando, com a ajuda do CD qual o efeito na orquestra.

Os alunos adoraram a visita dos músicos. Alunos de toda a escola batiam na porta perguntando se podiam entrar para assistir, mas infelizmente não havia espaço para todos. Quando terminou a palestra, os alunos rodearam os músicos com muita alegria, agradecendo a palestra e fazendo mais perguntas. Ficaram tão entusiasmados que pediram para que eu os levasse para assistir aos concertos. Enfim, a palestra foi um sucesso. Obrigado por esta oportunidade. (professora E.A, email enviado em 14/8/2002 a CPE/Osesp)

Outros depoimentos podem ser vistos em Kruger & Hentschke (2003), confirmando que é desejável integrar os músicos nestas atividades, pois esta ação pode oferecer muitos ganhos para as escolas, as orquestras e eles mesmos. Os músicos participantes também demonstraram vários ganhos pessoais e profissionais com este mesmo programa – como o trombonista Darrin C. Milling, músico norte-americano que demonstra como a experiência o integrou ao contexto brasileiro e ressaltou a importância de atuação na área educacional.

A experiência de encontrar com professores e alunos nas escolas acentuou a importância da minha missão como um educador neste país. A necessidade de me comunicar forçou-me a aprender o idioma e a

⁴⁴ As reuniões iniciais com os músicos foram fundamentais na preparação de um roteiro de referência para as aulas nas escolas. Foi proposto um conjunto de atividades para a participação ativa dos alunos. Cada músico – que se inscreveu voluntariamente – foi a uma das escolas dos professores que participam dos cursos e, eventualmente, foi auxiliado por membros do Programa de Voluntários da Osesp. Nas aulas, poderiam ser apresentados instrumentos, a orquestra e, principalmente, realizadas apreciações, execuções e arranjos, a partir de um repertório diversificado. Para sua efetivação, foi primordial o engajamento dos professores das escolas, que prepararam seus alunos e a escola para receber os músicos. Após a palestra, esperava-se que os professores continuassem o trabalho em sala de aula apoiando-se nos conhecimentos adquiridos nos Módulos do Curso (documentação CPE/Osesp, 2002).

observar as pessoas. Esses fatores ajudaram na minha integração e me deixaram mais capaz para servir como um professor em várias instituições no Brasil. (Darrin C. Milling, depoimento enviado por email em 18/03/2010)

Nos ambientes virtuais de cada curso, os professores participantes também relataram suas percepções sobre as orquestras, que parecem apontar a visão de alguns músicos sobre o Programa (no caso, a apresentação didática). A docente sugere um cuidado maior na conscientização dos músicos sobre sua postura perante o público dos eventos educacionais em geral – cabe ressaltar, então que os comentários não se dirigem a uma determinada situação ou instituição.

A gente, como educadora, tem um sonho de que essas coisas estejam disponíveis para todo mundo. [...] Por essa experiência de reclamação do TelEduc, falta ainda uma conscientização maior do músico, ou um desejo maior, de que tocar para aquelas pessoas não é menos do que tocar para outras pessoas de uma classe mais abastada, ou que vêm em outros horários de concerto. Mas isso é uma conquista a ser feita. Não é uma coisa que a gente faz pelo desejo de fazer, mas é uma conquista de fato. Acho que o espaço já foi conquistado, agora, essas outras conquistas vão se dar ao longo do tempo... (Primavera)

Segundo esta docente, a mudança de visão poderia ser incentivada na formação inicial dos músicos e regentes (graduações e licenciaturas), cujo currículo poderia incluir elementos que valorizam os aspectos sociais da música – o ‘compromisso social’:

Essa posição dos músicos de performance, que é tão privilegiada em nossa sociedade, precisaria ter lá na formação deles, bacharelados e tudo mais, esse compromisso social. Se eu aprendo alguma coisa, se houve um investimento do Estado [...], da família, enfim, do país, qual é o retorno? (Primavera)

Cabe ressaltar que estas dificuldades não são gerais e por isso, o desafio pode ser vencido por meio da formação. A exemplo do *Programa Músicos da Osesp nas Escolas e Atividades na Osesp*, pode tornar-se um ganho para todos envolvidos devido à participação de diferentes músicos que demonstraram alto grau de engajamento.

Na entrevista emergiu também a percepção sobre a própria identidade cultural da Osesp e sua relação com a educação. Isto porque a Osesp, enquanto instituição cultural, promovia cursos de apoio às suas atividades culturais (musicais) – portanto, na área de educação musical. Perguntei se o fato de uma instituição cultural realizar atividades afetas a outra esfera, a educacional, poderia influenciar a participação dos professores nos cursos – que eventualmente poderiam esperar ações apenas na esfera cultural, como acontece em apresentações musicais, por exemplo. Pela fala da docente Lavanda, a interligação entre o

“mundo da performance” e “da educação”, ou a integração entre a orquestra e a escola estava implícita no formato do *Programa Descubra a Orquestra*. Esta conexão era demonstrada pelo vínculo da formação continuada com os eventos didáticos e a solicitação dos trabalhos de conclusão, que implicavam na realização das atividades na escola.

...para a grande maioria dos professores isso não influencia... O projeto solidifica-se mais fortemente. [...] Porque alguns, realmente, ainda vem, trazem os alunos, e desistem⁴⁵. Quer dizer, talvez tenham vindo mesmo com essa proposta de conhecer, mas eu acho que a grande maioria não. Tem uma história, o gancho educacional, [...] de fazer o trabalho – eles realmente se engajam cada vez mais. Se sentem extremamente recompensados de poder ter essa oportunidade. [...] E não tem essa questão de ser um espaço cultural... o gancho educacional emerge também fortemente, através das atividades, das leituras, de como conduzimos isso. Então, tem apoio de toda equipe... (Lavanda)

Outra questão decorrente da visão sobre os Programas Educacionais refere-se ao compromisso dos profissionais e suas respectivas instituições. A fala da docente Tulipa apresenta, novamente, uma distinção entre o “musical” e o “educacional”, mas integra ambos nas práticas proporcionadas pelo *Programa*.

Então, tu esta trazendo essas crianças para cá, acredito na relevância disso, [...] mais educacional, e, dentro disso, musical. E se busca um compromisso dos profissionais que vão trazer essas crianças, em relação à música. Aí o foco é musical. A gente vive num país onde poucos tiveram formação musical em suas vidas, a maioria não teve aula de música na escola, se tem muitos conceitos e ao mesmo tempo pouco, do que é educação musical escolar. Temos uma variedade enorme de ideias do que é, mas também grandes vazios, sobre a educação musical na escola. Então, no momento que está se propiciando essa oportunidade para que crianças e adolescentes venham assistir esses concertos, deve haver um compromisso institucional por trás dessa vinda. (Tulipa)

A docente Tulipa também diferencia o tipo de compromisso institucional nas esferas escolares e nas Secretarias, sugerindo que todos tenham a mesma visão, compromisso e objetivo. No depoimento abaixo, é possível deduzir que as Secretarias apresentam maior compromisso e valorização de programas educacionais como os desenvolvidos pela CPE/Osesp, mas, ao mesmo tempo, dependem dos professores e outras instituições para concretizá-los. E, nesta esfera, pode haver diferenças de visões e concepções. Além disso, a docente também apresenta sua percepção pessoal sobre o *Programa*, que pode demonstrar essa relevância das parcerias, em todas estas esferas, para a sua realização. Ela destaca a diferença entre os níveis pessoal e institucional.

⁴⁵ A questão dos objetivos e expectativas dos professores participantes quanto aos cursos será abordada com mais detalhes posteriormente, dentro do item 4.3.

...institucional e não só profissional, porque um profissional assume essa responsabilidade perante uma escola, e perante as secretarias do Município ou do Estado. É um compromisso institucional, que acaba focalizando uma pessoa que é quem está aqui; mas o pensamento é [da pessoa]: “o que o programa é para mim” – a concepção é como eu interpretei. [...] Conhecendo esse tempo todo, e eu concordo, é uma causa que eu abraço. Mas tenho a visão desse grande contexto. É muito diferente pensar em pessoas e nas Secretarias de Educação ou de Cultura. (Tulipa)

Nestas falas e em outras, é possível observar a percepção das docentes sobre o *Programa* não somente em relação a alguns pontos da visão da instituição promotora e da área de música de modo geral, mas também sobre a visão das instituições participantes – escolas e seus professores. No extrato abaixo, a fala da docente atribui as dificuldades de um professor no cumprimento do *Programa* à falta de compromisso institucional de uma escola particular – que certamente são ligados à visão desta instituição sobre o *Programa*. Ao mesmo tempo, em seu relato a docente menciona as facilidades de interação entre os professores participantes e a CPE/Osesp via EaD, devido ao uso do TelEduc. Em casos de problemas como os abaixo mencionados, caberia, também aos participantes, anunciar suas dificuldades na escola, para que a CPE/Osesp pudesse interferir e reiterar sua visão enquanto proponente do *Programa* à essa instituição. Embora o procedimento não tenha sido adotado no caso mencionado, é possível afirmar que o EaD também consiste em uma ferramenta de comunicação que facilita a tomada de decisões nos âmbitos de gestão organizacional e pedagógica. Ou seja, em termos de comunicação e interação entre os envolvidos, a parceria pode ser efetivamente cumprida quando houver abertura de mais canais de contato cuja mediação pode ocorrer pela EaD.

Tulipa: Esse compromisso institucional, talvez, nas instituições privadas não acontece tanto. [...] O professor quer trazer os alunos e ganha Ibope na escola com isso, mas não é um compromisso institucional.

Susana: Embora a ficha de inscrição seja da escola e não do professor...

Tulipa: [...]. Hoje eu tive um relato, [...] de uma professora super comprometida com o trabalho no TelEduc (não faltou nem uma vez nos três módulos, bem presente no TelEduc...). Todo o trabalho dela foi com terceiras e quartas séries, mas a coordenadora da escola resolveu que as primeiras e as segundas viriam aos concertos. Ela não percebeu [o objetivo do trabalho e do Programa]... A professora se sentiu intimidada, não comunicou isso a tempo para cá, porque ela poderia ter tido uma ajuda, no sentido de: “olha, o sentido da formação é aquelas crianças virem, aquelas crianças que tiveram uma formação para vir nesse concerto, como vai levar outras em que não houve essa...” No caso, aqui não teria como saber, imagina, chega os ônibus aqui... [e você não pergunta:] “teve aula na escola?”

Susana: Mas pelo TelEduc a gente já tinha recebido casos assim,

anteriormente, até nisso o TelEduc ajudava.

Tulipa: Mas ela não falou no TelEduc, né!

A visão da docente sobre seu papel nos cursos também implicou em algumas seleções de estratégias e práticas relacionadas à gestão organizacional. Ela parece reconhecer um papel político na intermediação de situações-problema como as acima apontadas – mas, obviamente, teria limitações. Sua fala reitera a importância da retomada dos objetivos e da importância do programa, de modo que os ganhos pudessem ser mais mencionados do que os problemas.

Então, eu não tenho essa participação nesse gerenciamento, eu dizia que não podia ser “pombo correio” dos problemas. Também, muitas vezes, as coisas negativas são muito faladas e as positivas, pouco. Me lembro que teve uma situação difícil [...]. E eu conversei sobre a importância desse Programa, a dificuldade de se ter um programa educacional desse porte, [...]. E perante todas essas dificuldades, no sentido de ao invés de só criticar, buscar que esse programa ganhasse uma força... (Tulipa)

Para tanto, a docente relata que se valeu da criação de um fórum no TelEduc, que foi amplamente utilizado com fins estratégicos e políticos por apresentar os ganhos das crianças participantes. Neste caso, a EaD foi utilizada como forma de viabilizar intermediações e gerenciar conflitos.

Porque se só tem queixa, fecha. E a gente sabe que coisa da educação, fecha. É mais difícil uma orquestra fechar do que um programa educacional. Então eu vejo meu papel político nesse ponto. Nós abrimos um fórum para falar sobre a importância do Programa para as crianças que participaram, a receptividade delas, e tal. Sei que esse fórum foi impresso inúmeras vezes para patrocinadores, e foi uma coisa que o TelEduc propiciou. [...] ...o fato de ter esses relatos por escrito tornou isso um documento bastante importante. E isso aconteceu num movimento a distância, essa situação toda. (Tulipa)

A docente também reiterou que estas questões também emergiam nas avaliações das atividades presenciais, mas que a ferramenta utilizada na educação a distância poderia facilitar a solução dos problemas e registrar movimentos políticos importantes para a subsistência ou expansão de determinadas atividades.

[...] Claro, após cada módulo presencial existe também uma avaliação. Mas tem situações que se desencadeiam num certo momento, e que a partir, às vezes, pelo TelEduc tem a oportunidade de expor, e por isso se cria oportunidade de discutir questões que se perderiam. Então, eu acho que existe esse papel político do formador e do Ensino a distância também... O formador precisa usar o potencial que o Ensino a distância tem de trazer as discussões no momento em que elas surgem (Tulipa).

Assim, este tipo de ação poderia ser facilitada pela EaD em todos os cursos. Desta

forma, seria resguardado o objetivo principal do Programa: as crianças. Observa-se também que nem sempre os problemas giram em torno de aspectos gerenciáveis ou controláveis pela instituição promotora, mas são relacionados a outros fatores que podem ser considerados variáveis “independentes”.

...já abro esse fórum no primeiro dia [...], para discutir o que é o programa para crianças. [...] para nenhum momento se perder de vista o objetivo maior do programa que são as crianças. [...] Quer dizer, os professores trabalham com essas crianças, a orquestra trabalha para essas crianças, o concerto é para elas. Por maiores que sejam as dificuldades enfrentadas, não esquecer que, com as crianças, o objetivo foi atendido. Porque isso às vezes acontecia... O professor reclamava [...] mas daqui a pouco ia perguntando e tu via que apesar de ter tido problemas, as crianças ficaram maravilhadas, felizes, embasbacadas, e todo aquele terror do ônibus, do trânsito, do calor, foi superado pelo que elas vivenciaram aqui dentro. Então, tenho chamado a atenção, e o TelEduc tem sido a ferramenta para isso... Não vamos perder de vista o objetivo maior e se esse objetivo maior está sendo atendido – e isso eu percebo que sempre foi. (Tulipa)

É importante novamente também observar, na fala acima, a importância atribuída ao ambiente virtual, às interações a distância, ao “estar junto virtual” (PRADO & VALENTE, 2002), que, também em momentos de cunho mais político ou institucional, facilita a retomada da visão norteadora e dos objetivos primários, por meio de reflexões e busca conjunta de soluções. Além disso, o trecho inicial “Depois que teve aquela situação tão dramática” demonstra também a flexibilidade necessária a um formador que atua em um ambiente virtual, que pode utilizar as ferramentas disponíveis e adaptar alguma atividade de modo a atender as necessidades emergentes.

Os dois depoimentos acima citados referem-se apenas a esta intermediação ocorrida após a implementação da EaD nos cursos. Anteriormente, os ganhos e as dificuldades eram coletados nas avaliações finais de cada módulo e curso, portanto não havia a resposta imediata aos problemas apontados. Neste sentido, é possível sugerir que, os ganhos inclusive quanto aos temas relacionados à gestão organizacional, se tornem mais evidentes ao ser utilizado um ambiente de educação a distância.

A análise dos dados obtidos permitiu encontrar vários resultados relacionados à categoria “definições da situação”, em termos da investigação da perspectiva das docentes sobre os ganhos e as dificuldades nos dois momentos dos cursos da CPE/Osesp quanto à gestão organizacional e à gestão pedagógica. Os resultados foram organizados em quatro tópicos: as percepções das docentes (e as percepções sobre as percepções de outros) sobre o local e a instituição, que demonstraram a valorização do espaço físico e das relações

humanas (o “lugar especial” e o “acolhimento”), a função social do programa e do espaço físico onde ele era realizado (“nesse espaço a gente pode chegar”). Também foi aparente a percepção das docentes sobre o impacto dos cursos na vida profissional e pessoal dos professores, juntamente com a percepção da importância da valorização das suas práticas. Os dados apontaram também para as percepções sobre algumas diferenças de visões e objetivos aparentes em várias esferas: nas áreas de conhecimento – performance e educação musical, e nas áreas de atuação – visões pessoais, institucionais públicas e privadas. De modo geral, é possível concluir que foram apontadas algumas dificuldades, que certamente não causavam grandes impactos no alcance do objetivo educativo-musical mais geral da CPE/Osesp no que diz respeito ao atendimento a crianças, adolescentes e jovens, bem como aos seus professores.

Estas questões também apresentam reflexos na prática educacional dos professores participantes do Programa, inclusive em relação às estratégias pedagógicas e materiais selecionados e utilizados – tema da próxima categoria de análise.

4.3 Análise dos resultados: as “estratégias e materiais”

Bogdan & Biklen (1994) incluem, nos *códigos de estratégia*, as “táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas e outras formas conscientes de as pessoas realizarem várias coisas” (p.227). Nesta pesquisa foram incluídos, nesta categoria, vários aspectos mencionados pelas docentes quanto aos ganhos e às dificuldades do material didático, principalmente em relação ao tipo e à disponibilização do repertório, os pressupostos da CPE/Osesp quanto à organização dos cursos, em termos de estrutura de atividades e acompanhamento dos professores participantes. Foram analisadas algumas percepções das docentes sobre questões relacionadas à formação musical e tecnológica dos professores participantes, as quais se mostraram aparentes nas estratégias de organização dos cursos. Estes assuntos foram permeados por diversas questões sobre a educação a distância, currículo e formação de professores.

4.3.1 O local me pertence... Mas, e o repertório?

Antes de apresentar as falas das professoras sobre as estratégias de trabalho do repertório dos eventos, considero pertinente levantar a percepção das docentes a respeito da seleção deste repertório. As considerações adiante permitem refletir sobre o grau em

que estes fatores podem interferir nos ganhos dos professores participantes dos cursos e dos alunos, o que, para os primeiros, seria talvez até mais decisivo em termos de adesão ao *Programa* e participação nos cursos do que fatores como dificuldades de acesso e conhecimento da tecnologia. Além disso, a apropriação ou não do repertório influi diretamente no oferecimento das atividades musicais e na sua qualidade, enquanto preparo dos alunos aos eventos didáticos.

Alguns pontos dificultadores em relação ao repertório, mencionados pelas docentes, podem, até certo grau, ser localizados em extremos. Por um lado, os dados apontam para críticas em relação à seleção de músicas orquestrais consideradas muito “populares”; por outro, estão as críticas sobre a seleção de músicas orquestrais completas – como sinfonias, concertos e outras obras de longa duração e consideradas por elas como, eventualmente, de “difícil” assimilação ou desconhecidas pelo público. Os desafios podem residir na integração dos diferentes repertórios, na elaboração de atividades e na disponibilização de recursos de apoio, entre outros. Assim, as docentes ofereceram reflexões e sugestões.

A possibilidade de confluência de repertórios é apresentada no depoimento da docente Primavera, que menciona sua experiência em um dos primeiros eventos didáticos realizados pela CPE/Osesp em 2002. O repertório, apesar de ser erudito e tradicionalmente vinculado a ações de formação de público orquestral, foi retrabalhado em um arranjo musical de modo a integrar uma música brasileira, explicitando uma das possibilidades de confluência entre a música orquestral e outros estilos.

Uma das oportunidades extremamente prazerosas foi ver o Carnaval dos Animais e Pedro e o Lobo (que são da cultura européia), transformados, na hora do concerto, em uma interação com atores, acessíveis a todo mundo e que servem para nós. E aí, no Pedro e o Lobo, quando o ator diz assim: “mas a saudade da minha terra, eu sinto de maneira diferente, se faz assim”, teve um arranjo de Tristeza do Jeca, onde entram todos os temas do Pedro e o Lobo, que foram maravilhosos. [...] Uma das coisas também que me emocionou muito, da tristeza... a diferença da tristeza do personagem, que estava sentindo a falta da pata, com o personagem caipira dele [...]. Foi uma ponte maravilhosa, para coisas que são coisas da cultura brasileira mesmo. Aquele concerto foi extremamente feliz, foi um privilégio para mim e ouvir Tristeza do Jeca me deixa emocionada até hoje. (Primavera)

O depoimento da docente Girassol, por sua vez, apresenta a questão do repertório considerado mais “popular”. Ela acredita que nem sempre é necessário que os eventos didáticos tenham como repertório principal obras convencionadas como “educacionais” – como *Pedro e o Lobo* (Prokofiev) ou *Carnaval dos Animais* (Saint-Saëns). Ela também aponta para o fato de que não seria necessário repetir o mesmo repertório em diversos

eventos. Para a docente, a forma de apresentar este repertório ou a sequência do evento didático é que poderia trazer uma experiência musical diferenciada para os participantes:

Ficam repetindo o mesmo repertório... [...] Falo em Pedro e o Lobo brincando, mas tem tantas outras coisas e formas de fazer o repertório sério, didático. A gente falava: “como a gente vai trabalhar a apreciação?” Aquele maestro que conhece toda aquela grade: “vamos ouvir agora só os violinos, vamos colocar todos agora nesse trecho...” (Girassol)

O outro repertório mencionado pelas docentes, considerado mais complexo tanto por elas quanto pelos professores participantes, muitas vezes fazia parte dos ensaios gerais abertos da Osesp, a maioria dos quais eram destinados para alunos das séries finais do ensino básico, ensino médio e classes de educação de jovens e adultos (EJA).

Algumas falas, como a da docente Girassol, por exemplo, levam a inferir que, no caso de alguns tipos de repertório, a apropriação do local – o “adentrar” na Sala São Paulo – seria mais fácil do que a apropriação musical. Possivelmente, a diferença pode residir no próprio objeto – o local é físico, material, visível, palpável; já a apropriação do repertório implica no entendimento e na construção de conceitos subjetivos, imateriais, estéticos e artísticos no “espaço intermediário” do público (SWANWICK, 2003).

Daí essa questão social também me remete a questão do repertório. Se de um lado estamos oportunizando: “a Sala São Paulo é de todos”, “todo mundo tem o direito e pode frequentar”. Daí a questão do repertório, que algumas vezes era trazida pelos professores, principalmente do Ensino Médio. “Esse repertório aqui... não faz parte da vivência do meu aluno” ou da própria vivência do professor. [...] Como eles iam fazer... Será que realmente... tá, o lugar me pertence, mas a música me pertence? O que a gente está trabalhando, o que é que pertence? Esse sentimento de pertencimento... a música que, também, era a nossa preocupação. Essa foi uma das dificuldades que eu tive. (Girassol)

Esta complexidade e a dificuldade na preparação dos professores participantes nos cursos foi tornada aparente na fala das docentes entrevistadas, pois elas acreditavam que nem sempre conseguiam propiciar aos professores participantes todo o conhecimento teórico e respaldo prático à realização das atividades nas escolas e o consequente pleno usufruto estético-artístico do evento. Por exemplo, o repertório abrangia desde o mais conhecido *Bolero* de Maurice Ravel até a [desconhecida] obra do compositor finlandês Einojuhani Rautavaara, *Cantus arcticus*, Op.61. Obviamente, seria mais fácil trabalhar nos cursos e apreciar nos eventos o *Bolero* do que *Cantus arcticus*; mas também no caso desta última obra, oferecíamos indicações de sites para apreciação de trechos e conhecimento mais geral sobre as obras. Por outro lado, em alguns casos, obras inéditas recentemente compostas ou nunca antes executadas no Brasil, sem gravações até para os músicos da

Osesp, realmente impediam qualquer audição prévia. Esperava-se, então, que os cursos pudessem oferecer algumas alternativas.

Por exemplo, em 2005 e 2006, a CPE/Osesp orientava as docentes para adotarem o repertório dos eventos como foco, mas complementarem-no com outros repertórios e atividades que se aproximassem mais do cotidiano dos alunos. Assim, quando o repertório era muito novo ou desconhecido, as docentes também pareciam ter tido dificuldades:

Existe repertório que você consegue até trazer mais facilmente pro dia a dia, do cotidiano, você faz alguns links; agora têm outros que eu realmente ficava pensando: “como vou ajustar isso para eles terem uma compreensão...?” (Margarida)

Como eram de Ensino Médio, a grande questão do repertório era exatamente como aproximar com certas obras do repertório e eles também me diziam que na verdade não tinham acesso: “eu tenho um CD que tem uma coletânea, não tem nenhuma peça do repertório, como eu vou fazer isso?” [...] Eu trabalhava com algumas peças do repertório ali; mas nas escolas eles iam usar aqueles materiais que eles tinham. [...] o professor dizia: “oh, eu não tenho [o CD]”. Isso eles também questionavam e o aluno lá... “Como eu vou fazer alguma aproximação também com o repertório deles, do cotidiano?”, eram questionamentos bem fortes. (Lavanda)

O depoimento abaixo, postado em um fórum por uma professora participante em um dos cursos de 2006, ilustra a questão. É possível notar que, apesar de não ter o material, não estar acostumada com o tipo de trabalho solicitado e reconhecer o estranhamento com a situação, a professora termina o depoimento otimista.

Até agora não encontrei na escola nem fita de vídeo, nem CD orquestral. Queria muito colocar Igor Stravinsky, mas não encontrei. Então vou colocar o que conseguí. Existem uns CDs, que são vendidos junto com o jornal. Arrumei emprestado: Tchaikovsky, aquele que tem o Quebra-nozes, suite OP.71A, tem também O lago dos Cisnes. Outro CD: Gershwin, Ravel, Debussy. Estou indecisa. Será que estarei fazendo certo se colocar: A Dança dos Cisnes? Se até terça-feira dia da minha aula eu conseguir comprarei um CD que tenha um concerto de Igor Stravinski. espero que essa experiência dê certo. Nunca trabalhei assim. Estou parecendo um peixe fora d'água. Mas, vamos em frente!!! (professora C.T.)

Observo que, no início da CPE/Osesp (de 2001 a 2003), o repertório dos cursos não era vinculado ao repertório dos eventos didáticos (apenas os workshops visavam o preparo aos eventos). Em 2004, foi vinculado apenas nos dois cursos sobre música orquestral que não necessariamente foram frequentados pelos professores que levaram seus alunos aos eventos. Esta integração foi maior em 2005, conforme descrição anteriormente apresentada (Capítulo 1). Assim, perguntei às docentes se ter vinculado o repertório dos cursos e dos eventos poderia ou não ter contribuído para os ganhos dos participantes do Programa. A

docente Girassol respondeu à questão de forma positiva:

Acho que foi positivo você ter atrelado o repertório acústico na educação continuada. Por exemplo, em 2004, no primeiro módulo que eu fiz, eu dividi com a Tulipa, cada uma escolheu o repertório. Eu escolhi o Pedro e o Lobo, Carnaval dos Animais... o que achava mais apropriado para trabalhar com professores. Eu nem sabia que dia eles vinham no evento e qual o repertório do evento. Eu acho que fazia muito mais sentido para os professores trabalhar com o próprio repertório. (Girassol)

A docente Tulipa também abordou a transição do repertório de livre escolha das docentes para o maior direcionamento à música orquestral. Porém, ressaltou a importância da integração do repertório orquestral dos eventos e cursos ao repertório do cotidiano dos alunos e professores participantes.

Uma característica desses [primeiros] cursos [2001 a 2003] é que não havia o vínculo direto com o repertório orquestral. [...] Em 2004 já tinha... Essa possibilidade de não ser vinculada estritamente tem a sua riqueza. Eu entendo também que tem que ter esse vínculo do repertório, mas também é bastante rico explorar coisas de música que capacitem o professor de uma forma mais ampla, ainda mais quando não são especialistas em música. Porque o trabalho deles passa, em primeira instância, na musicalidade deles. O professor que não tem uma formação musical específica, precisa adquirir confiança na sua prática musical para ter coragem de propor uma coisa para os alunos. (Tulipa)

Mas, este vínculo entre o repertório dos eventos e os cursos foi reconhecido como apropriado também pelos professores participantes, tanto que era percebido pelas próprias docentes quanto a sua expectativa de foco de trabalho. Na entrevista da docente Margarida, este assunto também foi mencionado em termos do vínculo que o repertório dos eventos didáticos proporcionava entre os cursos e os eventos didáticos. Quando os cursos não eram oficialmente ligados aos eventos, a escolha do repertório ficava sob total responsabilidade dos docentes. Posteriormente, a escolha era dos docentes, mas baseava-se nas opções oferecidas pelos eventos, devendo ser escolhida pelo menos uma obra de cada evento (vide relatos nos capítulos anteriores).

Margarida: Essa ligação com os eventos é fantástica. Acho que tem que manter. Isso é fundamental... [...] O que a criança vai fazer se não vai assistir a orquestra tocar? [...] ou se o curso não for com o repertório da orquestra... Também não faz sentido. [...] Mas nem tanto lá e nem tanto cá. É importante ter, claro... [...]. Mas não só o repertório orquestral. [...] Lembra que eu trabalhei até com a Elis Regina... com a filha da Elis, músicas das novelas, que não eram necessariamente músicas orquestrais, e dá muito bem para fazer.

Susana: Mas você tem novamente um ponto de partida na estrutura. Você tem uma amarração.

Margarida: É... você tem que ter. Você tem que ter.

Uma problemática seria que, apesar de o repertório ser divulgado e serem oferecidas propostas de atividades, muitas vezes o professor não conseguia desenvolvê-las na escola, por ele mesmo desconhecer, não ter acesso ao material, ou por ser desconhecido aos alunos. Assim, o professor propunha outras ou as mesmas atividades, porém com repertório que ele dominava ou tinha acesso a gravações. Além desta questão, outra apontada abaixo pela docente Girassol também seria a necessidade de maior antecedência de envio do detalhamento do repertório aos docentes, pois estas informações seriam úteis para propor atividades mais adequadas aos alunos. Desta forma eles poderiam reconhecer e fazer mais efetivamente a ponte entre o trabalho na escola e o evento didático. Isto porque, para os professores participantes, saber precisamente o repertório dos eventos possibilitava um preparo mais direcionado, que seria mais eficiente porque os alunos vinculariam o trabalho na escola com o que estaria sendo apresentado no evento didático.

Girassol: O fato de estar atrelado ao repertório foi importantíssimo, principalmente porque o professor ia lá querendo atividade com aquele repertório. [...] ...um repertório que eles gostaram bastante foi da [...], com cantigas infantis, que eram domínio do professor. Eles não tinham dificuldade, não precisavam procurar CD, eles podiam cantar, eles conheciam. Tinham outras formas e poderiam trabalhar. Então, por mais que a gente se preocupasse em trabalhar o repertório x, o professor falava: “só que na minha escola não tem esse CD, então, eu vou fazer com esse repertório que eu conheço...” Então, acho que poderia ter “plano A” e “plano B”. Se continuar com esse repertório... ver se a gente consegue repertório com antecedência...

Susana: [...] Se as orquestras não escolhessem um repertório “difícil”, não teria uma situação diferente?

Girassol: Mas nem é às vezes a questão do repertório ser difícil, às vezes a gente nem sabia o que era. Uma delas, por exemplo, tem espetáculos lindíssimos, e um era de ópera. Mas qual ópera? A gente pode pensar numa coisa básica para os professores para subsidiar, falar sobre ópera, temas, sei lá... Mas qual? Obviamente fica muito mais fácil se eu souber qual ópera eles estão fazendo, até mesmo para o aluno reconhecer. Tem muito daquilo, o aluno vai lá e reconhece: “ah, é aquela lá...”

Porém, para algumas docentes não seria necessário especificar o repertório, pois seria viável trabalhar a partir de elementos gerais. No depoimento abaixo, a docente Tulipa fala da criação de uma “rede” de relações entre o repertório orquestral e outros – procedendo exatamente de acordo com o esperado de um docente contemporâneo, que valoriza igualmente todas as músicas e contextos em uma perspectiva multicultural.

Procuo uma coisa mais ampla, e nem sempre tenho uma boa ideia com todas as músicas. Às vezes eu tinha repertórios, com os quais eu tinha uma dificuldade de um trabalho direto com aquela música. [...]. ...meu trabalho é muito de criar uma rede de relações entre música erudita, popular, música étnica, folclórica, de raiz... O meu pensamento

educacional reside muito em criar uma rede com um repertório muito diferente. (Tulipa)

Além disso, outra estratégia adotada docente é a integração do repertório orquestral com outros repertórios por meio de “conceitos”, ou seja, aspectos mais gerais.

Recebi o repertório dos concertos. O que eu pensei? Trabalhei por temas: por exemplo, um tema: música descritiva; outro tema: relação texto, música, orquestra. E aí, dentro desses temas eu incluía um repertório variado, relacionado com música orquestral. Quando possível, diretamente com algumas das músicas do repertório. Às vezes, eu não peguei a música específica – algumas eu nem tinha o material, né? Eu não ia ouvir a primeira vez com a turma; então, quando eu não tinha disponibilidade do material, trabalhava com o conceito. (Tulipa)

Cabe aqui uma observação sobre a seleção de conteúdos com foco em “conceitos”. Os “conceitos” acima mencionados pela docente Tulipa são utilizados apenas como uma referência mais ampla, consistindo em um amálgama para os pontos comuns identificados no repertório multicultural utilizado para as atividades musicais. Swanwick (1994) ressalta a necessidade da experiência musical direta, intuitiva, sensorial, significativa: “a única razão justificável para a seleção de qualquer atividade musical como parte de um programa educacional é que ela tem o potencial de engajamento significativo no nível intuitivo” (p.33). A seleção de conteúdos por meio de conceitos é, para o autor, sempre relacionada a questões analíticas. “Apesar de precisarmos ter algumas formas de falar sobre música, o discurso conceitual começa no final oposto, longe da sensação de som e imagens intuitivas que nós formamos em resposta a ela” (ibid. p.33). Por isso, Swanwick alerta para o perigo de o currículo tomar como base de escolha das atividades musicais alguma obra para “exemplificar” um conceito:

Existe um risco de o conhecimento musical real e vantajoso escapar de nós se escolhermos promover, ensaiar ou apresentar música simplesmente porque ela demonstra algum conceito, talvez de tonalidade menor, ou métricas mistas, ou ópera, ou música folclórica, ou a modulação para a dominante. (SWANWICK, 1994, p.33)

Ele também recomenda o trabalho que possibilita o conhecimento direto da música (vide item 2.2). Assim, um ponto de partida mais adequado na seleção de conteúdos curriculares pode ser pensar que cada música tem uma característica única, embora semelhante a outras, mas que nos leva a participar em uma experiência artística específica. E, obviamente, é possível que várias músicas tenham características em comum. Em todo caso, o mais importante é que a vivência musical ocorra da prática (composição, execução e apreciação) para a “teoria”, ou seja, apoiada pela literatura sobre música e o

desenvolvimento técnico.

Além disso, ela ressalta a pesquisa cuidadosa e planejamento prévios para que as atividades fossem bem elaboradas:

...foi uma coisa bem interessante e para mim tem sido super desafiador fazer... eu me movimento para ouvir mil coisas, fazer planejamentos novos, criar meu trabalho. São coisas que gosto de fazer – criar um arranjo para o Quebra nozes, para fazer expressão corporal ou buscar essas relações. [...] Tem que ser criativo de ponto de vista do aluno e do professor. Me motivou muito essa coisa da pesquisa. (Tulipa)

Aparece acima o estímulo à pesquisa, desenvolvimento e à ampliação do “repertório pessoal” de músicas e atividades de cada docente. Esta questão foi apontada por diversas docentes sendo, portanto, um ponto comum também do processo de seu próprio desenvolvimento profissional neste período e do processo de construção da identidade da CPE/Osesp (vide item 5.3.2).

A dificuldade de trabalhar com determinadas obras do repertório orquestral foi diminuída pelos contatos realizados pelos alunos no ambiente virtual e com os colegas docentes de outros cursos. Porém, por ter sido difícil para ela, enquanto docente com formação musical trabalhar com este repertório, considera a possibilidade de ter sido ainda um pouco mais difícil para os professores participantes – inclusive, provavelmente para todas, mais desafiador do que as dificuldades técnicas relativas à EaD. Isto porque seria sempre necessária uma contextualização e adaptação deste repertório ao âmbito escolar, por exemplo. Em relação à EaD, foi novamente destacada a contribuição enquanto troca de experiências entre as docentes, sendo uma a “inspiração” para a outra.

Lavanda: ... acho que no espaço da EaD eu fui me soltando, também... Porque no início, eu também tive muitas dificuldades em trazer propostas para esse repertório. Eu vi propostas excelentes de meus colegas, eu me inspirei também. Exatamente o que buscar, o que fazer com isso. É um desafio e a gente leva esses desafios para os professores. E eles vão para a escola, e aí a gente vê o que eles fizeram com isso. Então, é um lado muito bom, rico e proveitoso. Para mim, o lado mais difícil é, dentro desse repertório, o que eu vou escolher e o que eu vou trabalhar.

Susana: Então, um curso como esse não é nem a questão toda da EaD, que seria mais difícil, por exemplo?

Lavanda: Não.

As dificuldades em relação ao repertório não foram vistas apenas nos cursos, em termos dos desafios para preparação de atividades e transposição didática delas nas salas de aula. As docentes também apontaram para alguns ganhos e dificuldades em relação ao repertório nos eventos didáticos, além de relatarem suas próprias percepções e dos

professores participantes sobre a organização dos eventos didáticos.

4.3.2 *Os eventos didáticos*

Normalmente, o principal objetivo dos eventos didáticos promovidos pelas orquestras é a formação de público, principalmente devido ao envelhecimento do público atual – objetivo que também pode ser visto no nome atribuído à vertente em que eram inseridos os eventos da Osesp aos cuidados da CPE/Osesp: *Formação de Público*. Mas qual é o tipo de público que se pretende formar? Esta pergunta pode, por exemplo, nortear a seleção de repertório e o formato de apresentação dos eventos didáticos.

Uma das respostas a esta pergunta pode estar na categorização proposta por Kolb (2001) a partir de um modelo proposto por Abercrombie & Longhurst (1998) para descrever os tipos de público das mídias. Esta autora diferencia os públicos frequentadores de concertos em consumidor, fãs, “cultistas”, entusiastas e pequenos produtores.

O público *consumidor* de concerto frequenta alguns concertos randomicamente e tem apenas um interesse geral na música clássica. *Fãs* de concertos comparecem mais frequentemente e desenvolvem um interesse por compositores clássicos específicos ou solistas “estrelas”. Eles podem ler as notas dos programas e comprar gravações das músicas para ouvir em casa. Os “*cultistas*” desenvolvem um interesse em uma área específica, como música antiga, e perseguem este interesse participando em palestras preparatórias [pré-performance] sobre o assunto. *Entusiastas* de concertos perseguem seu interesse de um modo mais formal tornando-se assinantes de uma orquestra, dedicam-se a eventos educacionais e planejam seus eventos sociais em torno dos concertos. Tanto para cultistas quanto para entusiastas, tomar parte dos concertos se torna uma parte importante de sua identidade e estilo de vida. *Pequenos produtores* não se contentam apenas em apreciar a música, mas se tornam músicos amadores ou talvez administradores [managers]. (KOLB, 2001, p.53, grifos da autora).

A ideia básica reside na premissa de que as pessoas começam como consumidoras, e, eventualmente, passam a se tornar fãs, “cultistas”, entusiastas ou pequenos produtores. Porém, nem todos migram da primeira categoria para as outras. Para muitas orquestras, inclusive no Brasil, o principal tipo de público (ou, por enquanto, ainda o mais desejado) das apresentações fixas é o dos *entusiastas*, visto que, entre outros motivos, por meio deste público mais fiel, garantem as plateias com bom grau de lotação. Geralmente, não é buscada a diversidade de público (implícita no perfil das outras categorias), mas sua fidelidade. Formada a base do público com os especialistas, os demais perfis preenchem os lugares. São então criadas as “series” de assinaturas, vendidas para o público entusiasta com antecedência.

Como em outras orquestras americanas e inglesas, por exemplo, na Orquestra Filarmônica de Londres o público assinante estava diminuindo e envelhecendo – e, por isso, é importante que “as orquestras entendam porque as pessoas se tornam assinantes de modo que este segmento de mercado possa ser repostado” (ibid. p.52). A autora cita então a metodologia e os resultados da pesquisa feita por esta orquestra, que teve como objetivo investigar dois tipos de público a fim de averiguar a idade da primeira presença em um concerto, bem como a motivação. Os dois grupos consistiram em: assinantes, classificados como *entusiastas*, e público em geral, sem envolvimento adicional com a orquestra, classificados como *consumidores*. As respostas de ambos quanto à idade e à motivação foram comparados com o intuito de “entender porque alguns indivíduos se tornam assinantes, enquanto outros frequentam os concertos mas não se envolvem além disso com a orquestra”. Conforme previsto pela orquestra, o grupo dos *entusiastas* (os assinantes) – com total de 729 respostas – era mais idoso, composto por 60% de pessoas acima de 55 anos de idade, e somente 8% abaixo de 35 anos de idade. No grupo dos *consumidores* – 247 respostas – a proporção era inversa: apenas 20% na faixa etária acima de 55 anos, e 49% abaixo dos 35 anos de idade. A tabela adiante ilustra as respostas obtidas em termos de idade e motivação para o início da frequência nos eventos orquestrais nos dois grupos – e, conforme a autora, não há diferença significativa entre os grupos.

Tabela 4: Idade e motivação para presença em concertos orquestrais

Idade de início	Assinantes			Consumidores		
	% do grupo	Motivação		% do grupo	Motivação	
- de 17	63	40% família	30% escola	60	42% família	26% escola
18-24	23	22% gostam da música	16% amigos	23	30% gostam da música	23% amigos
25-34	4	29% amigos	14% família	11	29% amigos	25% família
35-54	9	41% único	17% gostam da música	6	33% único	25% curioso
55-79	1	33% único	22% gostam da música	-	-	-

Fonte: Kolb (2001, p.55-56 - adaptado)

As respostas confirmaram a hipótese de que os indivíduos iniciaram sua participação “enquanto jovens e que a exposição precoce resultou em contínua e freqüente participação no decorrer da vida” (ibid. p.52).

Os resultados reforçam o argumento de que frequentar concertos é uma prática adotada quando muito jovens e que as maiores influências são a família e a escola. Para ambos os grupos, entretanto, a família era a influência mais forte. Estes resultados têm implicações para os programas educacionais das orquestras. O foco tem sido expor pessoas jovens a música clássica na esperança de que eles desenvolvam um interesse e que

este interesse se traduza em audiência futura aos concertos. As pesquisas indicam que, principalmente, é a família, não a escola, que determina atividade social futura (MYERS, 1996, apud KOLB, 2001, p.56)

A pesquisadora também comenta sobre possíveis motivos para que os dois grupos tenham “começado na mesma idade, pelas mesmas razões, embora alguns tenham se tornado entusiastas e outros continuaram consumidores”. A diferença, segundo ela, pode residir nas demais preferências musicais e na forma de desfrutá-los, pois os mais jovens também assistiam a shows de *jazz*, música popular e *rock* – uma das características desta categoria de público (KOLB, 2001, p.57).

Para os programas educacionais, os resultados tornam importante “investir mais pesadamente em concertos para famílias e atividades para a comunidade” do que nas escolas, uma vez que são estas as principais fontes de motivação na formação de público. Além disso, o perfil sóciohistórico do público era diferente, principalmente devido ao fato de que os *entusiastas*, mais idosos, haviam passado pela II Guerra Mundial. Sua educação “instilou música clássica como uma parte importante de seu sistema de valores e identidade”, enquanto que os *consumidores* (o público mais jovem) não têm o mesmo objetivo de empenhar “tempo e esforço para aprender a apreciar música clássica apenas pela música. Eles precisam ser cortejados e bem-vindos mesmo que suas razões para participação sejam meramente apreciar música clássica como um dos seus interesses musicais” (ibid, p.57-58).

Além disso, devido à tendência de o público se tornar cada vez mais do tipo *consumidor* ao invés de *entusiasta* (e assim, assinantes), o repertório deve ser diversificado para atender a interesses por estilos específicos de música.

Em adição, muitos consumidores de cultura não vêem toda a música clássica como digna de sua atenção; ao invés disso, são atraídos por tipos específicos de programas. Os departamentos de marketing precisam atrair estas pessoas desenvolvendo nichos de programação e marketing ao invés de focalizar na construção de um público leal a orquestra. (ibid, p.58).

É interessante notar que, no extrato acima, a autora atribui parte, se não toda, a responsabilidade da programação ao departamento de marketing. Normalmente, nas orquestras brasileiras, a programação é determinada pelo maestro titular em conjunto com o administrador artístico ou outro responsável – as esferas administrativas, e inclusive de marketing das instituições –, são pouco consultadas, tendo um papel maior na viabilização financeira (recursos e público) e organizacional (cronograma, etc).

Quanto ao principal público-alvo da maioria dos eventos didáticos, normalmente as

orquestras brasileiras também têm focado nas escolas. Isto se deve, em alguns casos e em adição a outros fatores, ao interesse principalmente das Secretarias de Educação (Estado ou Município) em investir no aperfeiçoamento, ampliação e diversificação cultural do trabalho realizado nas escolas. Como exemplo, pode-se citar o *Programa Caminho das Artes*, da Secretaria de Estado da Educação, no qual o *Programa Descubra a Orquestra* esteve inserido em 2005 e 2006. A sugestão de Kolb (2001) não deprecia trabalhos como este, mas certamente aponta para a necessidade de ampliação das oportunidades de contatos e interações das orquestras com as famílias. Estas interações podem ser realizadas por meio de eventos específicos, como os concertos didáticos para famílias. De qualquer modo, todos estes eventos devem ser organizados com muito cuidado, em relação à seleção de repertório e forma de organização das atividades.

Um referencial que pode exemplificar como outras orquestras selecionam o “currículo” de seus concertos didáticos e organizam seus eventos pode ser encontrado em Suthers (1998). O autor apresenta os critérios adotados pela Orquestra Sinfônica de Sidney (Austrália) para a criação dos concertos didáticos destinados a crianças nos três primeiros anos escolares (5 a 8 anos de idade). Os concertos foram elaborados de forma colaborativa com professores de crianças, outros educadores, a diretora geral da orquestra (administração) e o coordenador dos programas educacionais. O resultado foi um concerto informal e interativo de 30 minutos (p.56). Para a escolha do repertório, foram consultados educadores musicais, pessoas que atuam no setor educacional do governo australiano (*Program Advisory Group*) e professores generalistas. Estes sugeriram obras específicas, mas, de modo mais geral, informaram as preferências musicais das crianças. A diretora geral esboçou um programa preliminar, atentando aos aspectos logísticos, organizacionais e financeiros (número de músicos, mapa de palco, etc.). A este esboço, os músicos ofereceram considerações e também foi pesquisado o referencial teórico sobre “o desenvolvimento das preferências musicais” do público-alvo (SUTHERS, 1998, p.56).

O autor apresenta três marcos para as escolhas, fundamentados no referencial por ele citado: (1) “as preferências musicais são estabelecidas muito cedo” (ex. a afirmação do gosto musical ocorre aos cinco anos, quando a criança tende a substituir o erudito pelo popular e eles “se afastam do que não ouvem ou ouvem pouco”); (2) “a repetição de uma obra específica ou estilos de música e, em oposição, não ouvir determinados estilos, pode ser uma influência significativa na formação das preferências”; (3) as crianças de todas as idades preferem “música mais rápida ao invés de música lenta” (segundo uma pesquisa

sobre repertório orquestral citada pelo mesmo autor) (ibidem, p.57). O repertório final consistiu em peças curtas, de andamentos rápidos, com “altos níveis de energia” e envolvimento das crianças com percussão corporal, movimento e canto (ibidem, p.58). “O repertório continha um *mix* de clássicos orquestrais, contemporâneos australianos e canções infantis” (ibidem, p.58). Além disso, o autor menciona a ciência da importância do professor na formação das preferências musicais dos alunos e, por isso, foram criados materiais de apoio com a gravação de trechos do repertório e apostila. Os professores podiam participar em um *workshop* de um dia.

Neste exemplo, destaco a elaboração conjunta do repertório tanto nas instâncias internas – da direção geral da orquestra, do coordenador de programas educacionais e músicos – quanto externas, como professores e educadores musicais. Além disso, o conhecimento “tácito” é escrutinado por meio do referencial teórico – com foco provavelmente muito apropriado no campo dos estudos sobre as preferências musicais –, que norteia as escolhas finais e a organização do evento. Além disso, é oferecido material de apoio, inclusive de áudio. Por fim, nota-se a importância aferida ao professor, que tem a tarefa de realizar as atividades propostas, a partir do material oferecido. A seleção do repertório parte da comunidade, portanto demonstra um processo de gestão mais compartilhado e aberto, ciente inclusive das orientações teóricas necessárias para a otimização dos ganhos do público-alvo.

Na presente pesquisa, os dados sobre as estratégias da CPE/Osesp revelaram duas grandes questões das docentes: a seleção de repertório e o formato ou apresentação dos eventos. Como já comentado, as falas das docentes, como a abaixo transcrita, apontavam para a percepção de que os repertórios trabalhados nos concertos didáticos teriam mais possibilidade de apropriação. Isto ocorreria devido à própria natureza (tipo de obras escolhidas, por exemplo), mas principalmente pelo formato, que em alguns casos incluía um narrador ou apresentador ou era um espetáculo teatral baseado no repertório. A fala da docente Primavera refere-se ao evento didático assistido em 2001, que ela avalia como organizado em um formato muito positivo, devido não só à integração do repertório erudito com popular (*Pedro e o Lobo* e *Tristeza do Jeca*), mas também devido ao apresentador.

Esse primeiro curso, que foi esse repertório, ainda no dia do concerto, a gente teve sorte de ter a interação de um ator, e esse ator fazia a mediação da compreensão daquelas músicas com o público. Acho que isso aproximou muito (Primavera)

Além de apresentarem suas próprias percepções, as docentes também

exemplificaram a natureza das reflexões dos professores participantes sobre os eventos didáticos: eles se referiam a sua organização, apresentação, repertório, concepção ou visão implícita, entre outros fatores. A crítica abaixo, por exemplo, indica o foco da atenção da professora participante, que se atém aos aspectos pedagógicos e conceituais mais gerais do evento. Muito interessante também é notar que a crítica decorre do fato de a professora considerar que o foco do evento não havia sido a música. Por outro lado, em seu relato, observa-se que as crianças continuaram prestando atenção à execução da orquestra.

Hoje tivemos uma discussão sobre o formato dos concertos, e teve professores que criticaram alguns concertos [...] ...em termos de concepção. [...] Que tipo de mediação precisa? [...] Uma professora de jardim disse que, quando era para relatar o concerto, ninguém desenhou o [ator]. “Talvez isso queira dizer que ele não estava importando tanto – apesar de aparecer, não estava sendo visto como tão importante”. (Tulipa)

A partir deste exemplo é possível inferir que a mediação dos eventos didáticos deve colocar a música em primeiro lugar. Este cuidado é um dos três princípios básicos para que a educação musical promova o desenvolvimento musical integral dos alunos, segundo os três princípios propostos por Swanwick (2003). O primeiro princípio é considerar a música como um discurso, conforme mencionado no capítulo 2 (item 2.2). O segundo princípio volta-se à importância de considerar o discurso musical dos alunos. O terceiro princípio refere-se à fluência musical do início ao fim das aulas de música – a “fluência” musical precede a leitura e a escrita, sendo considerada uma “habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz)” (SWANWICK, 2003, p.40-69).

A preocupação com o fazer musical das crianças e adolescentes nos eventos didáticos foi uma preocupação sempre latente na CPE/Osesp. Por exemplo, no início dos trabalhos educacionais, a Osesp tentava oferecer um envolvimento maior das crianças no fazer musical em diversos ensaios abertos. Ficavam elas sentadas ao lado dos músicos no palco da orquestra. Porém, a inserção de uma peça didática nos ensaios abertos não foi possível por motivos diversos, como dificuldades na logística (mudança de palco, por exemplo, que implicaria em tempo adicional para o evento), e assim deveria ser mantido o foco nas obras do concerto semanal. Posteriormente, a Osesp abria um espaço para conversa com o público após os ensaios, e os alunos podiam fazer perguntas maestro – o que não era realizados nos outros eventos por terem outros formatos e objetivos. Outras orquestras propiciavam interações musicais, com palmas ou outra forma de percussão corporal, canto em conjunto (de melodias populares ou folclóricas), entre outras formas.

De todo modo, não houve a possibilidade de desenhar um programa em que as orquestras pudessem envolver as crianças de modo mais ativo e consistente, visto que a maioria dos eventos era obviamente focado na apreciação musical do repertório e no conhecimento do timbre e modo de execução dos instrumentos musicais. Além disso, a CPE/Osesp não interferia na escolha do repertório porque a organização da programação era descentralizada (aos cuidados de cada orquestra).

A docente Girassol, por exemplo, se preocupa com as pessoas leigas em música que apreciam mais de um concerto – ou seja, que tipo de progressão ou diferenciação seria possível para que a experiência alcance diferentes patamares de conhecimento e desenvolvimento. E estas escolhas são feitas com base nos pressupostos educacionais e artísticos da direção das orquestras. Ela critica as escolhas do repertório “clássico” muito popular ou conhecido, e como estes eventos poderiam ser estruturados de modo que a cada encontro musical o público pudesse ter uma vivência diferente. Chegamos então a conclusão de que seria possível organizar os eventos didáticos por meio do Modelo Espiral de Swanwick (1988).

Girassol: A questão é de concepção do que seria o educacional para os maestros, para quem escolhe o repertório, [...] o que considera que poderia mostrar para o público leigo. [...] Tem alguma coisa de: “bom, precisa tocar o mais fácil”, aqueles repertórios... “concertos Vignolia”, de parque, que vai todo mundo e achar que é uma vez só. [...] ...mesmo que seja a primeira vez que aquele ouvinte vai estar presente no teu concerto, na segunda vez, o que vai apreciar de diferente? Como você pode fazer um concerto pensando nessas pessoas que estão indo lá pela primeira vez, querendo cativar para irem outras vezes? Concerto didático não é só mostrar: “olha, essa é a família [de instrumentos] tal...” Esse é o primeiro momento, e quem já vai lá a segunda vez? Que já conhece as famílias e já viu uma orquestra?

Susana: Na verdade, o concerto didático poderia ser muito bem elaborado dentro do Modelo Espiral [SWANWICK, 1988], não é?

Girassol: Com certeza, eu acho que sim...

A fala acima demonstra que, em alguns casos, a tomada de decisão sobre repertório e estrutura do evento ainda não é totalmente compartilhada entre os diversos setores que realizam a programação, como ocorre em outros casos – a exemplo de Suthers (1998). Ainda, a fala apresenta a necessidade de apresentar diferentes focos nos eventos, indo além do nível dos *materiais musicais* para outros, como *expressão e forma* (vide a descrição das *Dimensões de Crítica Musical*⁴⁶ de Swanwick no Capítulo 2 – ex. Figura 10).

⁴⁶ O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) relaciona-se diretamente às Dimensões de Crítica

A docente também comentou que a estrutura dos cursos da CPE/Osesp é diferenciada pela organização em torno dos eventos didáticos, que ocorrem em diferentes momentos durante os cursos, no período dos trabalhos a distância realizados via EaD. Por este motivo, também a EaD pode ser considerada uma grande aliada no desenvolvimento da reflexão crítica, do compartilhamento e da construção coletiva de conhecimento.

Ela envolve cronogramas diferentes, não tem como ser de outra maneira. Não é um problema, mas, é a natureza do projeto, como ele acontece... É o mesmo grupo que se encontra todo semestre, mas um vai no concerto em agosto, outro em setembro, outro em outubro, outro em novembro e tem gente que veio agora. [...]. Tem eventos que são um ponto muito forte de todo trabalho. E todo trabalho está muito relacionado com essa vinda ao concerto didático. Não teria como ter encontros presenciais para esse retorno mais imediato em relação aos concertos. A opinião dos professores sobre as crianças, sobre o próprio concerto, então, a EaD permite uma discussão em tempo real... [...] Uma proximidade temporal. (Tulipa)

Neste sentido, os resultados indicaram a importância do ambiente virtual para os relatos sobre os eventos nos fóruns de discussão, e a reflexão provocada no grupo. O registro imediato permitiu uma reflexão próxima, fomentada pelo conhecimento construído no módulo presencial dos cursos. Mas o debate não ocorreria da mesma forma, ou mesmo não ocorreria, caso esta ferramenta não fosse utilizada.

Porque é assim: eles vêm no concerto, no outro dia eles estão postando esse relato do concerto. Um dos fóruns mais movimentados é o fórum para contar sobre o concerto. Isso dá bastante debate. Os concertos são bem diferentes e as pessoas pensam coisas diferentes em cada um. Esse semestre houve várias postagens dizendo que, em função da educação musical que eles tiveram no curso dos formadores, eles estavam sendo mais críticos em relação ao conteúdo... (Tulipa)

Ademais, o depoimento acima denota a influência dos cursos de formação continuada na reflexão e aumento da análise crítica dos professores participantes sobre questões pedagógicas e musicais dos eventos didáticos. Na mesma sequência de pensamento, a docente valoriza os relatos efetuados nos fóruns do ambiente virtual sobre os eventos, enquanto personificação das reflexões pessoais e, principalmente, como uma forma de incentivar (ou influenciar) a atenção dos demais participantes sobre elementos específicos e assim provocar novas reflexões. O último aspecto levantado neste depoimento é o do contato imediato após o evento, que mantém as discussões e enriquece o trabalho em um fluxo contínuo e periódico.

Às vezes, no mesmo dia a gente já tinha o professor contando, e sempre é um relato mais vivo, quando está mais próximo e aí tu pode... tem as coisas escritas, então tu pode retomar, tem aquele relato vivo... [...] E aí a pessoa lê, vai no concerto com as reflexões dos outros que já foram antes. Alguns professores ficaram atentos porque leram uma crítica de alguém sobre o programa de concerto: ao irem ao concerto, ficavam mais atentos em relação àquele ponto, para depois poderem contribuir com essa reflexão, concordar ou discordar. Então, o ensino a distância é muito adequado para essa circunstância de um grupo que tem atividades em diferentes momentos, para que se comuniquem em relação a esses eventos. (...) O módulo presencial foi 06 de outubro, e logo em seguida, ali pelo dia 12, 13, teve o concerto didático; e aí as pessoas voltam cheias de ideias. Elas não iam trazê-las com a mesma força dois meses depois... A EaD permite uma discussão sobre o que está acontecendo durante o semestre todo, no momento em que acontecem. (Tulipa)

Novamente aparece, então, a educação a distância como ferramenta para mediação de ideias, ampliação da reflexão e da prática dos professores participantes. Além disso, a CPE/Osesp pretendia proporcionar a reflexão e o apoio à sua prática por meio de material didático impresso e virtual: as apostilas. No próximo item serão apresentadas algumas percepções das docentes sobre o material didático efetivamente elaborado pela CPE/Osesp – as apostilas – e um material que elas consideravam necessário, mas não foi oferecido: a gravação do repertório em forma de CDs de apoio. Também mencionaram o material virtual e a discussão destes materiais no ambiente virtual dos cursos.

4.3.3 *O material didático e a disponibilização do repertório*

A partir de 2005, devido ao formato do *Programa Descubra a Orquestra*, que visava a integração dos programas *Formação de Público* e *Formação de Professores*, o processo e o conteúdo para a confecção do material didático – as apostilas e os programas de concerto – dependiam basicamente do repertório das orquestras que se apresentavam nos eventos. Quando a CPE/Osesp recebia a programação da Osesp e de cada orquestra parceira, distribuía a lista das obras para as docentes que então selecionavam o que iriam trabalhar, escolhiam obras complementares e elaboravam os conteúdos teórico-práticos para os cursos. Alguns itens eram comuns a todos os cursos e previamente construídos, como um texto sobre a evolução da orquestra, os princípios pedagógicos norteadores das atividades e a estrutura geral dos cursos (incluindo sistema de avaliação e indicações sobre EaD). Ao mesmo tempo, eram confeccionados os programas de concerto para os eventos didáticos, tendo como base o material pesquisado sobre as obras do repertório.

Esta organização requereria um certo tempo, pois também era necessário cumprir os prazos de pesquisa, edição de *layout* e impressão. Algumas vezes, entretanto, eram

enfrentadas dificuldades, pois, algumas orquestras, por fatores alheios, extrapolavam os prazos para envio do repertório – “em janeiro, fevereiro, a Susana já estava naquela batalha para ter todo o repertório para depois a gente preparar as apostilas, ela preparar, enfim...” (Primavera). Em alguns momentos estes materiais eram disponibilizados muito proximamente dos eventos, mas raramente as orquestras ficavam em falta com o envio.

Outro aspecto mencionado no grupo focal e nas entrevistas foi a necessidade gravação do repertório para utilização em aulas – inclusive para as próprias docentes. Cabe observar que algumas obras eram inéditas (primeira execução mundial, por exemplo), e realmente não havia gravação disponível; porém, algumas orquestras repetiam os eventos em mais de um ano com o mesmo repertório – em alguns casos, com arranjos especificamente criados para os eventos. Mas poucos foram gravados e enviados aos docentes dos cursos realizados em semestres subsequentes. Portanto, torna-se pertinente reconhecer a criatividade e o apropriado direcionamento pedagógico das docentes.

Por exemplo, o [...], eu nunca ouvi essa obra, mas já faz um tempo que ela está no repertório. Aí tem os trechinhos, que a gente sabe como são [pois recebe os nomes das obras cujos trechos fazem parte da música]. Mas trabalhei com a ideia de fazer um jogo musical que utiliza recortes de diferentes músicas. Então eu fiz um dominó, para fazer na aula com os instrumentos, com o material, é uma composição minha. E os professores fizeram a sua concepção [...], e cada grupo apresentou o seu trabalho. A gente não ouviu as músicas orquestrais desse repertório, mas eu queria que eles entendessem a maneira como a música pode ser construída. Então eu chamei a atenção para várias maneiras de se construir uma música com pedacinhos de música, e como isso tem uma unidade sem ser uma coisa solta. (Tulipa)

A fala acima é recorrente, demonstrando que as ideias gerais eram mais trabalhadas do que o repertório propriamente dito (vide comentários sobre o trabalho a partir de “conceitos” musicais no item 4.3.1). Outras docentes se baseavam nos aspectos formais ou expressivos da música, como por exemplo nas questões gerais de repetição e contraste implícitas nas formas musicais (sonata, rondó, concerto; execução em solo e conjunto, entre outros aspectos). E, como já apontado, muitas vezes, estas eram as relações que permitiam o vínculo entre o repertório orquestral, popular, folclórico e/ou de outros estilos.

Para todas as docentes, parece ser fundamental o acesso às gravações do repertório. A docente Primavera sugere que isso, para a maioria do repertório, talvez não fosse tão dificultoso devido a algumas facilidades para aquisição ou apreciação:

...a Girassol traz esse assunto importante dessa apropriação desse repertório, que não é do cotidiano, mas que, talvez, fosse uma oportunidade de aproximação dessa outra música que não está no

cotidiano, que daí não justifica a gente não ter, porque os acessos estão lá. Estão no rádio, nos CDs, que até a gente compra muito mais barato⁴⁷ do que qualquer outro da música que está na mídia. (Primavera)

Acima de tudo, a gravação das obras seria importante para os professores participantes, para evitar dificuldades de trabalho com o repertório nas escolas. Para a docente Primavera, a gravação poderia ser feita pelas próprias orquestras participantes do Programa, sendo que esta disponibilização facilitaria o trabalho com o repertório nas escolas visto que algumas obras nem sempre seriam de fácil e rápido acesso. Para a docente Girassol, a sua falta implicaria na utilização de repertório alternativo, não necessariamente da mesma natureza do repertório do evento didático dos cursos. Em decorrência, poderia aumentar a possibilidade de não ser alcançado o objetivo estratégico geral da CPE/Osesp com os cursos: a formação para o trabalho com o repertório dos eventos em suas escolas, visando o preparo ao evento na Sala São Paulo. E este preparo se estendia tanto aos seus próprios alunos como aos seus colegas professores, que por sua vez trabalhariam com seus alunos (“multiplicação” do conhecimento). As docentes registraram assim sua preocupação com o alcance do objetivo do Programa nas escolas.

Seria muito caro se a orquestra, no ensaio, fosse lá, gravasse, e depois tivesse um CD construído. [...] ...então: “a sua obrigação: num dos ensaios gravar, me dar”... Poderia não ter um CD de tanta boa qualidade, mas eles teriam, junto com aquela apostila, que era tão bem feita, o CD. [...] Porque isso está assim: “eu tenho a garantia de que amanhã cedo, vou chegar na minha escola, e ter isso à mão”. Pra gente isso é importante, quanto mais uma pessoa que dá aula o dia inteiro, naqueles lugares e tudo mais. (Primavera)

Também tem aquela questão do repertório que a gente já falou. Muitas vezes, estava lá na apostila que a gente trabalhou uma atividade para determinado evento, daí o professor fala: “só que na minha sala de aula na escola, só tinha o CD tal, e eu acabei trabalhando isso”. Então, foi proveitoso para o professor que estava lá participando, mas não necessariamente ele tenha servido de multiplicador. (Girassol)

A menção do professor participante como “multiplicador” deve-se ao fato de que as escolas, apesar de trazerem alunos de mais de uma turma, podiam inscrever, nos cursos, apenas um dos professores das turmas. Assim, o professor que participava deveria compartilhar com os demais colegas os conhecimentos construídos nos cursos e os materiais recebidos. Esta atribuição era claramente anunciada no texto introdutório das apostilas, que continha o objetivo dos cursos e a expectativa da CPE/Osesp sobre a atuação

⁴⁷ Provável referência à rádio Cultura, que veicula, no Estado de São Paulo, repertório “de concerto”, e a selos de gravadoras cujos CDs são vendidos a um valor acessível. Normalmente, o repertório destes CDs consiste em obras mais conhecidas ou “populares”.

do professor participante em sua escola:

O Curso [...] tem por objetivo principal fornecer subsídios teórico-práticos para que você **trabalhe com música na escola** para preparar seus alunos ao evento didático. Estes recursos devem ser adaptados ao seu contexto sociocultural e à logística da escola. Além disso, esperamos que haja uma intensificação das atividades musicais na escola, a médio e longo prazo, com o apoio da Direção e Coordenação pedagógica da escola. Lembramos também que:

- Você tem **função multiplicadora**: compartilhe o conhecimento construído no Curso com colegas que também trarão os alunos ao evento;
- Você será responsável pelo acompanhamento das atividades musicais realizadas pelos seus colegas em todas as turmas inscritas no evento (*antes e depois* do mesmo). (Apostila Curso I Curso leigos/prof. sem formação musical, 2006, p.3-4, grifos originais).

Portanto, se o professor participante não tivesse acesso às gravações do repertório – fornecidas pela CPE/Osesp, ou já adquiridas e utilizadas por ele, ou que pudessem ser adquiridas pronta e facilmente, seria mais difícil concretizar as ações especificamente propostas para a compreensão do repertório. Consequentemente, segundo o depoimento da docente Girassol, acima transcrito, o preparo dos alunos aos eventos didáticos poderia ficar relativamente comprometido. Como alternativa, foi mencionada a utilização do ambiente virtual dos cursos para divulgações e trocas de materiais. A docente Tulipa comentou que este fórum havia sido um dos mais visitados e, portanto, demonstrava a importância que os professores participantes davam para as sugestões de material de apoio.

Foi um fórum visitadíssimo, inclusive teve materiais que nem eu conhecia, que foram sugeridos... super legais. [...] O título do fórum era: “Dicas de materiais”. Eu vejo também que tem uma demanda grande entre os professores, eles gostam também de estar falando de coisas práticas. E o TelEduc é bem bom para isso, ele é ágil. (Tulipa)

O foco, a forma de elaboração e também o acesso ao material e aos cursos se deram de maneiras diferentes no decorrer dos anos. Com a implementação do EaD, as docentes sentiram a “oportunidade de deixar um texto complementar, de ver produções que já estão acontecendo” (Primavera). Isto também reforçaria, expandiria e esclareceria a complementaridade entre o presencial e o virtual:

[O EaD] Confirmou o que foi dado no presencial. Os conhecimentos foram reafirmados, a troca entre os colegas, e funcionou muito bem. Sugeríamos novas leituras e materiais para expandir, deixar mais claro o que foi feito em aula – é nesse sentido que eu digo. Não é só confirmar o que foi feito, mas expandindo o material, ele [o professor participante] tinha uma maior compreensão. (Margarida)

Para a docente Margarida, nos cursos já oferecidos pela CPE/Osesp não havia muito material de apoio disponibilizado no TelEduc “porque a maioria eu já pesquisava

antes e estava pronto na apostila. Ela era muito completa”, mas seria importante equilibrar mais o material nos dois ambientes (presencial e virtual). Embora esta docente sempre houvesse demonstrado familiaridade com a busca de materiais na internet - principalmente músicas -, aquele uso seria diferente do uso didático (questões pedagógicas) da EaD no contexto pesquisado. Portanto, seria parte do processo que tanto docentes quanto professores participantes se habituassem a utilizar mais os recursos tecnológicos.

Assim como estas questões foram modificadas, o perfil dos professores participantes se alterou um pouco no decorrer dos anos e, conseqüentemente, também sua organização em diferentes grupos nos cursos. Neste sentido, as docentes apontaram para algumas questões que poderiam influenciar os ganhos e as dificuldades dos professores participantes em relação aos cursos: a formação musical, as expectativas sobre os cursos, e o conhecimento prévio dos recursos tecnológicos requeridos para a realização das atividades a distância. Todos se relacionam, de certa forma e conjuntamente com a questão do repertório, aos eventuais motivos de evasão dos cursos.

4.3.4 *O perfil dos professores participantes*

Neste tópico, apresentarei e discutirei os resultados da pesquisa quanto as diferenças de expectativas e objetivos dos professores participantes e suas escolas sobre o *Programa Descubra a Orquestra*, suas expectativas sobre as oficinas práticas e os roteiros de atividades, os conceitos subjacentes ao uso dos termos formação ou conhecimento musical, em termos de identidade destes professores, e sua formação para o uso das tecnologias. Estas questões nortearam sempre a estrutura dos cursos, visto que, a partir da constatação de um determinado perfil, ou de uma dificuldade apontada nos questionários de avaliação ou nas ferramentas vituais, a equipe da CPE/Osesp refletia sobre as necessidades de adaptação ou alteração de cronogramas, tipo e formato de cursos, materiais didáticos e outros itens. Estes temas emergiram tanto no grupo focal quanto nas entrevistas, demonstrando que, juntamente com as questões tecnológicas, certos aspectos – não estritamente tecnológicos – podem ter influenciado os ganhos e dificuldades dos professores participantes e também das docentes nos cursos promovidos pela CPE/Osesp.

4.3.4.1 Expectativas e objetivos dos professores participantes e das escolas

Este tema foi abordado por meio de uma questão de pesquisa no grupo focal: “2. Quais foram os objetivos dos cursos da Osesp nos cursos antes e com a EaD?” (questão

para aprofundamento: “Estes objetivos ficaram claros para vocês e os professores participantes?”). Posteriormente, também foi aprofundada nas entrevistas. A questão foi formulada a partir do referencial teórico e por um constante objeto de discussão na CPE/Osesp: o perfil dos professores participantes e seus objetivos para inscrição no *Programa Descubra a Orquestra*.

Apesar dos constantes questionamentos da equipe sobre o objetivo das inscrições dos professores participantes nos cursos, as falas das docentes apontam para a possibilidade de que suas reais expectativas e objetivos fossem diferentes dos objetivos da CPE/Osesp. A fala abaixo denota que, apesar dos esforços da CPE/Osesp em divulgar suas visões e princípios educacionais em diferentes materiais, a comunicação poderia não estar bem clara ou não estaria alcançando seus objetivos.

Acho que são visões diferentes, da própria CPE, dos professores participantes e talvez os docentes. Os professores participantes talvez quisessem levar lá... a CPE queria ter música nas escolas, continuidade. Será que os professores sabiam dessa visão? Não sei. (Girassol)

A argumentação da docente Girassol demonstrou uma percepção de que, ao mesmo tempo em que a CPE/Osesp queria oferecer a formação continuada aos professores, alguns deles queriam apenas oferecer eventos didáticos aos seus alunos.

Acho que parte da própria expectativa do professor. No momento em que ele vai lá e faz aquele xiszinho, aquela fila, que fica enorme lá na Osesp, porque... muitos vão lá por quê? Eles querem ir a ensaios, assistir aos concertos. Porque a CPE falou: “não queremos que os alunos venham para cá como mero passeio, também vamos dar formação aos professores”. Mas acho que nem todos os professores. Talvez seja até o caso de fazer uma triagem. Quem são os professores que realmente estão interessados em fazer o curso de formação? (Girassol)

Porém, conforme pode ser visto nas normas de inscrição para as atividades de 2006, por exemplo, a CPE/Osesp enfatizava a estrutura geral e integração do Programa:

Em 2006, o *Programa Descubra a Orquestra* continua integrando as vertentes *Formação de Professores*, *Formação de Público* e *Atividades na Osesp*. No primeiro semestre, serão oferecidos 16 eventos didáticos e 7 atividades práticas para alunos, integradas a três oportunidades de formação continuada em educação musical aos professores das escolas e instituições inscritas.

Assim, ao inscrever-se em um evento didático, a escola/instituição automaticamente inscreverá um professor em um workshop⁴⁸ ou em um

⁴⁸ A divulgação do formato “cursos” e “workshops” foi feita antes da decisão de nomear os “workshops” de cursos. Tanto que, na apostila dos professores sem formação musical, constava um alerta: “devido ao considerável aumento do número de horas do Workshop – tanto presenciais quanto a distância –, a partir deste ano o mesmo será considerado *Curso*. Será possível o recebimento de *Certificado* quando cumpridos todos os requisitos estipulados” (Apostila do Curso I Curso leigos/prof. sem formação musical, 2006, p.3, grifos originais)

curso. [...]. Esperamos o mesmo comprometimento e envolvimento dos participantes dos cursos e dos workshops. [...]. Os professores da rede estadual que forem aprovados receberão um certificado de curso de atualização (Resolução SE 21, de 22/03/2005). (Release para divulgação a imprensa e escolas – material interno da CPE/Osesp, 2006).

Na opinião das docentes entrevistadas, também haveria diferenças de expectativas e objetivos entre os professores que atuam na rede pública e os que atuam na rede particular de ensino – e, vinculado a isso, das respectivas instituições. A docente Tulipa mencionou que os professores das redes públicas (principalmente estadual) tinham mais interesse nos cursos do que os da rede particular. Como pode ser visto no Apêndice, por exemplo, em todos os cursos de 2006 a maior porcentagem de aprovados era de professores atuantes na rede pública estadual⁴⁹. Mas a docente Tulipa sugere que seu objetivo estaria voltado a um fator “extramusical”, a um resultado da realização dos cursos: o certificado, que possibilitava pontuação para mobilidade e atribuição de escolas para atuação:

Houve um comprometimento muito maior dos professores de escola pública, talvez até porque eles tenham mais interesse no certificado, são dispensados para vir aqui, de alguma maneira, talvez devem dar uma satisfação. De qualquer maneira é também uma valorização do trabalho desenvolvido e isso chamou muito a atenção no ano passado. (Tulipa)

Ela também sugere que os objetivos de muitos professores das escolas particulares que levavam a não conclusão dos cursos eram diferentes: (1) alguns já tinham feito o curso, ou ministravam aulas de música nas escolas, portanto não teriam interesse em ampliar sua formação; e (2) outros tinham como foco levar as crianças para assistir o evento didático, para receber reconhecimento da escola e da comunidade pelo trabalho realizado com música na escola.

Em 2006 teve pouquíssima evasão. [...] Em 2007, o meu grupo era todo de professores que já tinham feito cursos anteriormente aqui e eu acho que o principal motivo foi: trouxeram os alunos para o concerto e... abandonaram o curso. Tipo: “eu já fiz esse curso, mas tive que me matricular de novo, mas consegui levar meus alunos”. E quem eram esses professores? A grande parte de escolas particulares. [...] Professores de escolas muito renomadas, conhecidas, que a princípio valorizam muito a música, mas me parece que o compromisso deles era conseguir que as crianças viessem ao concerto. E isso traz um IBOPE para o trabalho de música para a escola, do professor que trouxe os alunos para esse evento, pela comunidade, pelos pais, pela direção, um benefício que os professores trouxeram aos alunos e aí não vieram mais. Alguns vieram no primeiro módulo, daí já houve o concerto bem no início, e não vieram mais no segundo e no terceiro. (Tulipa)

⁴⁹ Conforme pode ser visto nos gráficos dos diferentes cursos, as porcentagens de conclusão dos professores da rede estadual consistem em 62%, 89%, 56%, 57%, 100%, 82%, 84%, 91% - vide Apêndice.

Alguns professores participantes declaravam abertamente que só queriam levar os alunos aos eventos didáticos. Apesar disso, continuavam inscritos, traziam os alunos aos eventos didáticos, e então desistiam da participação nos módulos virtuais e presenciais seguintes. Segundo a docente, muitos destes eram professores com formação musical; para outros, o curso tinha muitos requisitos, e assim a expectativa era outra. Eles também viam o evento como ápice, portanto se o evento fosse logo após o primeiro módulo do curso, o restante não era cumprido.

...muitos professores - inclusive com formação - falavam: “mas eu já sou formado, porque eu tenho que fazer o curso de vocês? Imagina, só quero levar meus alunos [...], porque que eu vou ter que fazer o curso? Ainda mais de dois módulos, três módulos, tantas horas, com acompanhamento, entrega de trabalho final... eu só quero levar para o passeio”. [...] O que ele queria fazer? Assistiu ao primeiro módulo, levou para o evento, acabou. [...] No trabalho, muitos falam: “eu não tive tempo que o meu evento era logo depois, eu não tive tempo de preparar as crianças”. Eles vêem o evento como o “grand finale”. “Não, pode ser o estopim, você leva para lá. E o que vocês vão [fazer depois]?” (Girassol)

Em outro depoimento, a docente Tulipa também apresenta uma suposição sobre a falta de comprometimento da escola com a integralidade do *Programa*. Aparentemente, o foco tanto dos professores que atuam nestas escolas quanto a visão destas sobre o objetivo do *Programa* seria a participação no evento didático: “Nas escolas particulares é valorizada a vinda ao concerto. Os pais – pelo que eu conheço também de escola particular – acham lindo, os alunos irem na sala São Paulo... prestígio”. (Tulipa).

Como solução, a docente Girassol sugere o retorno ao modelo anterior à integração dos cursos e eventos didáticos: cursos independentes dos eventos (sem integração entre os Programas). A organização atual modificaria as estatísticas reais de conclusão, uma vez que apenas os que realmente estivessem interessados participariam dos cursos. E, no ato da inscrição, seria importante enfatizar mais ainda os pressupostos pedagógicos norteadores.

De repente, ele até acaba manchando as estatísticas dos cursos da Osesp, e a gente deveria talvez até ter tirado. Tipo: “lista de professores interessados”... E até falar assim: “aqui é uma abordagem que a gente vai trabalhar o Modelo (T)EC(L)A, é o envolvimento direto no fazer musical, não é falar sobre música; mas, se você quiser aprimorar [o que já faz], é isso”... (Girassol)

Como pode ser visto, houve ampla divulgação dos objetivos e detalhes do Programa, mas junto à escola, aos pais e à comunidade em geral (em especial junto às escolas particulares) poderia ser necessária a conscientização sobre a importância da participação integral no Programa, dos seus objetivos e estratégias educativo-musicais. Isto

porque, mesmo que a grande maioria dos professores compareça ao primeiro módulo dos cursos, a continuidade pode ser comprometida, se houver diferenças de interesse e expectativas e falta de apoio ou entendimento na instituição de origem.

4.3.4.2 Oficinas, roteiros de atividades e a busca da reflexão

Na concepção de formação continuada de professores da CPE/Osesp, era buscado um equilíbrio entre as atividades práticas e o referencial teórico de apoio a estas atividades. Porém, nas entrevistas, por várias vezes foi mencionado que os professores participantes tinham diferentes objetivos ao frequentar os cursos. Alguns teriam preferência por atividades práticas (*workshops* ou oficinas) sem priorizar a ampliação do seu referencial teórico e pedagógico; outros gostariam de aprofundar as questões teóricas em grupos de estudo específicos. Isso pode ser observado nos dois depoimentos a seguir – no primeiro, a docente Margarida discorre sobre a expectativa de trabalho prático (oficinas):

Alguns deles, pelo menos uma parte, gostariam de ter oficinas de música. E não é isso que acontece lá. [...]. Eles vão lá para aprender a dar aula, terem aulas prontas para eles darem, [...] mas não o conceito, de como pensar, fazer. Como queremos também, tudo pronto, é mais fácil. [...] E na Osesp não há essa ideia, mas é trazer um novo entendimento de uma educação musical, e que faça com que o professor reflita como dar suas aulas, sem receitas prontas. (Margarida)

No segundo depoimento, a docente Margarida apresenta a solicitação de outra parcela de professores participantes, que se diz interessada em aprofundar seus conhecimentos pedagógicos por meio de um grupo de estudos dirigidos. Este depoimento também demonstra que, para alguns professores, ficou claro o referencial teórico utilizado pela CPE/Osesp e que este despertou interesse visando maior aplicabilidade – algo não conseguido plenamente nos cursos devido à baixa carga horária, por exemplo.

Mas na parte das aulas em si, muitos deles gostariam de aprofundar mais. Por exemplo, nós falamos muito, não sei se todos, a corrente maior era Swanwick. Eles falaram: "a gente podia fazer um grupo de estudos, a Osesp podia fazer um grupo de estudo, porque a gente fica no ar com o Swanwick". A primeira vista parece que é uma coisa, mas ele é muito profundo. [...] Só que eu não sei até que ponto isso ia funcionar. [...] Porque eu não sei se tem muita gente que quer isso. Alguns querem, mas outros não fazem questão. (Margarida)

Talvez o aprofundamento possa ser feito mais no TelEduc, daí dá para você associar mais artigos, esticar mais a conversa, discutir... (Girassol)

Outra questão apontada na pesquisa foram as sugestões ou exemplos de atividades musicais para a sala de aula, que integravam as apostilas da CPE/Osesp. Elas procuravam

oferecer subsídios práticos para as ações pedagógico-musicais em composição, improvisação ou arranjo, execução e apreciação com pelo menos uma obra de cada evento didático (ou obra correlacionada), que seria complementada por obras de outros estilos musicais. Sempre era reiterada a necessidade de adaptação ao contexto próprio de cada escola e turma, de modo que a sugestão fosse apenas um guia geral.

A docente Girassol também revelou sua preocupação com a expectativa declarada dos professores participantes em receberem estas atividades, talvez por considerar que elas poderiam limitar a autonomia, a reflexão e apropriação dos conteúdos. Embora fosse mais difícil que os professores leigos em música propusessem atividades [focadas em música], eventualmente, esta estratégia também poderia produzir resultados mais perenes na sua formação continuada.

No questionário [de inscrição] do professor tinha assim: “o que mais interessava em trabalhar no curso?”⁵⁰ Uma das coisas que mais tinha era “atividade”, porque a maioria eram professores não especialistas – então, vinham para o curso da Osesp com uma oportunidade única: “vou aprender como trabalhar música, por ser música um ‘bicho de sete cabeças’, não me sinto à vontade de trabalhar. Então eu quero atividade”. Por um lado, se trabalhando o repertório musical você estava dando subsídio para o professor trabalhar, talvez, com mais propriedade; por outro, também o desenvolvimento da autonomia do professor, de procurar a forma, talvez tenha ficado um pouco obscura. Por mais que a gente saiba que os cursos tiveram uma linha baseada na reflexão sobre a prática dos professores. (Girassol)

Para minimizar este problema, sua estratégia incluía fundamentação teórica e reflexão antes e depois da ação: “Então, a gente conversava com os professores, fazia atividade, depois pensava como eles poderiam adaptar”. (Girassol). Desta forma, seria possível construir um “ciclo reflexivo”, integrando a ação com a reflexão e a prática no curso com a prospecção da adaptação da prática para a sala de aula.

Também foram mencionadas as dificuldades dos professores participantes na adaptação das atividades, quanto ao contexto, repertório e material disponível. Embora anteriormente a docente Girassol tivesse utilizado o termo “adaptação”, na fala seguinte utiliza o termo “reprodução”, denotando que esta “reprodução” seria improvável justamente por causa das diferenças no cotidiano e contexto dos professores participantes implicaria em uma “adaptação” praticamente automática.

⁵⁰ As alternativas incluíam: fundamentação teórico-prática, atividades musicais para os alunos, avaliação em música, procedimentos metodológicos, planejamento de aulas, conhecimentos sobre música orquestral, uso de instrumentos musicais, outros. (Ficha de inscrição CPE/Osesp 2006, p.05)

Até porque aqui a gente fazia atividades com os professores e depois eles iam tentar reproduzir... Mas era outro contexto, com alunos de faixas etárias diferentes, material diferente. Porque eles diziam: “aqui na Osesp tem instrumentos muito bons, mas lá na minha sala só tem a carteira, a espiral do caderno...” (Girassol)

Embora critique a busca de “atividades” ou “receitas”, a docente Girassol levanta a questão da efetividade conseguida pela objetividade dos cursos, que precisavam oferecer aos professores participantes orientações precisas sobre o trabalho com o repertório dos eventos didáticos – e eles tinham esta expectativa. E ela atribui também a si mesma a difusão desta expectativa, uma vez que ela também trabalhava no mesmo sentido.

Só que aí também tem aquilo dos dois lados. Pode virar aquela coisa de que: “bom, então eu vim aqui para aprender como é que eu vou trabalhar”, aquela receita, então, eu quero saber o que é. [...] ...para saber como eu vou trabalhar.” [...] criou uma expectativa... faz parte... é um processo, tanto para a gente quanto para os professores participantes. Então da mesma forma que eles viam: “pode ser mais efetivo, mais eficaz, se eles pensam: ‘eu vou lá para o grupo da Osesp, vou saber exatamente que música eu vou trabalhar’ [...] (Girassol)

A docente Margarida apresenta uma outra problemática – a expectativa geral dos alunos: se o professor adotar um modelo mais reflexivo poderá ser criticado ou incompreendido pelos alunos que querem tudo “pronto”.

Eu senti que muitos deles querem receita pronta [...]. Nós estamos num processo da tecnologia, mas essa mudança... o professor tem que dar o modelo, se o professor não dá o modelo, ele tem comentários “olha, o professor não quer mais dar aula... a gente lê lá uns textos...” Não é isso que está acontecendo? Você dá um livro para ler, não querem mais trabalhar. Então, nós estamos nesse processo também. (Margarida)

Ela então continua comentando que esclarecia a todos o objetivo dos cursos, que se afasta do modelo de “oficina” (que poderia ser buscado em outros contextos) e das “receitas” de atividades, por integrar a teoria com a prática. Porém, nem todos aceitavam.

...muitos tinham interesse mesmo, então como a gente mostrava mais a parte reflexiva, também... Sempre procurei falar: “façam todas as oficinas que aparecerem. Isso vai dando bastante ideias para a prática”. Mas não é o objetivo do curso da Osesp, não são oficinas. Sempre procurei mostrar as diferenças, mas eles... muitos falavam. (Margarida)

Neste ponto, a fala da docente Primavera levanta um aspecto importante: a limitação do objetivo dos cursos. Os cursos da CPE/Osesp não são voltados para a formação de professores de música no sentido profissional (e mesmo nesta área ainda há lacunas), mas principalmente para a ampliação dos conhecimentos e práticas musicais dos professores que atuam no ensino básico. Além disso, a fala demonstra que as docentes

tinham clareza do objetivo dos cursos e se preparavam de acordo com ele. Portanto, seus ganhos e dificuldades precisam ser analisados em relação ao limite deste contexto.

...sempre fico pensando, também, que se a gente não tem ainda cursos suficientes de formação de professores de música, enfrenta dificuldades das pessoas que têm uma formação básica em música, em lidar com essa maneira ampla, como está dizendo o [educador musical Carlos] Kater agora - a música do meio mesmo, para essa humanização... [...] Esse curso tem um limite também, a gente não vai fazer milagres, os professores formadores, os professores alunos, [...]. O limite atingido é o limite interessante? É significativo? Porque se ele for significativo, é trabalhar para melhorar esse... [limite] gradativamente. Não estamos trabalhando com formação básica do professor de música, mas com a ampliação do conhecimento dos professores da rede, que tem uma vida dura [...]. Aonde queremos chegar? Se a gente analisa esse limite: “ele foi mais efetivo, menos efetivo”, pode mudar. Ninguém vai virar professor de música a partir dos cursos da Osesp. (Primavera)

Outra docente menciona a abrangência do conteúdo: “Também não existe um curso milagroso... que abranja tudo...” (Margarida). Para estas docentes, a busca de exemplos de atividades seria mais visível e natural no caso dos professores participantes que não possuíam formação musical sistemática obtida em conservatórios ou faculdades de música.

Neste sentido, pode ser relevante observar estudos sobre a formação prática de professores realizados por outros autores. Vaillant (2003) descreve o estudo de Schiefelbein e Schiefelbein (1998), conduzido no Chile, que investigou “as características profissionais dos formadores de acordo com as técnicas com as quais foram formados ou capacitados, com sua disposição de melhorar seu estilo de ensino e, ainda, se contaram com um apoio material adequado, por exemplo” (p.12). Os resultados indicaram que os professores tendem a utilizar os mesmos estilos de ensino pelos quais foram capacitados. Esta formação teria mais ganhos se utilizassem materiais como “guias de aprendizagem interativos” e “aulas interativas” que colocam em prática as possibilidades didáticas para uso posterior em suas aulas. Porém, se esta formação não é prática, manifesta-se uma “incoerência entre a metodologia que se pretende promover (aprendizado ativo e participativo) e a metodologia utilizada na formação e capacitação dos docentes” (ibidem). O estudo citado conclui que os formadores de formadores (docentes) devem “usar métodos ativos (servir de modelos para os alunos) se desejam que, mais adiante, empreguem métodos similares ao ensinar a seus respectivos alunos” (ibidem). Portanto, não apenas os materiais, mas também as estratégias de ensino precisam ser adequadas aos objetivos da formação – embora, como ressalta Zabalza (1989, p.16), estas práticas sejam apenas simulações das situações e não geram o conhecimento que se origina na prática real de sala

de aula. Isto porque, nos reais contextos de ensino, há inúmeros fatores que podem gerar resultados diferentes. Na maioria dos cursos de formação continuada de professores, as simulações das práticas têm os próprios professores no papel de alunos; no contexto real, porém, estes podem ter outras reações, interesses emergentes e reações muito diferentes. Em suma, ambos os autores permitem inferir que não há como negar a importância da prática e dos exemplos de atividades. Mas é necessário atentar para que as práticas não sejam replicadas de forma literal, e sim baseadas em uma reflexão sobre suas possibilidades de recontextualização.

A CPE/Osesp, visando estimular a prática reflexiva, procurava realizar estas simulações de atividades – embora com as limitações acima mencionadas. Perguntei à docente Girassol qual era sua percepção sobre a reflexão sobre a ação que ocorria tanto nos módulos presenciais quanto nos virtuais, e principalmente na sala de aula. Para a docente, a reflexão ocorria minimamente pela realização dos planejamentos e aplicação dos trabalhos.

A reflexão sobre a ação aconteceu sim, porque mesmo que tenha sido uma ação, uma prática, que os professores [...] não acreditassem, ou fizessem só porque era curso, ou mesmo não fizessem, mas só apresentassem o planejamento, acho que já valeu para eles refletirem: “será que tem outras formas de ensinar além daquela que eu estou acostumado?” Então, apenas pelo fato de mostrar outra coisa, nem que não tenham incorporado tudo, ou terem experimentado só por causa do curso da Osesp, ou para fazer aquela fita de vídeo para o portfólio e entregar. Pelo menos no trabalho eles relatam e tem um mínimo de reflexão, mostra que pensaram na proposta. Já é válido. (Girassol)

Este também pode ser considerado como mais um dos ganhos da educação a distância: por meio da troca de experiências, discussões sobre referenciais teóricos, relatos de atividades em andamento e outras reflexões sobre as teorias e práticas, há o estímulo à uma construção de conhecimento mais contextualizado e abrangente.

A mesma docente discorreu sobre as possíveis repetições de atividades. É interessante notar que, apesar de proporem atividades semelhantes devido ao referencial teórico da CPE/Osesp se basear principalmente no Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979), o repertório dos cursos seria um “gatilho” para as diferenciações e adaptações dentro das possibilidades para composição, execução e apreciação musicais. Além disso, a docente ressalta também que a CPE/Osesp reconhecia a existência de outras propostas, mas que considerava interessante que aquela fosse a norteadora das atividades dos professores participantes justamente por se tratar de um diferencial. E, por outro lado, este referencial teórico também era valorizado por aqueles alunos que compreendiam as semelhanças e diferenças de cada proposta de curso. O desafio seria o equilíbrio entre

teoria e prática.

Obviamente tem aquele lado perigoso, para não ficar superficial, para todo mundo ficar especialista em (T)EC(L)A. Mas acho que esse cuidado a gente teve, de sempre de falar: “essa é uma proposta, tem outras”. Em nenhum momento a gente recriminou alguma proposta que eles faziam o tempo inteiro... “Olha, muito bem que você faz isso, legal, mas aqui é um curso. Se você se propõe a fazer um curso, é legal que você saia do curso fazendo alguma coisa diferente”. Acho que isso valeu. A postura de todos os docentes que você chamou sempre foi essa... (Girassol)

Uma das dificuldades sentidas por algumas docentes residia na diversificação das propostas de atividades, uma vez que o referencial teórico era, basicamente, o mesmo em todos os cursos. Conforme pode ser visto no depoimento abaixo, o próprio repertório fomentava e ampliava as opções de trabalho, de modo que os professores participantes sempre percebiam algo novo nas propostas.

Tanto é que por isso que vários professores ficam fazendo os cursos, eles falam: “cada vez estou aprendendo uma coisa diferente”. Eu cheguei a dar aula para um mesmo professor e falei: “olha, desculpa”, ele falou: “não, é diferente”, e era mesmo, até por causa do repertório. Essa ideia de ficar atrelado ao repertório faz com que o professor pense em atividades diferentes, mesmo dizendo: é composição, é execução, é o (T)EC(L)A, só que você está dando material diferente... (Girassol)

Este cuidado era aparente na elaboração das atividades, pois elas fariam parte da apostila que ficaria com os professores. Por isso, a forma de apresentação deveria considerar o referencial teórico da CPE/Osesp de formação dos professores – sendo, portanto, diferente de uma apostila com as “receitas” de atividades.

... se a gente pensar que a apostila é para ser o material que o professor possa pegar e realmente seguir passo a passo, talvez a concepção precise ser diferente. Como um trabalho, da mesma forma que a gente pedia para os professores, detalhado, passo a passo, até com opções, “faça isso”... mais direcionado. Mas nunca foi a nossa preocupação – pelo contrário, a gente tinha medo daquelas “receitas de bolo”, dos professores fazerem “ipsis literis”... Por isso a apostila está lá, é um material que o professor vai poder utilizar (porque todos que fazem a apostila tem a preocupação de dar material bom para os professores). (Girassol)

A grande preocupação desta docente também residia no fato de que muita demonstração das atividades poderia tornar-se uma replicação descontextualizada (conforme já mencionado acima) e inclusive limitar a criatividade dos professores participantes. Assim, haveria um certo risco em apresentar exemplos de atividades tanto no módulo presencial quanto no ambiente virtual, via TelEduc, ou por meio de outros recursos tecnológicos interativos.

A gente até pensou em vídeoconferência, porque aí ia estar ao vivo, ia estar o professor... a gente dava aula para os adultos. Se o professor estivesse dando aula para os alunos... sei lá, eu dava aula, se filmassem minha turma, e pegassem aquela atividade e mostrassem: “isso foi feito com a turma tal, mas você podem adaptar”, talvez fosse um outro material que pudesse ser incorporado... [...] pela vídeo aula... [...] De repente tem a apostila e tem o CD Rom. [...] (Girassol)

A docente termina seu raciocínio afirmando que a CPE/Osesp correria o risco de que as atividades fossem replicadas exatamente como propostas, sem considerar o contexto. Mas é possível perceber que, acima de tudo, a docente acredita na criatividade dos professores participantes: propostas deles poderiam ser tolhidas por estes modelos, uma vez que eles poderiam ter ideias muito mais “ricas” do que as docentes haviam inicialmente sugerido.

Mas também pode cair naquele risco que a gente não queria, fazer receita de bolo, mas também tem interpretações diferentes e também nossos professores são tão criativos, né? De repente eles lêem aquilo lá e fazem coisas tão mais interessantes do que tínhamos pensado! (Girassol)

Esta questão se acentuou muito no caso da formação oferecida pela CPE/Osesp, inclusive porque a grande maioria dos professores participantes não possuía formação formal em música. Precisavam, portanto, vencer diversas etapas de construção de seu próprio conhecimento musical (a respeito de conteúdos específicos) e pedagógico-musical (inclusive em termos de materiais, estratégias e recursos de ensino musical) para então construir o conhecimento com os alunos. Estes dois aspectos relacionam-se à busca da construção de competências pelos conhecimentos e pelas capacidades, devendo ser efetivadas em um contexto de reflexão sobre a prática e apoiadas em fundamentação teórica atualizados. E, mais ainda, precisavam ser complementados pela construção das próprias competências pelos contatos (valorização das relações interpessoais) e de valores pessoais (vide ALARCÃO, 2004; JACOBUCCI, 2006).

A docente Girassol também discorreu sobre a organização das atividades para a apostila e seu sequenciamento em relação à organização geral do curso. Havia um cuidado em elaborar atividades de acordo com a sua ordem de participação nos cursos – se estariam no módulo 1 (início do curso) ou 2 (final do curso), se as atividades poderiam ser interpretadas e utilizadas pelos professores participantes sem a orientação prática prévia, entre outros aspectos.

Uma vez eu uma apostila interativa – isso porque provavelmente eu ia estar no primeiro módulo, porque caso isso acontecesse no segundo, não ia fazer sentido. Porque era para a gente, no presencial, mostrar para os professores como é que seria essa interatividade. Então eu tinha deixado

um espaço para eles anotarem o que a gente fez – no caso, para eles perceberem o que seria a apreciação. “Começou com o que? Começou com uma improvisação? Ela era uma composição?” Analisar aquela reflexão sobre a prática que a gente tinha acabado de fazer... Agora, isso não daria certo se fosse no segundo módulo. (Girassol)

Apesar deste cuidado e das interações no ambiente virtual, para alguns professores participantes o módulo presencial seria essencial para a compreensão da prática das propostas da apostila.

Mas se for um professor [...] que realmente não tenha formação musical, pega a apostila e diz “não estou entendendo, não sei como fazer sem o presencial”, mesmo tendo acompanhamento a distância, vai ser só no presencial para aprender. Como vai ser essa atividade... (Girassol)

As dificuldades relacionadas à concepção do curso, às propostas de atividades, ao uso do ambiente virtual, também relacionam-se a questões levantadas quanto à formação do professor participante. Estas originaram-se de uma discussão em nível semântico: o que significam “formação” e “conhecimento” musical? Este tema será tratado no próximo item.

4.3.4.3 Formação ou conhecimento musical?

Uma estratégia muito discutida pelas docentes foi a organização dos cursos – a subdivisão em cursos para professores com ou sem conhecimento ou formação [formal] musical. Em 2006, a CPE/Osesp diferenciava ambos os termos quanto à profundidade e à sistematização da vivência e dos estudos: a “formação musical” era entendida e descrita nas normas de inscrição como o conhecimento construído em ambientes formais de estudo, como conservatórios ou faculdades, e o termo “leigos em música” referia-se a um conhecimento musical construído na prática ou simplesmente com conhecimento musical tácito, contextual, vivencial.

*Para os cursos somente serão aceitas inscrições de professores com formação musical (graduação, licenciatura ou pós-graduação em Música ou Educação Artística com habilitação em Música) e que tenham acesso a computador e internet em casa. Os professores que solicitarem participação nos cursos deverão apresentar cópia de documentação comprobatória de sua formação musical no ato da inscrição. Caso não haja comprovação, serão inscritos nos *workshops*. (Normas de inscrição, CPE/Osesp, 2006)*

Em alguns documentos, também foi adotado o termo “professores com conhecimento musical” para professores com formação, ou “sem conhecimento” para professores leigos em música. Esta inconstância, mais do que a definição prévia – que parece ser acertada –, causava dificuldades às docentes.

As falas das docentes denotam o quanto estas diferenciações impactavam em seu planejamento e sua atuação. Para a docente Girassol, este poderia inclusive ser um fator de ganho ou dificuldade dos cursos: “A gente via, o curso abarca professores até com essa questão com conhecimento, sem conhecimento, não sei até que ponto isso também vai influenciar na efetividade do curso” (Girassol). Assim, os termos foram amplamente discutidos. A reflexão buscava o entendimento sobre o que era “conhecimento musical”. Transcrevo abaixo as percepções gerais das docentes.

Agora, o que é “conhecimento”, também? Quem não tem conhecimento de música hoje em dia? Todos têm conhecimento, eu vou falar formação. (Girassol)

Será que tem gente realmente sem conhecimento musical? Que tipo de conhecimento musical a gente não tem? Porque na verdade, partia dos trabalhos das reflexões, e todos nós temos especificidades. [...] Esse conhecimento era o que? Não saber tocar um instrumento, não ter feito um curso de graduação? Não ter assistido a orquestra? Não ter leitura de partitura? [...] Por isso questiono o título “conhecimento”. [...] Daí eu vi que era uma formação formal ou um conhecimento... (Lavanda)

E na hora das atividades práticas saíam coisas riquíssimas [feitas pelos professores sem formação sistemática ou formal]. [...] Eu lembro que eu tive nas turmas poucos professores que tinham formação. Isso diferenciava. (Primavera)

Porém, adiante, a docente Primavera também mescla os termos: “Eu sou partidária de que essa mistura é muito rica, entre aquele que tem o conhecimento específico e aquele que não tem esse conhecimento específico” (Primavera). Provavelmente, além de realizar uma campanha para conscientização da diferença entre os termos, a estratégia da CPE/Osesp também deveria focalizar a análise detalhada do percurso do interessado no ato da inscrição, de modo a compreender seu grau de formação formal ou conhecimento informal de música e procurar a melhor alternativa para a realização dos cursos.

Neste sentido, as docentes também se voltaram ao quanto as decisões sobre separar ou não em diferentes cursos os interessados com formação musical formal e os com conhecimento musical informal (ou leigos em música) impactariam na efetividade dos cursos. Não houve uma conclusão sobre qual estratégia seria melhor para as atividades nos módulos presenciais, em que o foco eram as atividades práticas. Para Primavera, o ideal seria que ambos os perfis tivessem aula em conjunto:

Nos meus cursos, acho que foi muito rico dos dois lados, porque sempre tem um conhecimento, que é um conhecimento de vida, [...] específico da cultura da sala de aula. Às vezes você pode ter um professor de música, mas aquele que é professor do ensino fundamental está o tempo inteiro com o aluno, então ele tem uma experiência de lidar com o aluno e essa

troca é muito rica. [...] Eu sou partidária de que essa mistura, entre aquele que tem o conhecimento específico e aquele que não tem esse conhecimento específico é rica porque esse conhecimento específico nunca é suficiente para lidar com todas as coisas. Sempre um enriquece o outro. No presencial não tive problema não. (Primavera)

Já a docente Margarida mencionou que era a favor da separação pela formação visto que os próprios professores participantes o solicitavam. Mas também admitiu que parte da dificuldade de trabalho poderia ser dela. Estava mais habituada a trabalhar com professores que possuíam formação musical formal e tinha dúvidas sobre o trabalho com os professores leigos em música (com conhecimento musical informal). Apenas ela divergiu nessa opinião em relação às demais participantes do grupo focal.

Porque eles mesmos pediram. Na primeira vez, tinha dos dois, e daí os que não tinham formação se revoltavam, diziam que: “não, porque eles não entendem, isso eles não sabem, isso eles não entendem...” Talvez a dificuldade tenha sido minha, também, por falar termos técnicos, então tem que tirar. E para o que têm formação se você fica mais na... Eu tive dificuldade esse ano; ajudei o [...] com os que não têm formação, eu tive dificuldade, mas talvez tenha sido uma dificuldade minha também. Mas os que não tinham formação acharam ruim, preocupados porque não entendiam os termos técnicos e os que já tinham, se você vai ficar só... Como nós vamos trabalhar com o leigo? Só na prática? (Margarida)

A docente Girassol inicialmente é a favor da separação, pois a problemática era sentida também pelos próprios professores participantes. Alguns solicitavam a organização em cursos separados, específicos e adequados ao grau de formação musical prévia (formação sistemática ou conhecimento vivencial). Além disso, a docente demonstra que os professores participantes sem formação musical formal teriam o foco voltado à literatura e técnica musicais – como o aprendizado da notação, por exemplo. Entretanto, na proposta da CPE/Osesp, a notação musical não era essencial, pois a prática deveria preceder o aprendizado de assuntos teóricos e complementares à vivência.

...essa separação é positiva, porque tinha aquela coisa na avaliação, depois era tabulado e alguns professores falavam que queriam cursos específicos para professores com formação, e alguns professores que não tinham formação diziam: “e os termos, eu vou acompanhar a linguagem, ou não vai ter a questão da notação?” (Girassol)

Posteriormente, a docente Girassol muda de opinião e argumenta que, excetuados os problemas relacionados ao conhecimento técnico específico do discurso musical, o ideal seria que professores com ambos os perfis permanecessem no mesmo curso.

...eu acho que é muito mais rico se não tivesse tido separação entre professores com formação ou sem formação. Se fosse eu, separaria por evento ou por faixa etária, como também alguns cursos foram separados.

A linguagem para trabalhar é muito mais própria, e tem muito mais troca, principalmente professores de Fundamental I eles são bastante animados, eles participam bastante, e normalmente são o que? São os professores sem formação. Talvez eles sejam mais criativos. (Girassol)

Depois, na entrevista, fica claro que ainda não há uma decisão sobre qual é a melhor forma de organização quanto à formação dos professores participantes.

...a gente já tinha discutido esse negócio várias vezes – junta ou não junta. Porque de certa forma até enriquece... [...] tem uma troca que é muito válida, mas, às vezes, os próprios alunos pediam para separar e já nem lembro... Nem sei minha opinião agora, se fosse para eu criar um curso se eu faria separado ou junto... (Girassol)

Em outras entrevistas, as docentes relataram que, em sua perspectiva, em alguns casos, a formação musical formal poderia “tolher” as atividades, pois as pessoas sem esta formação as realizariam de modo mais envolvido e sem “pré-disposições”.

Já teve caso que o professor que se inscreveu, e depois não pode trabalhar com a turma e jogaram a continuidade do curso para um secretário da escola. E o secretário veio, no horário do almoço e ele trabalhou com música. Então, tem muito a ver com boa vontade. [...] ...o secretário falou: “apliquei exatamente o que a gente fez no módulo presencial”. E os alunos adoraram... Ele foi assim, sem preconceito, sem nada... [...] Ele falou: “tocaram, a gente fez uma paródia, depois eles fizeram um arranjo, e eu acho que cumpri, muito mais, às vezes, do que algum com formação”. (Girassol)

Na fala desta docente, está implícito o processo de trabalho musical que valoriza a prática e, a partir dela, constrói o conhecimento teórico – processo que normalmente é invertido pelos professores com formação musical.

Às vezes, o professor que tem uma certa formação de música duvida: “como eu vou já compor, meus alunos não vão compor?” [...] Porque muitos professores falam no planejamento: “temos que começar ensinando as notas musicais, depois compor...” Mas o secretário fez o que a gente tinha feito... Se funcionou ou não, se deu certo ou não deu certo... [...] É o intuitivo, depois o analítico, primeiro você faz depois você analisa o que você fez... (Girassol)

A docente Primavera também concorda que os professores participantes sem formação musical parecem desenvolver as atividades sem tantas “amarras” específicas à área de conhecimento, ou que os outros não as façam porque já estariam saturados de trabalhar com estas atividades.

Talvez eles tenham mais alegria de acesso, porque justamente não têm esse conhecimento [formal]. Talvez eles tenham essa alegria de estarem podendo fazer isso, porque às vezes, quem já teve conhecimento, já acha: “ah, já cansei de fazer isso, não vou me preocupar...”. (Primavera)

As docentes continuaram argumentando que alguns professores participantes que não possuíam formação sistemática ou formal seriam “mais criativos” do que os demais, e que talvez justamente por isso a estratégia da não separação poderia ser adequada no sentido da complementaridade entre os diferentes perfis. Em ambos os casos, a questão principal, para a docente Girassol, seria que o âmago deveria residir no fazer (na prática) musical, o que minimizaria as diferenças no perfil dos professores: “então o Xis é: fazer música. Eu acho que nem tinha que ter essa divisão de leigo ou não”. As docentes citaram várias atividades onde a notação musical (apenas o ritmo) foi utilizada como complementar às atividades práticas para os professores sem formação musical sistemática e como recurso de memória para os professores com formação.

Aquele outro que você fez, que tinha base no material do [...]. Aquele lá, eu não vi desse ano, você pôs a partitura mas era só pequeno padrão. Ele não vai fazer muita diferença porque o leigo vai conseguir ler, e o outro tem mais autonomia, e aí eu acho que é legal trabalhar. [...] (Primavera)

...usei o padrão do [...] com um grupo sem formação musical. A gente trabalhou uma parte, decodificou, leu, sem que... a outra parte a gente acompanhou a linha melódica, então foi bem interessante. [...] Trabalhei primeiro o ritmo, de que a partir do corpo ele vai conseguir identificar as batidas, depois dei a linha melódica... não queria que identificassem as notas, mas seguissem um andamento melódico... (Lavanda)

Eu também acredito que eles poderiam aprender sem olhar a partitura... Então, quem já conhece, já tem formação em música, bate o olho e já sabe. [...] É muito rico isso que vocês colocaram porque um aprende com o outro, mas não sempre. Há momentos, porque senão... os que já sabem música... [...] Eu acho riquíssimo também apresentar para o leigo e ensinar, as figuras musicais, o ritmo – “nós fazemos assim”, “o ritmo na prática é esse, mas na escrita tradicional é assim”, codificado dessa forma. Eu acho que a gente deve poder ensinar. Mas não é nesse ponto que eu estou discordando. O que eu acho difícil é você ter uma turma de leigos, musicalmente, na formação musical, e os que já têm. (Margarida)

A docente Girassol também manifestou sua preocupação com um possível “encantamento” do interesse dos professores participantes sobre a descoberta da notação musical. Isso poderia se tornar o foco de seu trabalho nas escolas indo contra os princípios básicos da CEP/Osesp que estavam calcados no fazer musical (composição, execução e apreciação). Ela se preocupa com o ensino sobre música ao invés do ensino de música (vide p.152 sobre as diferentes formas de conhecimento musical).

Um dos pontos [...] para a gente pensar, nessa questão da notação, é que talvez o que não tenha formação, o leigo, descobrindo como funciona a notação, fique tão encantado, que vai dar aula de música mas sem ser música – para o aluno descobrir como as notas vão subindo, descendo... Daí é um tiro no nosso pé, porque ele vai querer passar sua descoberta para o aluno, mas o foco...? Para ele foi importante essa descoberta, esse

letramento musical, e vai querer letrar seus alunos também, mas da forma que a gente não recomenda no curso da Osesp, [...] sem ser música, sem ter aquela vivência. Ele até teve aquela vivência, mas se encantou... (Girassol)

A docente Primavera também ressaltou que a formação oferecida na CPE/Osesp poderia ser diferente da formação oferecida nas instituições de ensino. Portanto, apesar de os professores com formação musical formal terem o saber técnico-musical, questões como a criatividade poderiam não ter sido fomentadas anteriormente.

...nada garante que o professor que teve a formação musical, tenha essa formação que é trabalhada nos cursos. Às vezes ele tem uma formação tradicional e não tem a criatividade, o jogo de trabalhar de maneira diferente que não seja só: “então eu vou ensinar o instrumento, eu vou ensinar a cantar”, alguma coisa desse tipo. Tem uma aprendizagem musical também. Porque a formação dos professores de música ainda está começando [...]. Às vezes, uma pessoa do bacharelado não teve essa experiência vivencial, corporal, imaginativa. (Primavera)

As docentes Primavera e Lavanda também citaram os resultados das atividades musicais realizadas com os professores leigos em música, mencionando que elas foram muito bem sucedidas. Além disso, a docente Lavanda afirma que a experiência havia contribuído para seu desenvolvimento profissional.

...lembro que, uma das atividades que eu dei, que acabava num desenho da música descritiva, e depois eles refaziam aquela partitura com música deles, que foi uma música meio complicada e que foi a atividade melhor. [...] e era a que eu tinha mais medo, porque eu não tinha domínio daquilo: “eu não sei o que isso vai virar”. Mas virou, justamente nos leigos, uma coisa riquíssima, porque talvez porque eles não tenham esse compromisso que a gente já tem com aquilo. (Primavera)

...eu tive também resultados muito ricos e atribuo muito isso ao fato deles não terem essa formação musical, que de repente, não tinham nem padrões ainda, uma forma única de se fazer... Trabalhei também com música descritiva e a partir daí com partituras analógicas, sinfônicas, e depois até a partitura tradicional e fazendo analogias, numa lógica tanto na representação gráfica, como na tradicional. Isso também foi muito rico na minha aprendizagem como professora. (Lavanda)

Assim, o diferencial de “formação” foi amplamente relacionado aos aspectos técnicos da música, como o domínio da notação e o pouco tempo para o aprendizado deste conteúdo. Cabe novamente ressaltar que o público-alvo da CPE/Osesp eram professores em exercício, e que os cursos tinham limitações de carga horária.

Em sua entrevista, a docente Lavanda ressalta, porém, que os professores participantes que não possuem uma formação musical prévia gostariam de tê-la, pois junto com o material do repertório previamente disponibilizado os auxiliariam na “base musical”

necessária para a realização das aulas. Mesmo sem as gravações do repertório, o ambiente virtual seria um espaço possível para o desenvolvimento dos professores participantes na área musical e os consequentes usos das propostas nas escolas – como também assevera a docente Margarida.

Outra coisa que a gente conversou lá [no grupo focal], mas já viu que [não era possível]. Quer dizer, de ter o material gravado, mas isso a gente já sabe que... eles tornam a falar, uns mesmos falaram o tanto que seria importante. Assim, uma base musical... Eu vejo em termos mesmo musicais, das propostas, o quanto eles vão avançando nessa perspectiva.. Eu acho que isso graças ao TelEduc, para a gente poder ter esse bate e volta, muito mais. (Lavanda)

Vai confirmando a filosofia, você tem mais oportunidade de falar sobre a filosofia do curso, sobre as ideias da educação musical, das tendências da educação musical mais recente. [...]. Sempre que era possível você demonstra por que, como trazer isso, as ideias, por exemplo, do (T)EC(L)A. De que forma fazer a aula: como fazer isso, como fazer aquilo (Margarida)

Interessante notar, na fala da docente Margarida, o foco no “como fazer”. Demonstra o cuidado da docente em transpor a teoria para a prática, com base na ampliação do conhecimento musical demonstrado na fundamentação teórica – neste caso, especificamente do Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979).

A docente lembrou que estas interações aconteciam tanto nos bate-papos e fóruns quanto nos portfólios, visto que esta ferramenta era utilizada para postagens de versões intermediárias do trabalho de aplicação para receber sugestões e orientações do docente. Perguntei sobre o resultado das sugestões nas mudanças de perspectiva, e além de confirmar que elas ocorriam, destacou a importância da Educação a Distância nesta ação:

Susana: Por exemplo, você já conseguiu que alguém que estivesse totalmente focado em Literatura sobre música, depois, devido as tuas conversas pudesse mudar um pouquinho isso?

Margarida: Eu acho que sim, Susana. [...]. Mas, provavelmente, porque justamente ali eu analisava e mostrava item por item, e dava sugestões. Faz assim, tal. E acho que deu certo.

Susana: Então, isso pode ter sido a diferença entre os cursos com EaD e os que não tinham?

Margarida: Com certeza. Porque nos cursos que não tinha EaD a gente só recebia o trabalho pronto. E na EaD você acompanha. Eu achei assim, riquíssimo. Difícil, tanto para um quanto para o outro [docente e professor participante], mas é diferente de quando você dá aula, vai embora e cada um fica com aquilo da aula, que é importante, mas não tem acompanhamento, uma orientação, né? Como se tivesse uma orientação praticamente individual.

Por um lado, embora seja louvável a preocupação da docente em acompanhar os

alunos, nota-se em seu discurso uma postura ainda relativamente tradicional – “Como se tivesse uma orientação praticamente individual”. Conforme já mencionado, é importante que no ambiente virtual haja uma interação maior entre os alunos (professores participantes), preferencialmente em uma proporção equilibrada com a interação entre alunos e docente. Por outro lado, esta interação entre os professores participantes também depende, até certo grau, do conhecimento tecnológico de cada um, das formas e frequência de acesso ao ambiente virtual. Como muitos não possuem a fluência tecnológica necessária para o melhor aproveitamento da EaD, talvez por algum período esta “orientação praticamente individual” possa ser considerada muito pertinente.

4.3.4.4 Conhecimento tecnológico e acesso ao ambiente virtual

A estratégia da CPE/Osesp ao implantar a EaD em seus cursos a partir de 2005 implicou em incluir como pré-requisito para participação o acesso ao computador. Esta estratégia fundamentou-se, obviamente, na inclusão das atividades a distância via internet no TelEduc. Nas normas de inscrição de 2005, consta que as escolas estaduais deveriam fornecer acesso ao computador para os professores participantes do Programa:

Para os cursos [semipresenciais] somente serão aceitas inscrições de escolas [estaduais] que disponibilizem o acesso a computador e internet (preferencialmente na escola) para o professor participante. No caso de impossibilidade, os professores serão inscritos nos *workshops* [presenciais]. As vagas remanescentes serão liberadas para outras categorias segundo o mesmo critério. (Normas CPE/Osesp 2005, p. 3-4)

Na ficha de inscrição da escola, a área para preenchimento dos dados do professor que faria o curso contemplava, entre outros, os itens abaixo:

2.1.6. Conhecimento de informática:	
<input type="checkbox"/> usa internet e e-mail	<input type="checkbox"/> usa <i>Word, Excel, Power point,</i>
<input type="checkbox"/> programas de música	<input type="checkbox"/> outros: _____
2.1.7. Dados sobre a escola/instituição inscrita no Programa:	
- Recursos tecnológicos disponíveis:	
<input type="checkbox"/> computadores para o setor administrativo	<input type="checkbox"/> acesso a Internet para o setor administrativo
<input type="checkbox"/> computadores para os alunos	<input type="checkbox"/> acesso a Internet para os alunos
	<input type="checkbox"/> outros: _____

(Ficha de inscrição CPE/Osesp 2005, p.4)

A estratégia da CPE/Osesp partia do pressuposto de que a escola, ao inscrever seu professor no curso, deveria fornecer-lhe condições de participação inclusive nas atividades a distância via TelEduc. Mas os resultados não foram plenamente satisfatórios. Muitos professores afirmavam ter dificuldade em acessar o computador na escola devido aos

horários em que tinham disponibilidade para realizar as atividades do curso, visto que, muitas vezes, possuía apenas um na secretaria. Alguns apenas podiam acessar aos sábados e domingos, pois davam aulas em três turnos. Ou, no turno em que tinham tempo livre, lecionavam em outra escola não inscrita no Programa, não tendo assim possibilidade de utilizar o computador e a internet naquele horário. Além disso, a observação dos depoimentos postados nos ambientes dos cursos ou mencionados verbalmente às docentes evidenciava que, algumas vezes, o computador disponível na residência não era do professor participante e ele tinha dificuldades em acessar, dependendo de outros para manusear o equipamento. Uma das docentes retrata a problemática: os dados preenchidos na ficha de inscrição (neste caso, 2005) nem sempre retratavam a realidade.

Eu volto na questão de gestão... Eu me lembro que em 2005, no Ensino Instrumental, nos questionários a gente colocava se o professor tinha acesso ao computador, se era na escola ou em casa, e quanto tempo de conhecimento que tinha. Aí a gente via que só responder que tinha acesso a computador e internet em casa, ou na escola, não garantia que tivesse acesso real ao computador. Questão do e-mail que às vezes não recebia: era o e-mail do filho, do papagaio, e tal – e não sabia mesmo! (Girassol)

Assim, em 2006, o questionário da ficha de inscrição foi novamente modificado, tendo sido acrescentadas questões sobre o uso pessoal dos computadores e o acesso a eles na própria residência do professor. Foi mantido o apoio da escola ao professor, visto que ela o designava para participação no curso - ou, algumas vezes, a CPE/Osesp constatava ser o professor quem trazia a escola para o Programa da CPE/Osesp, sendo o elo entre as instituições. Mas o aval da escola sempre precisava ser oficial, feito mediante a concordância com as normas e com a inscrição pela escola (assinatura da ficha de inscrição pelo diretor) e não pelo professor. Porém, a responsabilidade sobre a participação nos cursos, principalmente na etapa a distância, foi deslocada da escola para o próprio professor, para contemplar o interesse pessoal e também devido às dificuldades de acesso sentidas em 2005. Isso fica aparente na seção da ficha de inscrição que investiga o conhecimento do professor sobre a tecnologia:

4.1.8	Tem computador em casa?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim			
4.1.9	De modo geral, utiliza o computador há:	<input type="checkbox"/> menos de um mês	<input type="checkbox"/> 1-6 meses	<input type="checkbox"/> 7-12 meses	<input type="checkbox"/> 1-2 anos	<input type="checkbox"/> 3-5 anos
				<input type="checkbox"/> 5-10 anos	<input type="checkbox"/> mais de 10 anos	
4.1.10	Utiliza o computador para:	<input type="checkbox"/> pesquisa	<input type="checkbox"/> bate-papo	<input type="checkbox"/> e-mail	<input type="checkbox"/> textos e trabalhos (Word)	<input type="checkbox"/> apresentações (Powerpoint)
				<input type="checkbox"/> outros: _____		

Por outro lado, na ficha acima não há uma pergunta sobre a forma de utilização da

internet em ambientes virtuais de aprendizagem e educação a distância. Mas, de modo geral, a lacuna não consistia apenas em não ter acesso pessoal ao computador ou internet, mas do conhecimento tecnológico mínimo requerido para a participação dos cursos, inclusive de manuseio básico do computador. As próprias docentes reconheceram isso, como mostra o diálogo abaixo, que se refere à dificuldade dos professores participantes e delas mesmas.

Margarida: E os próprios alunos tinham dificuldade também, eu acho que tecnológica, do hardware mesmo, de não ter computador, de dificuldade, de cair [a conexão], então é complicado ainda.

Primavera: [...] da primeira vez tinha pouca gente com internet rápida...

Margarida: É, mas depois já mudou, é esse o processo... é muito novo... para nós também foi.

Nos anos de 2005 e 2006, quando eu já estava cursando o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, as avaliações destes cursos foram consideradas sob o prisma do potencial de campo para a pesquisa de doutorado, dada a importância que atribuíamos a esta atividade na base estrutural do Programa. Em 2005 foram realizadas avaliações do uso do TelEduc⁵¹ a fim de investigar, entre outros fatores, seus ganhos e dificuldades. Entre os aspectos positivos, os professores participantes mencionaram o “contato com outros alunos e docentes sem a necessidade de sair de casa, bem como o acesso às informações e materiais”, o “compartilhamento de arquivos”, a “comunicação com os demais participantes e atualizações das informações sobre o curso e outros posteriores; armazenamento de trabalhos elaborados, e fácil acesso ao conteúdo dos participantes do curso; [e] trocas que enriquecem nossa prática”. Os professores participantes também ressaltaram o intercâmbio entre eles: “integração entre os participantes”, “tirar dúvidas e trocar informações com os colegas”, “facilidade em se comunicar com os participantes do grupo”, “as dúvidas que vão surgindo durante a aplicação do projeto podem ser discutidas por todos, surgem então muitas ideias e sugestões”⁵². Estes depoimentos conferiram com resultados de estudos realizados em outras áreas como, por exemplo, Cerqueira (2005).

Por outro lado, as respostas sobre as dificuldades apontaram para os problemas técnicos, principalmente quanto à conexão de Internet (lenta ou instável) para acesso ao

⁵¹ As ferramentas mais utilizadas foram o Correio, o Chat, o Portfólio e o Fórum do TelEduc, com diferenças entre os tipos de uso e atribuição de significado nos cursos.

⁵² Depoimentos dos alunos do Curso II/2005 – *Educação musical: as crianças e a música orquestral*. Armazenados em www.osespeducacionais.art.br (não disponíveis ao público).

TelEduc (inclusive porque muitos ainda utilizavam a Internet discada), falta de conhecimento geral de informática e Internet ou de operacionalização do TelEduc, e problemas no funcionamento de algumas ferramentas – principalmente em relação às atividades *síncronas*, como o *bate-papo*. Já nas atividades *assíncronas*, com interações sucessivas, em horários diferentes, como fóruns, portfólios, diários de bordo, etc, estes problemas técnicos não foram tão recorrentes.

Considerando estas dificuldades, a CPE/Osesp modificou a estratégia quanto à formação tecnológica dos professores participantes. No primeiro ano do uso da EaD nos cursos (2005), os professores participantes receberam apenas um pequeno texto sobre conceitos gerais da EaD como um dos tópicos de sua apostila, bem como um cronograma geral das atividades. No primeiro encontro presencial de cada curso, foi oferecida uma explicação a todos sobre os recursos, embora não sobre o acesso direto (manuseio) do TelEduc nos computadores. Não foi oferecido um manual com as indicações técnicas de uso. No primeiro semestre foi realizada apenas uma demonstração em cada curso. Já no segundo semestre, além desta demonstração, os professores participantes foram deslocados alternadamente à sala da CPE/Osesp para fazer o primeiro acesso, em que modificavam sua senha e faziam as configurações básicas.

Visando maior preparo, em 2006, foi marcada uma reunião de abertura do Programa em cada semestre, contemplando todos os cursos de uma única vez, antes de seu início. No primeiro momento, foram recebidos os diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas inscritas junto com os professores participantes. No segundo momento, os primeiros eram dispensados e a reunião continuava com orientações específicas sobre o uso das tecnologias na parte a distância. Nesta reunião os professores receberam a apostila com orientações técnicas para o uso das ferramentas e também com indicações pedagógicas sobre a EaD. Foram orientados a acessar o site do seu curso em sua residência ou na escola antes do início do curso. A equipe analisava os acessos, e quem não o havia feito era conduzido à sala da CPE/Osesp para receber apoio à entrada no ambiente virtual (TelEduc), no primeiro dia do seu curso. Tentava-se assim garantir uma familiaridade inicial mínima com o computador e o ambiente virtual, visando facilitar o acesso para a realização das atividades a distância. O depoimento de outra docente menciona a estratégia, e sugere uma formação específica para o uso tecnológico não apenas para os professores participantes, mas também para os docentes formadores dos cursos:

Eu me lembro que num dos cursos [...] presenciais você foi lá e abriu, e falou: “é isso aqui, e é aqui que vocês vão entrar”, você até fez isso. Mas

[seria melhor] uma coisa assim, padronizada: “o ambiente é esse, nós vamos fazer um treino, experimenta tal ferramenta...” com os formadores, e depois com os professores, talvez possa ser útil... (Primavera)

Um dos aspectos questionados por uma das docentes foi justamente a relação entre o público-alvo e sua familiaridade com o computador e a premissa da CPE/Osesp em promover o acesso aos cursos e eventos ao maior número possível de participantes. O dilema apontado residiria na dificuldade de encontrar professores em cada escola, que tanto se dispusessem a fazer o curso, quanto tivessem conhecimento e recursos técnicos para acessar o computador e a internet. Se fosse feita uma seleção mais rígida, os cursos não teriam público – o que iria contra a organização geral das atividades.

Daí a questão era: o curso era para professores que tivessem acesso a computador, ou para professores em geral e a gente estaria usando a EaD como ferramenta para ampliar isso, ou gente focaria no número de professores? [...]. Foi pensado para professores específicos, com acesso, um grupo mais fechado. Só que isso [...] ia de encontro com a proposta da própria CPE, que era ampliar e abrir para a maior gama de professores. E tinha questões para discutir mesmo. (Girassol)

Assim sendo, o desconhecimento sobre o uso dos recursos tecnológicos seria um limitador para as inscrições nas atividades. Na época, esta questão foi observada na medida do possível, assim como a da formação musical. Mas não foi possível garantir a plena execução das decisões tomadas devido ao risco de não se atender as escolas devido à carência de professores com condições mínimas de conhecimento tecnológico e acesso. Cabe observar, porém, que em 2005, a restrição foi anunciada e prevista devido à implementação das atividades de EaD como “estudo piloto”. A limitação do oferecimento dos cursos apenas às escolas estaduais deveu-se, primordialmente, ao apoio financeiro e organizacional oferecido pela Secretaria de Estado da Educação.

A docente Tulipa concordou que, apesar do conhecimento dos professores participantes sobre a necessidade da familiaridade com a informática, muitos ainda não a demonstravam. Por isso, esta formação poderia ser incluída nos próprios cursos:

Eu acho muito importante eles terem uma formação específica, que explique presencialmente como funciona a plataforma, a gente tem muitos profissionais. Eu dei aulas para professores que escreveram um e-mail, pela primeira vez, dentro desse curso. (Tulipa)

A docente Girassol concordou comigo de que a principal mudança no perfil dos cursos em relação a EaD não teria ocorrido só em relação aos professores participantes – porque apesar de alguns participarem repetidas vezes, a cada ano muitos eram novos. O diferencial residia também na equipe da CPE/Osesp, pois sendo basicamente a mesma, se

encontrava em processo de aprendizagem e amadurecimento.

Susana: Essa mudança, essa evolução entre 2004 e 2006, não foi mais da equipe do que dos alunos? Ou eles entravam melhor preparados, mesmo os que não tivessem passado por outros cursos?

Girassol: Não, acho que faz sentido isso que você está falando... A nossa. Teve aquela palestra inicial, que antes só falava da importância de ter um computador na escola; depois, já falava da importância de ter um computador pessoal; daí, já mostrava como seria... A preocupação em como preparar os cursistas. Acho que veio mesmo da coordenação, pela experiência de como tinha sido, de dificuldade, se tinha sido eficiente..... [...] Foi bastante importante, um ganho, quando os cursistas iam lá, tinham o datashow e podiam ver o que os esperava, mas isso não garantia que eles não teriam problemas quando já tivessem a senha. [...]. você tinha pedido pelo menos cinco computadores, para que eles se cadastrassem e fizessem o login na hora, recebessem a senha.... Se tivesse conseguido isso no primeiro módulo [...], já tiraria um monte de problemas. Porque depois, a equipe do CPE tinha que ligar: “por que você não acessa?” Não acessa, às vezes, porque não sabe mesmo. E não é porque não tinha participado, não tinha visto. Às vezes vê, mas nem anota como é, e mesmo que anota, depois não sabe. Por quê? Porque realmente não tem contato. Muitos não usam o computador e quando usam, é como máquina de escrever, para mandar e-mail, para procurar um site de busca na Internet – se fazem isso, acham que já é o bastante.

Este percurso relaciona-se com o resultado da pesquisa de Nevado (1996, apud TESTA, 2002), que identificou três fases que as pessoas percorrem em seu processo de interação em EaD:

...[na primeira fase] ocorrem trocas simples sem coordenação [...]. É marcada pela busca por uma escala comum de valores, onde os estudantes começam a se acostumar com a comunicação disponível. Além disso, é atribuído um valor maior às colocações do professor, que centraliza boa parte das trocas de mensagens. Na segunda fase se estabelece uma dinâmica onde os estudantes, juntamente com o professor, começam a se responsabilizar sobre o processo. As preocupações dos alunos, sobre ‘o que deveriam fazer’, são substituídas por ‘o que esperar dos outros estudantes’ e ‘quais temas privilegiar’, de acordo com os interesses do grupo. É o resgate dos direitos em relação às obrigações. [...] Na terceira fase se observa a existência de trocas cooperativas [...], equilíbrio cooperativo ou trocas cooperativas de pensamento [conceito de PIAGET]. Assim, cria-se uma autonomia nos estudantes que não significa isolamento, mas que permite que ideias com pontos de vista diferentes possam ser discutidas e compreendidas sem imposições. Analisando o processo de construção do conhecimento dos estudantes, Nevado (1996) ressalta que quanto maior a integração, maior o relacionamento de conceitos em meio à discussão dos temas em circulação da rede (TESTA, 2002, p.22).

Estas questões levam a um ponto crítico, a ser tratado no próximo item, quanto as atribuições aos possíveis motivos para a evasão dos cursos pelos professores participantes.

4.3.4.5 Engajamento ou evasão: possíveis motivos

A presente pesquisa foi, inicialmente, motivada por um estudo sobre os possíveis motivos para a evasão dos professores inscritos nos cursos oferecidos pela CPE/Osesp. Eu havia ficado intrigada com o índice de evasão, e considerado que parte desta problemática poderia ser atribuída à necessidade que os professores teriam de acessar o ambiente virtual – sendo que poucos tinham conhecimento, hábito, recursos tecnológicos, entre outros fatores que dificultavam o trabalho. Porém, a pesquisa exploratória e os dados coletados posteriormente, demonstraram que as dificuldades tecnológicas podem ser apenas alguns dos possíveis fatores.

Todas as docentes se preocupavam com a evasão nos cursos e quanto esta se devia a sua própria performance na EaD. A docente Lavanda chega à conclusão que também é necessário envolvimento de todos, inclusive dos alunos. Novamente aparece a importância da formação prévia tecnológica e pedagógica para o uso da ferramenta, que deveria ocorrer preferencialmente de modo prático.

Lavanda: Porque eu vejo sempre, me questiono muito, se as pessoas que desistem tem a ver comigo, não é? Com a forma como eu me posicionei no TelEduc, talvez. Será que tem? Essa questão fica muito forte. [...] E as colegas dizem: “gente, desistiu tanta gente em meu curso, abandonou, que tragédia...” Será que é isso?

Susana: Será que é só o professor?

Lavanda: Não, eu acho que não. Eu acho que o aluno tem que estar engajado. Também para o aluno é importante.

Cabe observar, por exemplo, que em outros cursos apoiados pela educação a distância o índice de evasão também é elevado. Por exemplo, Favaro & Franco (2006) apresentam os resultados de um curso onde o índice de evasão foi de 60%. Os autores explicam que

Dos 48 alunos matriculados, 43,8% tiveram participação contínua e destes 76% foram aprovados. Dos 16 alunos que possibilitaram a ocorrência de diálogo, 81% foram aprovados. Dos 36 alunos que tiveram participação efetiva, no curso, 17 tiveram um crescimento na sua aprendizagem. Pode-se afirmar que a ocorrência de diálogo e a participação contínua foram um diferencial entre os alunos que concluíram o curso.

Tabela 5: Exemplo de índices de participação e evasão

Quantidade de alunos	QTDE	%
Inscritos	53	
Matriculados	48	100%
Que tiveram uma participação efetiva	36	75%
Que não tiveram nenhum acesso	4	8,3%

Que acessaram, mas não participaram	8	16,7%
Que tiveram participação contínua	21	43,8%
Que foram aprovados/concluintes	19	39,6%
Que possibilitaram a ocorrência de diálogo	16	33,3%
Que evadiram	29	60,4%

(fonte: FAVERO & FRANCO, 2006, p.8-9)

Os autores citam uma pesquisa da FGV-EAESP (2005), a qual constatou que nos cursos superiores realizados totalmente a distância a evasão é 30% maior do que nos semipresenciais (8%) e nos de extensão e especialização o índice gira em torno de 25%. Além disso, a evasão é maior nos cursos oferecidos por instituições particulares, do que nas públicas (25% e 11% respectivamente). Quanto é oferecida certificação própria, o índice sobe para 62%, enquanto gira em torno de 21% se oferecida pelo MEC (FAVARO & FRANCO, 2006, p.2). Os autores ressaltam que os índices indicam a necessidade dos “encontros presenciais”: “a solidão e a falta de interação entre os educandos e educadores e entre os próprios educandos podem provocar um maior abandono” (ibid. p.3). Além destes motivos, os autores citam o cansaço decorrente do acúmulo trabalho – estudos, o “desinteresse pela continuidade dos estudos” e a solidão. Para eles, as interações são essenciais para mudar estes índices: “Porém quando, num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ocorre diálogo entre educadores e educandos e entre os educandos, é possível observar que o percentual de evasão diminui (Favero, 2006)” (ibid. p.2).

Nesta pesquisa, também solicitei que as docentes explicitassem sua percepção sobre os índices de evasão dos cursos (vide Apêndice). A resposta de uma delas demonstrou uma percepção geral sobre o contexto de vida pessoal e profissional dos professores participantes. Os motivos estariam relacionados a dificuldades como a sobrecarga do trabalho escolar, com as tarefas de casa, com a locomoção e as distâncias, com a falta de tecnologias apropriadas, entre outras.

Eu acho que [a evasão] se dá pela dificuldade da vida. Não que seja esse ou outro curso. [...] ...a vida de um professor de rede pública é muito dura. As variáveis não são todas controladas pelo desejo de começar e terminar. São controladas pelo tamanho do trabalho que eles têm, pela dificuldade de chegar até o lugar, acessar, fazer as tarefas... [...] ...trabalham o dia inteiro, às vezes jornadas duplas ou triplas, e chegam em casa, como dizia o Paulo Freire, “não é uma casa solta no terreno” - tem que fazer a comida, cuidar, fazer a limpeza, e essa é a realidade maior. [...] Ainda pensando em São Paulo, você tem uma dificuldade de deslocamento. Não dá tempo de você chegar, fazer um chat, no final de semana, não tem computador em casa, ou o presencial juntou com tantas outras coisas para dar conta na escola, [...] tem quinhentas preocupações, também está lá. [...] Talvez sejam coisas desse tipo. (Primavera)

O cotidiano atarefado dos professores participantes acima mencionado, pode ser

relacionado, até certo grau, ao objetivo de inscrever a escola no Programa Descubra a Orquestra. Estes objetivos podem ter se reduzido à participação no primeiro módulo e, então, a participação dos alunos no evento didático – sem completar o ciclo proposto pela CPE/Osesp (vide Capítulo 1). E estes objetivos seriam diferentes para professores da rede estadual de ensino e da rede particular.

Por exemplo, conforme pode ser visto no Apêndice deste trabalho, em 2006 os professores das escolas públicas estaduais tiveram um índice maior de conclusão dos cursos do que os das escolas particulares. À guisa de comparação, foram investigados os índices de conclusão dos cursos ministrados antes da EaD e a interligação oficial dos programas *Formação de Público* e *Formação de Professores*. Por exemplo, no Relatório de Homologação dos Cursos de 2001-2002 entregue à Secretaria de Estado da Educação, consta que, nos dois primeiros cursos realizados em 2001 para este público, 62% dos inscritos os concluíram e 38% não – praticamente as mesmas porcentagens de 2006. Os não concluintes justificaram o fato pela “impossibilidade de frequentar o curso por motivos pessoais (de saúde ou familiares)” ou devido a questões escolares – como “mudanças no horário de trabalho”. (Relatório de validação dos cursos da CPE/Osesp, 2003, p.02). Portanto, os motivos alegados não se relacionam à estrutura proposta, e esta variação parece ter ocorrido durante todo o tempo das atividades da CPE/Osesp. Os dados colaboram na resposta à pergunta da docente Girassol, que questiona se a diferença de objetivo de participação dos cursos vinculados aos eventos didáticos teria sido menor na época em que os dois programas não estiveram integrados (2001-2004).

Porque antes de estar lá, deve ter estatística, era separado e os cursos lotavam, tinha uma procura. O curso nem estava atrelado ao evento. Talvez o engajamento desses professores e a conclusão pode ter sido maior, não sei. (Girassol)

A educação a distância, porém, teria alguma influência neste processo. Perguntei à docente Lavanda quais seriam os fatores que poderiam dificultar que os professores continuassem o curso. Ela citou a sobrecarga de trabalho com a EaD e o trabalho de aplicação, as dificuldades técnicas (embora não tão proeminentes quanto às dificuldades relacionadas ao repertório, como demonstra o item 4.3.1), e também os requisitos de uma nova postura para o trabalho na educação a distância – que requer maior autonomia, proatividade e organização no cumprimento dos prazos para realização das atividades.

Lavanda: muitos professores desistem pela questão de ter, além de fazer o trabalho na escola (isso é complicado para uns), de entrar no TelEduc. Acho que é por aí. Ao mesmo tempo eles vão vendo que não é um bicho...

Susana: Mas é complicado entrar no TelEduc por que?

Lavanda: [...] Muitos falam que não tem acesso, não têm Internet banda larga em casa, ou trabalham demais – o que, na verdade, a EaD é uma possibilidade para facilitar, porque não tem um horário fixo, deveria ser. Mas não ter horário é mais complicado ainda..

A fala da docente Lavanda é respaldada pela literatura, visto que a evasão tem sido apontada por autores como Carvalho (2007) como o maior problema da EaD.

Podemos considerar a evasão como o maior problema na Educação a Distância, independente do segmento ou tipo de curso implementado. Os percentuais também não se alteram diante da diversidade de mídias utilizadas, e vários elementos podem explicar as causas da evasão, variando desde a falta de condições financeiras até a dificuldade de construção da autonomia no processo de aprendizagem. A diversidade de fatores que contribuem para a evasão provoca uma certa imobilidade nos gestores da Educação a Distância que não conseguem reunir elementos suficientes para reverter o quadro de evasão em seus cursos. (CARVALHO, 2007, p.3).

A docente Tulipa comentou que a falta de participação no ambiente virtual de muitos impediria uma relação entre ele e a evasão – ou seja, muitos que não concluíram o curso nem o tinham acessado. Este fator, porém, não poderia ser utilizado para estabelecer uma correlação. Ela comenta que a tecnologia poderia desmotivar algumas pessoas, dependendo do seu perfil de usuário, de suas experiências prévias com a tecnologia, e, principalmente, de acordo com sua disposição em aprender a trabalhar com ela.

Muitos não entraram nem uma vez, então, eles nem podem dizer se o TelEduc contribuiu ou dificultou. [...]. Mas pode, desmotivar algumas pessoas, no sentido do seu perfil, de não gostar mesmo de usar a tecnologia. [...] Alguns sabem, mas é uma coisa que tem a ver com geração, de pessoas que aprenderam a mandar um e-mail, mas têm medo de apertar em qualquer lugar e explodir. Não é uma questão de idade ou geração, mas de pessoas que têm um contato mais longo com a tecnologia e uma atitude pessoal de curiosidade, de experimentação. (Tulipa)

Além disso, os participantes dos ambientes a distância se defrontam com um problema adicional: o modelo educacional pelo qual passaram, que não pode ser levado à educação a distância.

...independente das expectativas criadas por este aluno, sua história escolar é dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Não existe no histórico deste aluno incentivo algum para a construção do conhecimento crítico e autônomo. Ao se deparar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, que inclui gerenciar a quantidade de tempo destinada aos estudos, a realização das atividades e o tom das relações com os tutores/professores, invariavelmente o aluno leva algum tempo confuso, com muitas dificuldades no processo de

adaptação. (CARVALHO, 2007, p.3-4).

Por outro lado, a docente mencionou algumas dificuldades técnicas relacionadas à interface e à forma de navegação do TelEduc que, ao seu ver, poderiam ter dificultado o uso do ambiente e, conseqüentemente, o engajamento.

Mas o TelEduc é uma ferramenta lenta de navegação... [...] E daí, que tem arquivos mil para salvar, é um tempo enorme. De vez em quando eu estou trabalhando em leituras de portfólios – é uma porcentagem bem grande de tempo [...]. E para quem não é muito habituado dificulta, porque abre, e não abriu a janela esperada, daí acha que fez alguma coisa errada, fecha, mas estava certa... (Tulipa)

Outra fala desta mesma docente parece ressaltar que a falta de conhecimento das docentes sobre formas de atuação e motivação na educação a distância, nos primeiros cursos, pode não ter influenciado as evasões de alunos: “Agora, cada grupo é muito diferente, as experiências e cada grupo que eu tive, né? O meu primeiro curso que eu tive a evasão foi mínima. E eu era inexperiente” (Tulipa). Ela também ressaltou o diferencial do formador que atua no ambiente a distância, quanto à motivação. Embora sua reflexão focalize (ou exemplifique) a atuação nos fóruns, pode-se considerar o aspecto importante na construção geral do papel do formador – inclusive no uso de outras ferramentas. E, na fala da docente Primavera, vê-se a importância da motivação no presencial e no virtual.

...vejo o meu papel como provocativo das discussões, ponderando-as, e acho que constantemente tem que estar motivando. Se começar a baixar muito a frequência, mandar um e-mail para todo mundo que vai para o e-mail externo, chamando, avisando que abriu um fórum novo. [...]: “que bom que estamos trabalhando juntos, vamos participar mais”, ou: “contato com a participação de vocês, abriu uma reflexão sobre tal assunto”. A motivação do professor no ensino a distância é bem importante. (Tulipa)

...depende da capacidade de motivação de quem está gerenciando, da manutenção, e acho que essa busca é constante tanto no virtual quanto no presencial. (Primavera)

A capacidade de motivação dos formadores normalmente também é relacionada à permanência e conclusão de cursos. Para a docente Primavera, a certificação é outro elemento importante por redundar em avanços na carreira profissional dos participantes⁵³. Isso não garante a aplicação dos conhecimentos nas escolas ou a continuidade dos trabalhos após o término. Se o objetivo dos professores participantes fosse levar os alunos aos eventos didáticos, o certificado seria mais importante do que a aplicação do conteúdo.

...são vários os motivos que podem estar afastando o professor, que pode

⁵³ No caso de concursados da rede pública estadual, os cursos contavam pontos para processos como remoção e ascensão de nível (e conseqüente aumento nos vencimentos).

ter levado [os alunos] ao concerto e não ter tido mais interesse. E nada garante que o professor que fez todos os módulos e concluiu, continue fazendo a pesquisa na escola. [...] Muito do que o move é esse certificado que garante um tanto de pontuação e, juntando com outros, [...] o joga um pouco mais para lá. [...] “esse é legal porque depois tem tantas aulas que vou passear na Osesp”, [...], “daí eu tenho tantas horas”. Faz por fazer, guarda mais um certificado e tem a oportunidade de avançar. (Primavera)

A motivação para participação, segundo a docente Tulipa, também perpassa a conscientização da integração entre os módulos presenciais e os módulos a distância. Em seu discurso é possível ver, implicitamente, a ideia do “estar junto virtual” (PRADO & VALENTE, 2002), que pode ser aumentado, se houver disposição e tempo tanto dos docentes quanto dos alunos. Para ela, também a aproximação com os alunos se refletirá em ganhos no trabalho.

Precisa ter esse contato mais personalizado e [...] tem que estar sempre motivando, para outro módulo presencial, traça relações de um módulo com o outro, retoma questões presenciais com o a distância. No a distância, você consegue uma proximidade muito grande com o aluno. Alguns, por terem uma atividade muito grande no TelEduc, se tornaram muito próximos. [...] Mas é uma possibilidade de aproximação e que traz uma qualidade muito boa. Depende muito do professor motivar, mas é a disposição do aluno também, de ter tempo para entrar. (Tulipa)

Um dos assuntos que permeou o grupo focal e as entrevistas foi a exigência do “trabalho de aplicação”. A hipótese era de que, em alguns casos, ter a obrigação de realizar esta tarefa diminuía o índice de conclusão dos cursos. A docente Lavanda comparou a exigência da realização do trabalho de aplicação no período anterior à EaD com o período da EaD. Ela colocou como um ganho para ambos (docentes e professores participantes) a interação permitida pelo acompanhamento pedagógico da realização do trabalho, o que não acontecia no período antes da EaD.

[no período com a EaD] o professor não fez só aquele trabalho final, mandou e trouxe... Deu para conhecer mais as pessoas, auxiliar mais pedagogicamente, incentivar, ou motivar. Isso foi bom, porque você ficava... ou pelo menos, deveria ficar mais tempo em contato com ele. No trabalho final [no período antes da EaD], acabava o módulo e depois ele fazia. Você não tinha contato muito maior com ele. (Lavanda)

Por outro lado, manter a realização do trabalho de aplicação também nos cursos apoiados pela EaD aumentou muito a carga horária e dificultou a realização (não necessariamente a conclusão) dos cursos. Ela conta que esta dificuldade foi dela (enquanto docente) e pode também ter sido dos professores participantes. Acredita, entretanto, que esse não foi o único fator que pode diminuir a quantidade de conclusões.

Mas é que aí, [em 2005] acho que ficou muito trabalho... Na minha perspectiva, quando tinha trabalho eu não dei conta do EaD. Não sei como deveria ser. Foi muito pouco... [...] Acho que foi uma sobrecarga de questões na EaD, porque também não era na perspectiva de atividades. [...] Para mim foi mais complicado. (Lavanda)

Por este motivo, uma docente considerou apropriado que a CPE/Osesp tivesse abolido a necessidade do trabalho de aplicação a partir de 2007, e que isso originou maior envolvimento e, assim, melhores resultados nas demais atividades a distância. Segundo outra, isso não influenciou no índice de conclusão.

... desde 2007, ficou mais concentrado e mais fácil administrar isso.. Ficou só na EaD, não teve mais trabalho. Os professores, muitas vezes, viam esse trabalho como “mais uma coisa”. Talvez tenha se concentrado mais, tenha rendido mais nas propostas do portfólio. (Lavanda)

Porque também fica frustrante para a gente esse último curso [2007], a gente tirou o trabalho final. Mas não foram todos professores que concluíram, então o problema não era o trabalho final, porque uma das hipóteses era: “será que é o trabalho final”? [...] E teve professor que veio nos dois módulos, mas não cumpriu todas as atividades a distância. [...] Também não pode ser aprovado. (Girassol)

A docente Lavanda mencionou que também seria importante diminuir a quantidade de atividades requeridas no ambiente EaD, para que houvesse maior participação e conseqüentemente maior índice de conclusão. Mas isso ocorreu posteriormente, quando ela já estava habituada ao ambiente e se sentia segura para propor e modificar atividades. Assim, não são apenas os grupos que mudam, a docente também.

Lavanda: A gente não marca um horário para conversar, eles colocam a hora que podem, então ao mesmo tempo, parece que quando vêm aqui, no presencial, dá. “Ó gente, o outro [ambiente] não é um bicho de sete cabeças. Você pode entrar no TelEduc, busca fazer isso”. Mas cada turma tem mais uma... os grupos estão mais engajados, talvez...

Susana: Porque você acha? E quanto é você que está mudando?

Lavanda: Eu também, certamente... Por isso coloquei no começo, eu me sinto muito mais à vontade, eu vou adaptando. A quantidade de atividades que eu tenho por semestre era muito grande... Eu vi que não dava. Então, [...], eu modifico essa agenda no TelEduc. Eu fiz menos pra ter uma interação maior. Modifiquei, de sete atividades para cinco. Modifico as atividades de acordo com o grupo. Os encontros... Eu acho que tem a ver. E a agenda é fundamental, a proposta que você lança. Que atividade você propõe... para o professor responder, se engajar ou não...

A investigação da perspectiva das docentes sobre o perfil dos professores participantes colabora no embasamento da tomada de decisões sobre estratégias e materiais. Foram apresentados resultados quanto às expectativas e objetivos gerais dos professores e suas escolas ao Programa, e dos professores em relação às oficinas e aos

roteiros de atividades. Além disso, os conceitos de “formação” ou “conhecimento” musical fomentam discussões sobre a estratégia de organização dos professores em cursos separados ou conjuntos, assim como a averiguação do conhecimento dos professores participantes sobre as tecnologias, em especial a educação a distância. Estes dados também foram relacionados, direta ou indiretamente, à perspectiva das docentes sobre alguns dos possíveis motivos da evasão dos alunos nos cursos da CPE/Osesp. Tendo sido explicitadas as percepções sobre estes assuntos, serão apresentadas, no próximo tópico, as práticas decorrentes e outras estratégias organizacionais relacionadas a elas, que foram adotadas pelo departamento no período pesquisado.

4.3.5 *Estratégias organizacionais*

Neste tópico, serão descritas e analisadas as principais percepções das docentes entrevistadas quanto a algumas estratégias organizacionais. Primeiramente, abordarei as principais estratégias organizacionais dos cursos em relação à coordenação e à equipe, à organização dos cursos, dos participantes, da carga horária, à influência (ou não) do conhecimento prévio do perfil dos professores participantes e a alguns aspectos tecnológicos que permitiram o “estar junto virtual” (PRADO & VALENTE, 2002): *chats*, fóruns e portfólios.

4.3.5.1 O papel da coordenação e da equipe dos cursos

Dentre os diversos aspectos relacionados à gestão organizacional do Programa Descubra a Orquestra, especialmente os relacionados aos cursos, destacaram-se as questões organizacionais, como o envolvimento entre a equipe e os docentes, e principalmente o papel e atuação da coordenação dos cursos. A docente Margarida ressaltou a importância da assistência da equipe aos docentes. A relevância decorre do fato de que as mesmas não estão inteiramente dedicadas às atividades do curso e, em consequência, da educação a distância, e têm outras atividades em seus contextos de origem.

Esse acompanhamento da equipe de apoio é fundamental. Você entra no teu dia a dia, acaba esquecendo as coisas... Não faz parte das outras tarefas. E são muitos alunos, é desafiador porque são muitos alunos. É trabalhoso, mas muito rico. Sempre apoiei, e vou continuar apoiando, mesmo porque a gente sempre faz a comparação... (Margarida)

Especificamente sobre a coordenação, a docente Margarida ressaltou a importância sobre a organização e o acompanhamento da coordenação, principalmente quando os

docentes e os professores participantes são novatos na educação a distância. A docente demonstra aprovar a organização “firme” da estrutura de atividades em 2006, bem como a atuação próxima da coordenação desde o acompanhamento na elaboração do material.

A gestão, o administrativo, tem que estar mais vinculado ao pedagógico, talvez por ser muito no começo, as pessoas ainda não estão habituadas. [...] A estrutura de 2006 era mais puxada, mas os resultados eram mais proveitosos. Tendo um acompanhamento junto, desde o material, a apostila... [...] ...quando é novo, tem que se adaptar. Fiz aquele primeiro, e depois teve uma mudança muito grande. Parece que ficou mais solto. Parece que as coisas assim não funcionam, não sei porque... [...] não estamos acostumados, os alunos, professores e a direção. [precisa ter] uma autodisciplina dos professores e dos alunos. (Margarida)

A docente Tulipa também discorreu sobre a gestão do coordenador de cursos, principalmente com respeito da participação dos docentes na sua elaboração. Ela procura ter um determinado grau de participação nas decisões – ao menos pedagógicas. Acredita ser importante ter conhecimento geral de outras, de modo a estar informada de tudo, poder integrar as informações sobre os Programas, e assim contribuir na solução de problemas.

...a gestão é extremamente importante e um desafio [...] ...de ao mesmo tempo valorizar a criatividade e a autoria do professor em relação a seu trabalho. Não gosto que alguém me diga exatamente o que eu tenho que fazer e como, [...], mas procuro aprender com as pessoas. Gosto de entender porque está sendo pensado dessa forma, porque estão me pedindo algo. [...] Meu papel não é somente vir aqui, dar aula e ir embora. [...] ...se alguém me perguntar, posso dizer: “esse problema está localizado aqui, fale com tal pessoa”. É um mínimo que te possibilita trabalhar confortavelmente com o Programa como um todo. (Tulipa)

Lembrei de um *chat* que efetuei com esta docente e outra, em que foram acertados alguns detalhes do curso que ambas ministrariam. Perguntei o que ela considerava sobre o envolvimento da coordenação nos assuntos de caráter mais pedagógico. Para a docente Tulipa, seu desafio é buscar o equilíbrio entre a autoria e autonomia dos docentes e as orientações pedagógicas gerais visando a unidade de trabalho.

...ao mesmo tempo, buscar uma unidade. [...] ...não é um problema serem concepções diferentes. [...] por mais que uma instituição queira determinar princípios, vai num limite até aonde o professor pode trabalhar dentro dos seus princípios pedagógicos e éticos (Tulipa).

A docente exemplificou sua postura ressaltando o resultado do *chat* mencionado, onde foram valorizadas e respeitadas as diferentes posturas das duas docentes – para ela, este seria o papel da coordenação.

...naquele chat a gente discutiu questões muito profundas sobre concepções de formação para os concertos. E eu e a outra professora tínhamos posições bastante diferentes, e elas foram respeitadas. [...]

Nesse momento se estava buscando a identidade da formação, em relação ao metiê, à orquestra, aos concertos didáticos, pôde-se atuar com duas perspectivas diferentes. E conversamos sobre elas, o que causou um respeito mútuo. [...] Isso é papel da coordenação (Tulipa).

Além disso, no que tange à organização dos cursos, os docentes precisam estar integrados e compartilhar os ganhos e dificuldades em cada curso. E os recursos da educação a distância podem facilitar esta mediação: “...é bem importante usar a EaD entre os formadores. [...] para as trocas sobre o que cada um pensa, tanto a distância como não, sobre ferramentas e estratégias que funcionam, que tem dificuldade...” (Tulipa)

Outro assunto mencionado foram as decisões da coordenação sobre o trabalho com o repertório. A docente Tulipa comentou sobre seu estranhamento inicial quanto as orientações de trabalhar apenas com o repertório orquestral em um curso desenvolvido em 2004 (antes da EaD), visto que esta não seria sua prática, e sobre como se sentiu em relação a colegas que já trabalhavam mais com este repertório. Novamente é frisado que o papel da coordenação, neste caso, é de mediar e facilitar a condução dos cursos, encaminhando o processo pedagógico com respeito e valorização das diferentes formas de trabalho das docentes, sem deixar de observar a identidade geral dos cursos. É interessante também observar a percepção da docente sobre qual seria a percepção da coordenação sobre o seu trabalho, em um momento em que ela não se sentia “a vontade” e achava que se esperava outro tipo de trabalho. Portanto, a conclusão de que sua forma de trabalho era respeitada, apesar de ser diferente, é bastante relevante e contribui para a identificação das características gerais desejáveis a um gestor pedagógico.

...não me senti tão à vontade. Os outros professores trabalhavam de uma maneira diferente do que eu, [...]. E o meu planejamento e o da Girassol eram o céu e a terra. [...] Fiz o que eu pude fazer, não fiz escondido; mas eu achava que era considerado que eu devia estar, na verdade, fazendo o que a Girassol fazia... [...] era uma percepção de que eu achava que tu achava isso, mas ao mesmo tempo tu tinha um grande respeito por mim, de deixar eu tomar essa decisão. [...]. Foi muito legal esse respeito, uma confiança em mim, no meu trabalho, [...] escrevi um texto defendendo a minha posição [incorporado à apostila]. Continuo usando até hoje. [...] ...fiquei preocupada de onde isso ia parar. Se não ia virar uma proposição de receita... [...] uma audição dirigida. Mas depois voltou um pouco, não é nem meio caminho. [...] Porque tinha identidade. (Tulipa)

Esta percepção sobre a forma de gestão pode levar a reflexões sobre a autonomia de uma escola e seus professores e o sistema de gestão participativa – ou, em paralelo, um departamento educacional e os docentes convidados. Para Lück (2000), a gestão democrática

...pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e

agindo sobre elas, em conjunto. Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente compromissada com a sociedade. (p.27)

Portanto, apesar de a CPE/Osesp oferecer indicações claras de sua linha pedagógica e organizacional, é importante que tenha também dado liberdade para as docentes de modo a elaborarem suas próprias propostas, as quais poderiam ser relacionadas a ela em maior ou menor grau, de uma ou outra forma. Mas “tinha identidade” (Tulipa). A forma de organização dos cursos muitas vezes demonstra o tipo de gestão desenvolvido pela coordenação, além de refletir o perfil dos participantes – no caso da CPE/Osesp, dos docentes, dos professores participantes, envolvidos de modo mais próximo (ou não) na organização dos cursos, como poderá ser visto adiante.

4.3.5.2 A organização dos cursos e o papel das docentes

Na questão da organização dos cursos, foi abordada a divisão dos módulos entre as docentes e sua ordem: módulos presenciais, momentos a distância, módulos especiais. Para a docente Primavera, a estrutura “tinha um objetivo que funcionou muito bem”. Ela focalizou a importância da continuidade via EaD e foi favorável à organização dos cursos em duplas de docentes, pois estas estruturas possibilitariam a ampliação do referencial teórico, dadas as diferentes abordagens de trabalho de cada uma:

...essa continuidade da conversa era importante. Depois, de ter as duplas organizando um módulo, também a interação era importante porque você abria o referencial para duas pessoas e vi, pelos resultados com as professoras [participantes], que isso foi bastante produtivo. (Primavera)

Perguntei quanto ela havia interagido com “seu par de curso”, e ela respondeu que “sim, com a Girassol (2006), até acho que mais, do que no curso com a [...] (2005)”⁵⁴. Ela atribuiu o aumento das interações ao acompanhamento da coordenação do curso e ao amadurecimento pessoal. Atualmente, ela teria ainda outra postura.

Eu não sei se foi a forma, a gente teve até algumas coisas marcadas por você, reunião no domingo, que a gente ia começar, tirar dúvidas. Até o próprio amadurecimento do uso da ferramenta. [...] ...como tive oportunidade de continuar com essa ferramenta – talvez até motivada por essa experiência –, se estivesse agora, no curso, teria outro tipo de interação, dedicação, foco, uso de uma ou outra ferramenta. (Primavera)

Por outro lado, a docente Tulipa considerou que o ganho seria ainda melhor se não

⁵⁴No curso de 2005, a docente Primavera atuou no segundo módulo presencial (depois das atividades a distância); em 2006, ela atuou no primeiro módulo presencial e nas atividades a distância.

ocorresse a divisão dos cursos entre as docentes, para melhor sequência e integração do trabalho e maior conhecimento dos professores participantes, permitindo a motivação e orientação específicas de modo a incentivar sua permanência no curso.

Talvez eu tenha uma hipótese que pode ter ajudado bastante nessas interações dos portfólios do semestre passado, que eu achei bem ricas. Porque eu tive o primeiro módulo e o último. Mas nesse semestre eu tive os três. Isso me ajudou muito, porque consegui recuperar no presencial aqueles que estavam adormecidos no TelEduc. [...] eles vieram no segundo módulo e, como eu sabia dos problemas, pude melhorar. Outra pessoa que não sabe qual é o processo que estão vivendo, não vai ter como dar esse impulso, vai dar um empurrão no escuro. [...] (Tulipa)

Ao falar sobre as expectativas dos professores participantes quanto ao direcionamento dos assuntos, a docente Girassol lembrou-se da estratégia adotada no segundo semestre de 2006, quando foi inserido logo após o primeiro módulo presencial um módulo temático intermediário sobre avaliação. Para ela, visto que a CPE/Osesp procurava integrar o planejamento e a avaliação musicais, o módulo oferecia complemento para esta prática que gerava muitas dúvidas. Além disso, seria também uma possibilidade para auxiliar a dirimir as dúvidas e aumentar a reflexão sobre e nas práticas.

Quando teve aquela última versão, com o módulo da avaliação no meio, depois outro no final, aquele de avaliação no meio foi muito bom, muito importante. [...]. Pelo menos garantia que, por mais momentos, tivesse encontros com o docente, dando outra visão: o primeiro módulo, prático, de como trabalhar com o repertório, e depois como avaliar. [...]. Como o especialista, que foi falar sobre avaliação, a Teoria Espiral [SWANWICK, 1988] [...]. “Ninguém vai sair ‘expert’ em Teoria Espiral, ou em... depois vocês procuram, mas vamos conhecer um pouquinho [...]. Depois voltamos com mais atividades práticas”. Foi legal. (Girassol)

É possível verificar, a partir das falas abaixo, que a consequência imediata destes módulos temáticos era a reflexão sobre o assunto e a prática – e as discussões ocorriam no ambiente virtual dos cursos. Mesmo que esta prática não fosse totalmente modificada, a docente considera positivo o contato com a teoria por propiciar a reflexão e a consciência da prática adotada e, eventualmente, suscitar a busca por aprimoramento.

Então a gente continuava o acompanhamento, [...] e eles vinham com questões: “Ah! isso a gente discutiu no módulo de avaliação, isso é muito legal”. Dá para perceber mesmo que aquela aprendizagem foi importante para eles. E o momento foi estratégico. [...] ...se a gente pensar em avaliação contínua, desde o começo eles tinham [...]. Mas vamos ver a avaliação: “ah, valeu pela participação, movimento...” – e a avaliação musical? [...] ...pode não ter mudado, mas já tem a dúvida: “será que eu estou avaliando musicalmente?” Muitos falam: “não me sinto capaz ainda de avaliar musicalmente”, mas pelo menos tem consciência de que só estão avaliando a participação e envolvimento do

aluno, e sabem que tem essa oportunidade e vão atrás. (Girassol)

No caso citado, o módulo específico não foi ministrado pela docente Girassol, o que permite inferir que as percepções sobre a distribuição de módulos entre diferentes docentes podem ser diferentes, de acordo com os objetivos e a forma de trabalho de cada uma. Tanto que a docente Girassol não mencionou dificuldades com a atribuição do módulo de avaliação a outra docente. Para ela, o mais importante seria a interligação dos módulos presenciais com os módulos a distância, aprovada pelas docentes e professores participantes. Também considerou positiva a abordagem de temas específicos na medida em que pode contribuir para a solução de problemas ou dúvidas pontuais que interferem na prática.

A docente Girassol apresentou sua percepção a respeito da organização dos cursos em módulos e a distribuição deles entre as docentes, ressaltando a integração entre as docentes na organização dos cursos. Elas poderiam solucionar dúvidas e aprimorar as estratégias básicas inicialmente propostas para as atividades presenciais e a distância: “você promovia bate-papo entre as professoras, como no curso que dividi com a Primavera. Eu dei o módulo 2, mas antes de começar fizemos um bate-papo, nós três, para ver o direcionamento do curso”. (Girassol)

A proposta inicial de estruturação das atividades a distância nos cursos da CPE/Osesp relaciona-se ao que Tardif & Lessard (2005) denominam de “trabalho codificado” da docência, ou seja, os aspectos burocráticos, codificados, prescritos, rotineiros, formais, normatizados, controlados, padronizados e delimitados, de divisão de tarefas, a ênfase em “elementos institucionais” (p.41-42). Sob este ângulo, o docente é “um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho” (p.43).

No outro lado, deve existir também a liberdade para modificações no decorrer de um curso, que pode ser relacionada a outro conceito destes mesmos autores: o “trabalho não codificado”, ou seja, que engloba os componentes informais, variáveis, implícitos, imprevistos. Estes componentes permitem que o professor interprete e realize suas tarefas com certa flexibilidade, “principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas” (ibid. p.43).

Com base nestes conceitos, o modelo de gestão e estruturação das atividades a distância nos cursos da CPE/Osesp pode ser entendido em três etapas: (1) proposta inicial

da coordenação CPE/Osesp (trabalho codificado) (vide Anexo 2); (2) proposta inicial discutida e revisitada entre a coordenação da CPE/Osesp e as docentes (trabalho codificado em discussão); (3) proposta em ação, conduzida pelas docentes com apoio da coordenação, em permanente discussão e reavaliação (trabalho não codificado em ação). Estas três fases de organização relacionam-se às considerações de Almeida (2003): “a EaD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se limitando a disseminar informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*” (p.8). Para Cerqueira (2005), esta situação é comum e até desejável na EaD:

...talvez seja este o novo paradigma do profissional, no caso, do professor, envolvido em projetos em EaD: um professor *a posteriori* e não *a priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “coladas” no processo de ensino e aprendizagem a distância, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas”, nunca “passadas a limpo” *a priori*. Ele deverá sempre estar aberto para o novo, para o porvir (p.39).

A docente comparou a educação a distância com a educação presencial, em que também são feitos planejamentos, posteriormente adaptados, na busca de padrões que começam a servir como base para estas estruturações. E estes padrões decorrem das experiências obtidas com a educação a distância.

...está sendo construído um conhecimento pelas experiências que você tem, na educação a distância, de uma medida de bom senso, como nos presenciais. “Essa disciplina é melhor em quatro horas, essa em duas dá para fazer” e tal. Isso está sendo construído e dá para você imaginar um planejamento que, na média, vai atender todo mundo. (Primavera)

O planejamento precisa ser flexível para poder ser adaptado “àquela característica mais específica do grupo”, tanto nas atividades presenciais quanto a distância e sua integração: “você planejou três grandes fóruns de discussão, mas isso te desdobrou, então: ‘vou criar um fórum toda semana’. Ou: ‘em seis meses, dois encontros presenciais’, mas aí: ‘precisa mais um porque necessita de uma formação mais forte” (Primavera). Por outro lado, essa flexibilidade não ocorreu nos cursos que ministrou porque, segundo ela, na época não pensava na flexibilidade – talvez pela inexperiência, pela estrutura prévia proposta, ou outros motivos. Mas atualmente, seria mais flexível, pois a flexibilidade atende às necessidades dos alunos.

Não pensava tanto na flexibilidade [...]. Não pensei que esse modelo que vivenciei na Osesp pudesse ser diferente. O máximo de “anarquia” foi entrar no chat da [...], ...mas a gente tinha os encontros presenciais já fechados. Agora que tenho outro tipo de interação, penso em ter essa

flexibilidade, ela nasce da necessidade dos alunos. (Primavera)

Quanto à referência à “anarquia”, cabe ressaltar que se refere à divisão dos professores participantes entre as docentes (formação de grupos). A CPE/Osesp, além de prover estratégias para que os docentes do segundo módulo presencial participassem no módulo virtual intermediário (por meio do acompanhamento direto destes grupos, por exemplo), não impedia que uma docente participasse das atividades da outra. Obviamente, algumas docentes teriam mais disponibilidade de tempo que outras, uma vez que caso isso acontecesse a ação seria voluntária.

Retomando a questão da percepção da docente sobre sua falta de flexibilidade no planejamento, perguntei se sua postura estaria relacionada ao fato de que ela era docente, não coordenadora, e se achava que precisaria ser diferenciada. O motivo, segundo ela, residiria na “visão compartimentada do processo” e no imediatismo das atividades. Além disso, é possível que esta visão esteja vinculada à falta de formação para o uso das ferramentas virtuais no que tange aos aspectos pedagógicos e organizacionais.

...eu estava com uma visão compartimentada do processo, mas não em função do curso como um todo. Talvez pensasse nas coisas momentâneas: “tenho que fazer isso – então, estou me preparando para dar aula presencial, para entrar no chat, [...]”. E gente tem essa rotina meio maluca... (Primavera)

Por outro lado, a estrutura inicial adotada pela CPE/Osesp foi mais densa porque as docentes convidadas não atuavam em EaD e não possuíam formação, embora sempre tivessem sido excelentes docentes no que tange aos conteúdos específicos da área de educação musical (motivo pelo qual haviam sido convidadas para ministrar também estes cursos). Atualmente, a estruturação poderia ser diferente, pois, a cada dia, mais educadores musicais estão envolvidos em atividades e pesquisas sobre EaD e possuem experiência acumulada. A gestão pode ser descentralizada, delegando mais as decisões. De qualquer forma, apesar da organização das docentes para acompanharem diferentes grupos de alunos (algumas ministravam o primeiro e outras o segundo módulo presencial), todas deveriam estar envolvidas, desde o início, nas atividades a distância.

Você mesma propunha que, apesar de o docente ser só do segundo módulo, poderia participar antes. [...] Ela, principalmente, ficou encarregada dessa primeira metade, mas os fóruns estavam lá, eu lia, não ativamente, mas estava em contato, sabia do que estava acontecendo, dúvidas, encaminhamentos, respostas, algo para o segundo módulo. [...] ...que foi logo em seguida. Esse formato era até para não ter muito tempo [entre os módulos] (Girassol)

As docentes consideraram mais positivo quando as interações a distância aconteciam após o primeiro encontro presencial, devido ao conhecimento pessoal dos professores participantes, que permitia uma interação melhor na educação a distância. Esta situação devia-se ao fato de que o módulo a distância intercalava os módulos presenciais – um ou dois no início e outro no final do curso⁵⁵, cada um com uma docente diferente:

Da primeira vez, fui dar o curso depois já que tinham iniciado os encontros, eu não sabia com quem estava falando e a interação melhorou depois do presencial. [...] ...eu disse: “que bom, estou colocando as faces das pessoas”. [...] Porque eu conhecia as pessoas, elas me conheciam, e tal. Na segunda vez, [...] primeiro encontrei e depois dei os encontros virtuais. Ficou mais gostoso para trabalhar, porque a gente se conhecia, lembrava do jeito. [...] Isso facilitou um pouco a interação. (Primavera)

E acho fundamental o formador ter um contato presencial antes do a distância. [...] Nesses vários cursos, a gente dividiu as turmas, eu e a professora Margarida, ela tinha o segundo módulo presencial e eu tinha o primeiro, e me senti muito privilegiada pelo fato de já conhecer essas pessoas, por já ter trabalhado com eles. (Tulipa)

Outra questão apontada pela docente Girassol refere-se à organização do acompanhamento dos alunos conforme o repertório dos eventos. Cada docente acompanhava um grupo. A diferença – e, portanto, dificuldade – muitas vezes residia no fato de que a prática do repertório da docente que ministrava o segundo módulo presencial ocorria apenas depois do evento didático. Para ela, a dificuldade residia em que o ganho com a prática das atividades, após ter decorrido o evento, poderia já ter se esvanecido e o atendimento ao objetivo geral do curso ficava prejudicado: “Se por acaso eu tinha planejado uma atividade e o evento já tinha acontecido, e eu iria dar a atividade depois, o professor falava: “se eu tivesse visto isso antes...” (Girassol). O professor participante esperava que a apostila contemplasse atividades do evento dos seus alunos, mesmo que a prática fosse realizada no segundo módulo depois do evento didático.

Até na questão do material, por exemplo, quanto a ficar com o segundo módulo e o repertório já ter acontecido. Qual a finalidade daquela prática? [...] ...se não trabalhássemos o repertório que ele trabalharia, ele ficava meio desesperado: “e aí, como eu faço? Eu não estava aqui, tem na apostila ou não?” Por isso aquela preocupação de sempre planejar atividades com pelo menos uma música de cada evento [...] era uma ansiedade dos próprios professores. (Girassol)

⁵⁵ No primeiro semestre de 2006, os módulos presenciais foram realizados no início e no final do semestre. No segundo semestre daquele ano, ambos os docentes dos cursos ministraram os módulos no início do semestre, e houve a inserção de um módulo especial sobre avaliação. Para o módulo final foram previstas atividades de fechamento da equipe da CPE/Osesp. Mas, devido a diversos fatores, este módulo foi ministrado também por um dos docentes (que então foi duas vezes à CPE/Osesp). Todas as “partes” do curso – presenciais e a distância – eram denominadas “módulo” para que lhes fosse atribuído o mesmo valor e importância.

A estratégia de organização dos grupos para o acompanhamento das atividades no ambiente a distância também foi mencionada. A cada ano, era um desafio organizar estes grupos tendo em vista a integração entre as datas dos eventos e o repertório das docentes dos cursos. A divisão seguia principalmente o repertório, pois alguns eventos eram repetidos e estavam inscritas poucas escolas com um grande número de alunos (portanto, poucos professores nos cursos), ou muitas escolas (muitos professores). Assim, o número de integrantes por grupo variava de 4 a 10 professores. Na maioria das vezes, a CPE/Osusp procurava distribuir os grupos de modo que cada docente acompanhasse relativamente o mesmo número de professores – embora isso não tenha acontecido no exemplo adiante, que se refere ao *Curso misto/2006 para professores com e sem formação musical*:

Did Ossa⁵⁶, 15/05 - *Preservar é preciso* (Susana): 4 professores
 EGA Osusp, 11 e 18/05 - *Nosso grupo* (Susana): 5 professores
 Did Ofscs, 30/06 - *Brasil vencedor!* (Susana): 5 professores
 Did Osusp, 05/06 - *Poesia musical* (Girassol): 7 professores
 EGA Tucça, 23/06 - *Música* (Girassol): 4 professores
 Did Osusp, 22 e 26/05, 02 e 12/06 - *Alegria* (Girassol): 10 professores

(Dados retirados do site do curso. Nomes atribuídos pelos professores participantes)

A docente Tulipa comentou que utilizou outra estratégia de organização, apoiada na integração das atividades presenciais com as virtuais. Segundo ela, tal estratégia teria surtido melhor efeito em termos de participação nas atividades a distância como o bate-papo e também nos próprios eventos didáticos e na realização do trabalho de aplicação.

...num curso presencial, já no primeiro módulo, os trabalhos de grupo de composição foram os mesmos grupos dos trabalhos a distância. [...] Aí, eram os grupos formados pela data do concerto. Não era por repertório porque senão ficariam grupos muito grandes; então, eles foram formados por dia de vinda para cá. (Tulipa)

No exemplo acima, um dos grupos era formado por 10 integrantes, mas se fossem reorganizados em quatro grupos (um por evento), correr-se-ia o risco de ficarem muito pequenos – com 2 ou 3 pessoas em cada⁵⁷. Por outro lado, as vantagens da organização proposta pela docente Tulipa residiram na interação presencial continuada no ambiente virtual. A familiaridade nas interações colaborou na organização das escolas no evento didático, e culminou na apresentação conjunta do trabalho. Assim, as interações virtuais

⁵⁶ Did: concerto didático; Ega: ensaio geral aberto; Osusp: Orquestra Sinfônica da USP; Ossa: Orquestra Sinfônica de Santo André (SP); Ofscs: Orquestra Filarmônica de São Caetano do Sul (SP); Tucça: Associação para Crianças e Adolescentes com Tumor Cerebral

⁵⁷ Os demais participantes dos mesmos eventos didáticos provavelmente estariam inscritos nos cursos para professores com formação musical e sem formação musical, portanto sendo acompanhados por outros docentes.

complementaram as presenciais e vice-versa, extrapolando o âmbito dos cursos.

Isso favoreceu a interação do grupo por eles saberem com quem estavam falando, já tinham tido uma experiência de compor uma música em conjunto [...]. E, isso no primeiro módulo [presencial], e daí no segundo [a distância], os alunos disseram: “foi tão bom a gente conversar, era nosso grupo, tinha uma relação”. [...] (Tulipa)

...no concerto didático foi muito bom porque tinham um contato mais próximo com os professores das outras escolas [...]. Uma professora contou que tinha um menininho incomodando, chamou a atenção, e ele falou: “você não é minha professora”, e ela respondeu: “mas eu conheço a tua professora, [...], e sei quais são as normas”. Ela se sentiu autorizada a ajudar, por ser uma colega, tinham feito um trabalho junto, tinham interagido... [...] Não só no presencial, mas no a distância, [...]. E um desses grupos fez em conjunto também a apresentação final. (Tulipa)

A docente Tulipa também comentou que a organização no ambiente virtual era facilitada, quando os acertos tivessem sido feitos primeiramente nos módulos presenciais. A docente demonstra interesse na construção participativa da proposta de aulas, o que para ela gera maior vínculo e participação no processo de aprendizagem – adicionando estas reformulações a um planejamento inicial e novamente submetendo-as à reformulação no decorrer das atividades.

...muitas combinações têm que ser feitas presencialmente (com possibilidade de reformulação), porque tem coisa que eu deixei para organizar depois, nos grupos, e daí [...] acabou tendo um quorum muito pequeno e decisões muito lentas. [...] Mas já combinar datas das coisas, assuntos de fóruns a serem discutidos presencialmente, sugestões de assuntos relevantes, cria um vínculo maior, elas se sentem mais participativas da construção do trabalho a distância. (Tulipa)

E a docente também demonstra, em seu planejamento, respeitar o processo de adaptação e familiarização com o ambiente virtual.

Primeiro ter um período de acomodação, para as pessoas entrarem pela primeira vez, preencherem o perfil, pelo menos duas semanas sem atividade nova, sem provocar interações, para começar a coisa mais forte, quando já tem mais gente engajada. (Tulipa)

A mesma docente também discorreu sobre a quantidade de trabalho a ser administrada dentro de uma determinada carga horária. A fala demonstra a evolução das estratégias da dinâmica do trabalho a distância, que partiu de uma organização mais rígida e bem estruturada para outra mais leve, com menor número de atividades, mas, provavelmente, com maior qualidade e ganhos na participação. Esta postura também denota a flexibilidade da docente em seu planejamento e, posteriormente, na prática.

Nos primeiros cursos, a carga de trabalho pedida aos professores era demasiada e isso, talvez, desmotivasse alguns a participar. Eles estavam

sempre “atrás do bonde”. [...] ...cada duas semanas era uma tarefa diferente; não fez, perdeu. [...]. Poucos dão conta. Os professores, principalmente da escola pública, com sua carga de trabalho, tem períodos que vão ficar duas semanas sem entrar. Se a gente flexibiliza consegue que mais pessoas participem. [...] Esse ano, [...] engajei mais as pessoas, com menos exigências formais e de quantidade. (Tulipa)

A flexibilidade, a autonomia e a busca de adequação ao público alvo fizeram-na modificar a estratégia dos fóruns: “ficam abertos, não todos ao mesmo tempo, abrem novos, mas os velhos ficam lá”, além de criar novos tipos de fóruns, não necessariamente voltados às atividades e conteúdos relacionados aos cursos ou eventos didáticos: “procurei temas significativos, em diferentes momentos. E abri vários fóruns conceitualmente simples: ‘Dicas de materiais’, e foi excelente” (Tulipa).

Outro aspecto relacionado à organização dos cursos é a própria função e atuação dos docentes. No depoimento abaixo, a docente Tulipa descreve a modificação deste papel: de um formador “centralizador” para um formador “dinamizador”. Há uma descentralização progressiva das interações, antes focadas no formador e então diluídas entre os colegas de curso. Pela sua fala, é possível perceber que a organização inicial das atividades residia na transposição de certos papéis do ensino presencial tradicional para o virtual – embora com uma “complicação” adicional devido ao acompanhamento a distância. Ou seja, se adotada a perspectiva da relação tradicional de ensino e aprendizagem também no meio virtual (com dependência do aluno em relação ao professor), o trabalho seria “quintuplicado” pelas múltiplas postagens de versões preliminares do trabalho de aplicação/conclusão. Este é, obviamente, mais um dos motivos pelos quais o perfil, o formato de trabalho e as expectativas dos docentes e alunos atuantes na EaD precisam ser diferentes do presencial tradicional – visto que no presencial não tradicional também não se fomenta a dependência do aluno em relação ao professor.

Explicar bem para os alunos o meu papel de dinamizadora do grupo. Não assumi o compromisso de orientação individual dos trabalhos. Porque no início [2005] eu tinha assumido esse compromisso... [...] E no presencial não é que cada um manda seu texto, e cinco versões para revisão... Cinco versões de 45 alunos no portfólio! Em 2006, tu mesma me deu a dica, de buscar ao máximo as interações do grupo... [Tulipa]

A atuação das docentes também foi permeada por uma questão organizacional: por diversas vezes, sendo elas o contato mais próximo e frequente dos professores participantes com a CPE/Osesp, traziam à discussão alguns aspectos organizacionais nos fóruns e nos módulos presenciais: queixas, reclamações, sugestões, problemas organizacionais ou institucionais, entre outros. O relato abaixo denota que, embora

soubessem e se solidarizassem em relação a estes assuntos, seria importante separar, organizar e esclarecer as funções – por exemplo, a diferença entre o papel da docente e da coordenação da CPE/Osesp. Para solucionar a questão, criou um fórum específico para as discussões organizacionais:

... chamava atenção para algumas questões não entrarem no TelEduc [...]. Informei aos professores, não é que não queria saber, ou não me incomodava, mas não tinha respostas [...]. Então tive outra ideia melhor: abri um fórum, porque daí eu podia imprimir esse fórum inteirinho e entregar aqui. [,,] Procurava explicar meu papel pedagógico, por não ser da Coordenadoria. (Tulipa)

Estes assuntos relacionam-se com a interligação entre o ambiente presencial e o virtual nos cursos desenvolvidos na CPE/Osesp – conforme poderá ser visto a seguir.

4.3.5.3 Os participantes e a “continuidade da conversa” no ambiente virtual

Um dos primeiros aspectos a ser tratado neste tópico refere-se à quantidade de participantes dos cursos. As docentes comentaram sobre a dificuldade do acompanhamento dos professores participantes nas suas interações a distância. Para a docente Tulipa a interação com os alunos teria sido mais positiva se a turma fosse menor: “O melhor, quando não são tantos. Esse semestre eu tive um grupo de 25. Foi ótimo.” (Tulipa). A docente Lavanda também considerou elevado o número de alunos e, conseqüentemente, de grupos sob sua orientação, mas isto apenas no início de seus trabalhos com EaD em que sua experiência e conhecimento sobre o assunto ainda não estavam consolidados: “[em 2006] eram muitos grupos, realmente, aliado à minha dificuldade, sinto que não resolvi”. Posteriormente, mesmo com mais alunos, a docente parece ter obtido maiores ganhos em relação aos objetivos dos cursos: “nesse último semestre [2007], mesmo tendo uma turma maior, consegui fazer um trabalho que me senti mais gratificada e talvez tenha auxiliando os professores...” (Lavanda).

A docente Girassol comentou a sobrecarga de trabalho gerada pelo número elevado de alunos: “tinha muito aluno... foi uma sobrecarga...” (Girassol). Em alguns cursos, realmente foram inscritos mais de 30 alunos. Portanto, o acompanhamento individual tornou-se, assim, extremamente dificultoso para as docentes – e, por isso, a estratégia foi revista na CPE/Osesp e não seria aplicada em outras atuações, como declara a mesma docente, que organizaria os cursos de outra forma:

Agora, como faria o curso? Colocaria mais bate-papo em fóruns de alunos. O monitor vai e reporta, porque senão a gente não dá conta. Tem

várias disciplinas que estou fazendo lá na [...], semipresencial, mas não faço a loucura de ficar respondendo para aluno, porque senão vou ficar respondendo e não tenho tempo. [...] Esse próprio entendimento sobre divisão, alguns alunos sobre a minha supervisão, até que ponto está sendo colaborativa... [...] É abrir a roda, eles discutem. (Girassol)

Ao contrário das demais, que mencionaram ser melhor um grupo mais reduzido (como poderá ser visto adiante), a docente Primavera relatou preferir um número maior de participantes, o que facilitaria a administração de conflitos e diminuiria a sensação de esvaziamento causado pela evasão.

Eu gosto de bastante gente porque eu acho que a diversidade ajuda você a manter o grupo mais vivo. Quando você tem menos gente, às vezes, você trabalha com dificuldades de administração de conflitos maiores. Por exemplo, se cinco desistem num grupo de vinte, você fica com um grupo minguado. Se cinco desistem num grupo de cinquenta, o grupo não tem a percepção de que ele está tão minguado. (Primavera)

Perguntei se os conflitos não se esconderiam em um grupo maior (uma vez que para ela os conflitos seriam mais aparentes em um grupo menor). Ela sugeriu que esta situação também seria dependente da duração e objetivo do curso, e reiterou sua visão de estabelecer grupos maiores:

Eu acho que tem, mas depende do objetivo do curso. Quando você tem uma continuidade, uma garantia que vai conversar com as pessoas durante mais tempo, por dois, três anos, é mais fácil administrar o conflito. Agora, quando você tem menos tempo e não sabe aonde essas pessoas vão estar, é melhor que se mantenha o ânimo, e o conflito um pouco dissimulado, do que ter um conflito sem chance, durante um ano, de resolvê-lo. Daí a coisa pode fugir. (Primavera)

Esta mesma docente afirmou que não teria tido dificuldades desta natureza nos cursos da Osesp – tanto nos módulos presenciais quanto nos virtuais: “não apareceram conflitos fortes, e nos encontros presenciais a gente percebia uma grande alegria de estar junto. Por exemplo, o lanche era enriquecido com as contribuições de alguém que havia feito um bolo, que queria compartilhar algo da terra dela...” (Primavera) e isso se transportava para o virtual. De qualquer forma, independente do número de participantes, a motivação para a permanência nos cursos advinha da complementaridade entre o presencial e o virtual.

...tem a ver com o conhecimento que essa educação a distância vem colecionando ao longo do tempo e que é específico dela. Como você motiva as pessoas a entrarem? A fazerem aquilo que você está pedindo? Como é que você motiva essa interação? Como mantêm o vínculo? Uma coisa importante nesses cursos daqui é que teve o presencial para garantir, e a parte tecnológica garantia a continuidade da relação que se deu no presencial. Foi uma medida equilibrada entre o presencial e o

virtual, a distância. [...] ...não precisa ser 50%, ou mais no presencial, pode ter um bom senso dependendo do grupo. Se você faz alguns encontros, mas essas conversas vão se mantendo, não precisa ter tantos presenciais, porque essa interação é muito indutiva. (Primavera)

As demais docentes também aprovaram a integração entre os momentos presenciais e a distância. E, como disse uma delas, seria uma oportunidade para a continuação da conversa iniciada no presencial. Assim sendo, mencionaram algumas estratégias adotadas pela CPE/Osesp nos cursos, como as relacionadas às interações entre alunos e docentes e entre os próprios alunos.

Eu achei muito importante o acompanhamento a distância, ajudou bastante também. [...] Eles tinham dúvida em relação ao seu projeto e, não só nos chats, mesmo no fórum, eles iam ajudando uns aos outros, iam se respondendo. (Margarida)

...diferente do presencial, essa é a oportunidade de continuidade da conversa. [...] ...você vem no presencial, tem o impacto de coisas boas e de coisas que não funcionaram; então é a oportunidade de continuar o contato, a conversa. Isso é fundamental na EaD (Primavera)

A “continuidade da conversa” era perseguida em pelo menos três ferramentas: os *chats* (bate-papos), os fóruns e os portfólios, sobre as quais serão relatadas a seguir as percepções das docentes.

4.3.5.3.1 *Chats* (bate-papos): vivacidade, relatos e trocas

Os *chats* (ou bate-papos, conforme também são referidos na presente tese) possuem características intrínsecas, como o fato de serem realizados em tempo real, em uma ferramenta específica, com pessoas de diferentes lugares conectadas via internet. A comunicação e a mediação – no caso, a pedagógica – também é realizada “em tempo real, de maneira multidirecional (de um para todos, de todos para um e de todos para todos) e de forma mais espontânea”. (CERQUEIRA, 2005, p.42). Esta autora também cita as características dos *chats* considerados educacionais conforme Marcuschi (2004, p.53):

Os participantes (alunos) se conhecem ou são identificados por seus nomes; o acesso é limitado aos alunos; não é hábito usar apelidos; o anonimato não é bem-vindo; sua intencionalidade está relacionada a conteúdos que dizem respeito ao grupo participante; podem funcionar como plantão de dúvidas e/ou aconselhamento; por definição, há a figura do professor, e os demais participantes são classificados como alunos. [...] pode haver ou não um mediador⁵⁸ [...], que é o responsável-oficial em articular, encaminhar, provocar e por vezes “animar” as discussões que

⁵⁸ Para o aprofundamento dos conceitos sobre mediação pedagógica, sugiro Cerqueira (2005).

acontecem nos *chats*. (p.49).

A presente pesquisa apresenta alguns resultados sobre o uso do bate-papo (*chat*) nos cursos realizados na CPE/Osesp. Foram apresentados aspectos favoráveis e dificultadores ao seu uso, relacionados, primordialmente, a questões educacionais e secundariamente a questões técnicas ou organizacionais (principalmente de natureza pessoal, como autonomia, organização e autodisciplina dos participantes). Uma docente ressaltou que, mesmo tendo pouca adesão dos professores participantes em 2005, os *chats* foram produtivos e intensos:

...achei muito produtivo, embora nem todos tenham participado, as salas de conversa (os chats). Porque as pessoas iam entrando, e aquele momento, pelo menos uma hora e meia, ou duas, era muito intenso. [...] Poucas pessoas entraram, era o mesmo grupo, e essas salas de conversa aconteceram no primeiro curso [2005], e eu via uma vivacidade ali que a gente não conseguia parar um momento... (Primavera)

Esta docente também relatou sua primeira experiência no *chat*, principalmente pela qualidade das interações que esta ferramenta havia propiciado:

...o primeiro sábado, a primeira noite que eu cheguei em casa, foi muito impactante para mim, porque não consegui levantar do lugar. Cheguei correndo e fui direto para o computador [...], e eu não consegui sair de lá. E essa intensidade, da qualidade mesmo da relação, foi muito impactante para mim, e falei: “alguma coisa acontece, porque a gente não consegue parar de conversar com tantas pessoas diferentes, de tantos lugares!”. (Primavera)

Esta percepção confirma dados encontrados por outros pesquisadores. Por exemplo, Primo & Cassol (1999, p.68), apud Testa (2002, p.21) comentam que o modelo de “um [para] todos” (formador para alunos) passou para o modelo “todos [para] todos”, que constitui uma forma descentralizada e universal na circulação das informações”. Por exemplo, as atividades assíncronas propiciam “mais controle e flexibilidade para o aluno”, enquanto a interação em tempo real destaca-se “por, na maioria das vezes, possuir uma sensação de excitação e espontaneidade que não está presente na interação assíncrona”. (TESTA, 2001, p.21-22).

Para a docente Primavera, o *chat* apresenta novas possibilidades de interação principalmente para pessoas que têm mais receio de se expor e participar inclusive nas aulas presenciais, além do que as interações ocorrem naturalmente: “dá uma oportunidade, mesmo para os mais tímidos, se exporem com menos restrição, menos vergonha” (Primavera). A conversa flui e avança naturalmente, até sem muito direcionamento ou mediação por parte dos docentes. A docente resalta também a comunicação entre os

professores participantes, sem dependência das docentes:

Muitas vezes, não dá nem tempo de você querer responder aquilo e a conversa está avançando. [...] As pessoas interagiam e nem sempre eu dava as respostas, porque uma ia resolvendo o problema da outra. “Eu tentei isso”, daí a outra respondia: “eu fiz desse jeito”... (Primavera)

Foi realizada uma reflexão sobre as diferenças de interações nos fóruns e nos chats, pois em alguns fóruns haviam sido apenas postados relatos sem interação, ou seja, apenas “notícias” sem incentivo a comentários e outras formas de interação. Para a docente Primavera, o chat minimizaria essa interação em forma de relatos sem discussão devido a sincronicidade. Ela exemplifica sua fala com uma experiência atual na universidade em que leciona, confirmando que essa interação em forma de “notícias” ou relatos sem comentários ocorre em outras situações educacionais, portanto pode ser uma característica fomentada pela própria ferramenta. De qualquer forma, tanto a docente Primavera quanto a Girassol, afirmaram que o chat foi muito utilizado para relatos de experiência, contatos, soluções de problemas, mais do que para discussões pedagógicas. E, esta situação foi fomentada tanto pela inexperiência dos docentes e professores participantes quanto pelas próprias características da ferramenta.

...por isso que eu acho que o chat funcionou melhor [...] Em questão de qualidade, não de quantidade [...]. Como ele é momentâneo, em tempo real, a pessoa sabe para quem ela está respondendo. Também, nessa experiência mais recente [...], tem acontecido isso também no fórum. Alguém posta a experiência sem muita conversa. Por isso gostei muito do chat. Talvez eu ainda esteja impactada por essa minha primeira experiência [...]: “ah, eu resolvi desse jeito”, “resolvi daquele jeito”; e daí é mesmo: “estou contando a minha experiência”. (Primavera)

Em alguns cursos foi bastante efetivo, os alunos também gostaram e disseram: “é a primeira vez que eu vou fazer algo assim”. Esse desafio funcionou para alguns; outros têm medo e resistem um pouco, mas é um processo. [...]. Tanto para aluno quanto para a gente, foi mais uma ferramenta de contato... [...] um canal aberto. [...] Ainda tem muito mais de compartilhar experiência do que o foco na atividade. (Girassol)

Por outro lado, nem sempre os chats apresentavam o melhor resultado quando a conversação entre os participantes não era focada, mediada. Além de poucos professores participantes se engajarem na atividade, quando foi realizada o foco não foi pedagógico.

...a gente tentou estimular o bate-papo – você falava das atividades síncronas e assíncronas potenciais da plataforma para não ficar só com e-mail, troca de mensagens. [...] Uma das tarefas era que os professores conversassem entre si, agendassem um bate-papo, de acordo com o grupo. [...]. Um ou dois grupos fizeram, mas vi bate-papo, entre dois colegas que trabalhavam na mesma escola: “e aí, tudo bom? Como você se chama? Você dá aula de que?” Assim meio “fake”... [...] Depois teve

outro mais autêntico. E eles queriam prestar contas: “não tive conseguido entrar... mandei e-mail, mas não sei o quê...”, “tentei fazer a tarefa, mas não consegui por tais e tais motivos”. [...] ...não tive muitos resultados. [...] Volto na questão da autonomia, de toda a concepção que o aluno tem do que seja o ensino... (Girassol)

Provavelmente, para orientar melhor os participantes em situações que lhes sejam novas, seria mais adequado adotar a mediação pedagógica e uma postura de “intencionalidade do ato de ensinar”.

...é preciso desenvolver estratégias de indagação, representação, articulação, reflexão, interpretação e depuração, trabalhando com temas, situações-problema ou projetos que favoreçam o desenvolvimento do autoconhecimento e a compreensão do contexto social e da realidade global. Trata-se de um ensino voltado para a compreensão, no qual o professor atua como desafiador, mediador, consultor, facilitador, promotor da aprendizagem que se desenvolve na interação do aluno com o conhecimento em construção, com o contexto e com os recursos disponíveis. (ALMEIDA, 2000, apud CERQUEIRA, 2005, p.89)

Por lembrar de que a situação seria nova para muitos participantes, em outras ocasiões as docentes tentaram propor estratégias voltadas a assuntos mais específicos, atuando conforme as sugestões acima mencionadas.

Talvez, a sugestão seria de focalizar ou o aluno pedir: “vamos fazer um bate-papo”. Já tentamos fazer no final dos cursos: “o bate-papo vai ser em relação à atividade 2. Então, tem dúvidas nessa atividade 2?” Entravam as pessoas que tinham dúvida, que iam discutir, só para não ficar uma coisa muito solta, como um bate-papo de MSN, mas com foco para resolver aquela atividade 2. (Girassol)

Também para a docente Lavanda os *chats* não foram muito proveitosos, pois ela não conseguia organizar os grupos (falta de adesão dos alunos): “É... não chegou... eu marquei dois bate-papos, mas não funcionava muito... era muito difícil conseguir”. O mesmo problema foi relatado pelas docentes Tulipa e Lavanda. De modo geral, as docentes atribuem as dificuldades a problemas de agendamento, horários, de disponibilidade de computador e acesso a internet por parte dos professores participantes.

Apesar de haver problemas técnicos de muitos participantes que não acessam. Você quer marcar um bate-papo e não consegue. Em 2007 eu tirei fora o bate-papo. Em 2006 eu tinha, mas não funcionava. O pessoal marcava, mas daí o pessoal não entrava, daí ficava um sozinho lá na sala esperando. Eu não consegui implementar a ferramenta. Tu ficava disponível, esperando, o pessoal não aparecia... (Tulipa)

...comigo ele funcionou muito pouco, [...] – também eu mesma, certamente, com muitas restrições. Os professores colocavam as dificuldades, muitos não tinham computador em casa. Eu pensava nos horários, porque eles davam aula, chegavam em casa meia noite, tinha que propor no fim de semana, em um horário... e o professor não estava na escola...

[...] Agendei dois, um eu fiquei sozinha esperando. [...] Eles justificavam: “não tenho como ir sábado na escola”, ou “nesse horário tenho que sair, ir na igreja”, qualquer coisa. Nos fóruns colocavam uma série de questões... Mas é isso mesmo: a gente está num processo... (Lavanda)

Por outro lado, como pode ser visto, todas as docentes demonstraram interesse e compromisso com os professores participantes – como, por exemplo, a docente Lavanda: “Porque eram uns horários, que era anotar, colar, colar no computador para não esquecer... eu sonhava até...”. Porém, eventualmente, embora tenham muita disposição, elas também tinham dificuldades em participar: “Uma vez teve outras coisas e eu esqueci, e me lembro que a [...] também esqueceu, na época, um *chat*” (Primavera). Cabe lembrar que para elas a situação também era nova, e, portanto, o ocorrido relaciona-se ao aprendizado de uso e valorização das possibilidades da educação a distância, do aprendizado sobre o “ser professor” no ambiente virtual.

Em alguns momentos, o *chat* também foi utilizado propositalmente para solução de dúvidas, embora na maioria das vezes ocorresse a função de “deslocamento” do foco dos professores participantes no docente, na medida em que eles deveriam interagir mais entre si. Isso acalmaria a ansiedade dos professores participantes e diminuía a “necessidade” de que as docentes dos cursos prestassem um atendimento individualizado às suas postagens em outras ferramentas (como fórum e portfólio).

O positivo dos bate-papos também era conter um pouco a ansiedade dos alunos. O aluno fica sempre querendo a figura do professor [...]. Agora, o bate-papo é uma das formas que a gente estava presente, o momento de tirar dúvidas, o “help desk”. Isso ajuda bastante a gente também, para ficar livre daquela cobrança intensa do aluno. E para ele também: “bom, o professor está lá, se eu quiser, levanto a mão”. (Girassol)

Para uma das docentes, também foi importante a parceria e companheirismo com a colega de curso, e a recuperação das informações armazenadas no *chat* permitia acompanhar o curso em sua totalidade. A organização das atividades entre as docentes, embora pré-determinada e distribuída igualmente visando evitar sobrecargas de trabalho, não impedia um livre acesso às atividades que estavam sob a liderança de alguma das docentes.

...como depois a gente tinha acesso à sala de bate-papo, dava para ver o que tinha rolado no chat dela. Era uma aprendizagem para mim e para ela também, [...] porque você via o todo do curso. [...] ... o todo do grupo. Todos conversaram comigo e com ela. Isso foi legal. (Primavera)

Apesar da experiência em um curso anterior, algumas docentes ainda tiveram problemas na realização do *chat* e por isso contaram com a ajuda de seus colegas. No

depoimento abaixo, a docente menciona que não houve *chat* no segundo curso que ministrou (em 2006). Esta acabou sendo uma decisão estratégica da CPE/Osesp, que optou por investir mais nos fóruns – sendo assíncronos –, principalmente dadas as dificuldades de falta de participação nos cursos anteriores. Mas os professores participantes poderiam marcar *chats* entre si, ou então com os docentes, de acordo com as necessidades.

Eu gostei muito do primeiro momento, quando teve o chat – embora eu tivesse dificuldade –, aí a gente tinha que estar lá naquele horário, e era muito intenso. Da segunda vez a gente não teve o chat [...], e às vezes eu não conseguia interagir, daí a Girassol me ajudou nisso... (Primavera)

Eu achei muito importante o acompanhamento a distância, ajudou bastante também. [...] Eles tinham dúvidas sobre seus projetos e, não só nos chats, mesmo no fórum, iam ajudando uns aos outros, se respondendo. [...] Claro que pra gente é trabalhoso, você sai, chega em casa, tem horário, mas é muito produtivo. Eu gostei muito. (Margarida)

Mas uma docente lembrou um fato já bastante discutido na literatura: os perfis dos participantes mudam e, portanto, as atividades não devem ser iguais para todos. Ela citou um episódio em que um grupo de professoras participantes marcou uma conversa presencial ao invés de utilizarem o *chat*. Concluiu que o nível de comprometimento era igual ao dos demais, porém, tinham dificuldades com as ferramentas do ambiente virtual e agendamento. O resultado foi o mesmo dos demais grupos que fizeram o *chat*, mas a estratégia foi diferente. Assim, aceitar esse resultado implica em uma visão flexível e abrangente sobre os muitos processos pessoais, sobre os perfis e as formas de uso das ferramentas facilitadoras da aprendizagem que são possíveis nos cursos de formação continuada apoiada pela educação a distância.

Em 2006 um grupo fez um bate-papo presencial, e apresentou o trabalho final conjuntamente. Elas tiveram tanta dificuldade com o computador, [...] que acharam mais fácil telefonar e marcar um encontro presencial. [...] seria mais fácil conversar pessoalmente em São Paulo do que falar por um computador – embora o “a distância” seja para facilitar a proximidade estando distantes geograficamente. [...] Não invalida, mas para aquelas pessoas, de mais idade, com pouco contato de computador... Serve para ver que, dependendo do perfil do aluno, é um empecilho, uma dificuldade. Talvez a gente ache que é má vontade, descomprometimento. E esse grupo mostrou que estava comprometido, mas com dificuldade a distância (Tulipa)

Outra ferramenta muito utilizada nos cursos da CPE/Osesp foram os fóruns, sobre os quais as docentes apresentaram várias considerações.

4.3.5.3.2 Fóruns: espaço colaborativo ou “depositório?”

Pela maioria das docentes, os fóruns foram considerados uma ferramenta alternativa aos bate-papos principalmente pela possibilidade das interações assíncronas. Para a docente Tulipa, os fóruns permitiam organizar as discussões em temas, tornando mais produtivo o processo de construção de conhecimento: “O fórum organiza muito as discussões, as trocas de ideias, porque cada assunto pode ter um fórum” (Tulipa).

A docente Primavera também sugeriu que os *chats* fossem complementados por fóruns, e citou uma experiência posterior à Osesp em que ela procedeu dessa forma. A vantagem dos fóruns sobre os *chats* seria o registro e a possibilidade de interação assíncrona – o que também foi apontado pela docente Tulipa.

...nessa experiência lá em [...], a gente está dividindo em grupos. A gente tem alguns fóruns coletivos, e outros em grupos menores. Acho que a experiência do fórum, que não vivenciei tão intensamente no TelEduc [...] é importante porque deixa um registro, e permite essa interação que não é tão viva, mas a pessoa entra no momento possível. E está tudo registrado. (Primavera)

E aí tem essa coisa de tu poder participar no momento que tu quer, ou que tu pode; daí acontece uma coisa, você vai lá e conta. Daqui a pouco, há um mês, perdeu a importância, mas naquele momento... (Tulipa)

Conforme mencionado, em 2006 a CPE/Osesp preferiu enfatizar os fóruns ao invés dos *chats* principalmente por causa das dificuldades de acesso dos alunos, dos horários, das questões tecnológicas. A docente Primavera concordou com os problemas relacionados à efetiva participação nos *chats*, “mas tanto um quanto o outro foram produtivos no sentido da qualidade de quem está interagindo” (Primavera). Por outro lado, como nos *chats*, um dos problemas recorrentes nos fóruns era a postagem de relatos sem uma real interação com os colegas ou docentes. A docente Lavanda afirmou que havia encontrado este problema em seus fóruns, que servia como “depositório” de informações ou questionamentos. Novamente, parece que a falta de formação prévia das docentes pode ter dificultado os ganhos em relação ao uso pedagógico da ferramenta (“...eu não tivesse sabido explorar...”):

...não havia encadeamento de conversa, de discussão. Era mais: “vou colocar a minha ideia aqui..”. Ou não liam o que os outros já haviam escrito, no sentido de responder, de complementar. [...]. Era mais um depositário e não um fórum em que houvesse um debate. Talvez eu não tivesse sabido explorar com propostas para o uso do fórum. (Lavanda)

A docente Girassol mencionou que, mesmo durante fóruns onde ocorria uma conversa com caráter educacional, alguns professores participantes postavam relatos sem interagir com os colegas. Entretanto, para ela, a situação era mais aparente nos *chats* do

que nos fóruns.

...No fórum funcionou bastante, cada um colocava suas ideias sobre “o que eles acham que é compor? O que é a criação musical? O arranjo é uma forma de composição?” Isso surgiu bastante. E eles iam interagindo, questionavam. Mas, às vezes um professor entrava e colocava a atividade que ele fez, sem responder, e às vezes ela não tinha relação com o fórum. Mas isso acontecia nos bate-papos com muito mais frequência do que nos fóruns. (Girassol)

Para a docente Tulipa, apesar dos esforços do professor, os ganhos dos fóruns também são relacionados às diferenças de atuação de cada participante, aos grupos, além dos próprios assuntos abordados.

...depende de cada grupo, mas acho é papel do professor buscar o tempo todo que o fórum seja uma discussão e não uma postagem individual, em que uma coisa não conecte com outra. Alguns fóruns a gente consegue, outros não. Alguns assuntos rendem, outros não. E também muda de uma turma para outra, o que funciona e o que não funciona. (Tulipa)

A docente Margarida também relatou a mesma problemática – falta de participação, sendo esta realizada sempre pelo mesmo grupo, e atribuiu os ganhos educacionais de um fórum com real discussão ao perfil, interesse e tempo de participação dos integrantes.

Nesse fórum de avaliação teve bastante interação, eles comentavam entre si, e isso eu achei muito legal. Mas teve essa parte de eles colocarem a sua opinião e não haver comentários gerais. (...). É claro que não foram todos que contribuíram, mas uma boa parte. Interessante que sempre os mesmos. Mas isso vai da pessoa também. Tem uns que têm mais interesse e outros menos. Ou tempo, seja lá o que for. (Margarida)

Em outra entrevista, a docente Margarida comentou que haviam feito “um fórum sobre avaliação, foi bem interessante. O pessoal colaborou mesmo, trocaram ideias... Foi legal, no final nós fizemos um apanhado geral...” Este depoimento concorda com a percepção da docente Tulipa sobre seu papel na educação a distância principalmente no que tange a forma de atuação nos fóruns: “a questão é como o professor provoca a discussão”. As suas estratégias incluem retomada, manutenção e atenção aos assuntos, abertura de fórum com nova questão, sistematização dos conteúdos, enfim, “provocar reflexões a partir do que as pessoas escreveram”. Ela conclui com o objetivo geral de sua atuação: “manter a vivacidade do trabalho, a dinâmica, a interação para que seja um trabalho coletivo a distância”, enfatizando, portanto, a colaboração entre os participantes.

De modo geral, as docentes consideraram relativamente baixa a quantidade de acessos, tendo comentado sobre a falta de assiduidade ou condensação das conversas em pouco tempo. A docente Tulipa menciona que as conversas que se estendiam por um

período maior de tempo também tinham maior participação.

...não são todos que participam de forma ativa. Uma minoria, que abre duas, três vezes por semana. O ideal seria abrir o TelEduc com uma frequência grande para as ideias não esfriarem, ter um fluxo, trocas entre os alunos [...]. Nos fóruns, entretanto, tenho tido boas participações, conversas longas sobre o mesmo assunto... 40 participações... (Tulipa)

A docente Tulipa mencionou que não havia assumido o compromisso de acompanhar os portfólios, mas havia deixado “entre eles... De eles discutirem”. A partir dos relatos e discussões todos procuravam mais informações no portfólio: “E tem muita discussão no fórum, tanto que se alguém fala: ‘eu fiz ‘não sei o que’ e acho ‘isso’, provoca uma busca no portfólio daquela pessoa para ver o trabalho. O colega vai lá conhecer o trabalho, porque ele tem interesse naquele assunto, pensamento, ideia...” (Tulipa). Os trabalhos de conclusão eram postados nos portfólios individuais, sendo que a estratégia e a ferramenta do TelEduc também foram objeto de ponderações específicas por parte das docentes.

4.3.5.3.3 O portfólio: a aplicação da proposta e o trabalho de aplicação

Desde 2005, a CPE/Osesp adotou um recurso simultâneo aos *chats* e fóruns: o portfólio. No primeiro momento, os professores participantes deveriam utilizá-los para postar os planejamentos e registrar o processo de construção do trabalho realizado na escola, e deveriam receber retorno dos docentes. Após as aulas, deveriam postar breves relatos e reflexões sobre as aulas e atividades propostas, compilando materiais e relatos para a montagem do trabalho de aplicação. No último módulo, entregavam o material impresso e complementado por outros que consideravam pertinentes. Nos cursos de 2005, apenas os docentes tiveram acesso aos portfólios dos professores participantes. Em 2006, eles foram abertos para todos e foi realizada uma dinâmica de interação: cada professor participante deveria ler e comentar os trabalhos realizados por pelo menos dois outros colegas. Tanto as estratégias de trabalho quanto a ferramenta receberam diferentes comentários, apontando aspectos positivos e dificultadores.

...o que funcionou com os portfólios foi essa possibilidade de conversar, de tirar dúvidas, enquanto eles estavam fazendo. Porque depois a gente recebeu os portfólios ao vivo, e foi possível ver aquela riqueza imensa, da experiência. Então, o portfólio [serviu para tirar] as dúvidas, a construção, é um espaço muito importante de interação. (Primavera)

Para a docente Primavera, os trabalhos construídos na ferramenta portfólio do TelEduc, eram complementados por outros materiais audiovisuais que demonstravam, com

mais detalhes, o que havia realmente acontecido nas escolas. Assim, a estratégia deveria integrar o que é possível fazer no virtual com o que já se faz no presencial.

E quando os portfólios vieram, não estavam só impressos, eram riquíssimos. [...] Tinha foto, desenho e depoimentos das crianças, coisas que eles gravavam, tinha volume [...] uma alegria de mostrar o trabalho. [...] Ainda é importante deixar algumas coisas feitas na mão, embora resgatadas nesse ambiente virtual. Isso te dá outra dimensão da pessoa, e você tem outras ferramentas que não só a virtual. (Primavera)

Além disso, para a docente Primavera, o portfólio seria ainda uma avaliação do processo de aprendizagem dos professores participantes. Em sua resposta, a docente enfatizou o registro histórico deste processo, e que o material decorrente da construção do portfólio poderia ser útil ao professor participante em outras ocasiões.

...é uma avaliação riquíssima do processo. [...] [e] também que as professoras pensem processualmente e apliquem as atividades. [...] ...elas colocam ao vivo essa experiência, que, de alguma forma, as valoriza, e dá oportunidade de refletir sobre a aplicação do aprendizado, de trazer à tona a capacidade de recriar o que foi feito aqui. [...]. Ao aprontar o portfólio, não só na parte tecnológica, mas na parte presencial, se cria um histórico. Nunca mais ela esquece e tem um material sobre uma recriação própria para outros anos. Ele foi o diferencial e tem servido de modelo para outros trabalhos. (Primavera)

Estas considerações vem ao encontro das vantagens do portfólio online, também denominado “portfólio digital”, ou “web portfólio, e-portfólio ou webfólio” (Almeida, 2010, p.8). Segundo esta autora, o “portfólio convencional em suporte físico” tem limitações de “organização, recuperação e reelaboração de processos e produções, dificultando o compartilhamento e a inserção de comentários dos colegas, o que provoca certo isolamento ao trabalho do aluno” (LOVE, MCKEAN, GATHERCOAL, 2004, p.26) apud ALMEIDA, 2010, p.7-8). Já o portfólio online tem “diferentes suportes (CD-ROM, DVD, *pen drive*), sendo potencializado pela internet [...], a qual permite colecionar, selecionar e compartilhar toda a produção significativa de um estudante durante um curso ou a de um profissional ao longo da vida” (ibidem p.8). Para as docentes desta pesquisa, a construção do portfólio garantiria a aplicação do conhecimento construído no curso e a conseqüente reflexão na ação.

...você ensina na sala de aula, e garante a aplicação, porque ela tem que fazer isso, porque tem um retorno. Isso dá a diferença no projeto. Porque uma coisa é vir aqui: “fiz aquela aula na sexta, no sábado, na segunda-feira eu aplico”... e depois a rotina engole. E com o portfólio tem uma garantia de que ela vai refletir sobre isso. Criou uma diferença muito grande na garantia da aplicação, recriação, da reflexão. (Primavera)

A docente Lavanda também considerou o portfólio como uma das ferramentas mais

produtivas nos cursos que havia ministrado na CPE/Osesp: “...o portfólio é o local [...] no qual me senti melhor para dar o retorno para os alunos. E, é claro, o correio, que era usado bastante, mas eu acho que o portfólio foi a grande ferramenta..” (Lavanda). A colaboração na reflexão sobre as atividades realizadas em aula e apresentadas no portfólio foi ressaltada pela docente Tulipa. Conforme já comentado, a estratégia de organizar os alunos em “trios” em que cada um deveria ler o trabalho de outros dois colegas foi implementada em 2006, mas apenas a partir de 2007 começou a dar real resultado.

...foi muito rico nos cursos que eu consegui que os alunos lessem bastante os trabalhos dos outros. Em 2006 era uma exigência, mas tínhamos bastante dificuldade de conseguir que eles fizessem isso, que cumprissem essa exigência. Não tenho muita clareza porque, mas no curso do semestre passado [2007] teve muita integração. Formalmente era uma exigência, mas muitos contribuíram além da exigência, uma curiosidade de ler o trabalho do outro, de conhecer... (Tulipa)

Foram efetuadas algumas comparações entre o fórum e o portfólio. Apesar de, nos cursos da CPE/Osesp, o portfólio ter sido considerado uma excelente ferramenta para a disponibilização e troca de arquivos com objetivos pedagógicos, a sua usabilidade não foi considerada tão adequada quanto a do fórum. Assim, o acompanhamento e a comunicação a respeito dos materiais postados no portfólio eram feitos no fórum.

...quando alguém queria postar alguma coisa [...] escrevia um e-mail, eu ia lá e buscava, e tinha coisas que eram repetidas nos fóruns e portfólios. E eu abria os fóruns para acompanhar os planejamentos e relatos, ao invés dos portfólios, porque o portfólio demora muito mais. [...] O fórum provoca uma relação mais produtiva, tu vai direto ao assunto. (Tulipa)

Por outro lado, a docente Girassol apontou, como aspecto dificultoso em termos de concepção educacional, os momentos em que o portfólio e outros recursos do TelEduc teriam sido utilizados apenas como uma “lousa High-Tec”, para postagem e posterior impressão dos trabalhos de conclusão. Apesar de que “para fazer esse acompanhamento é muito válido...”, “para que mais poderia ter usado?” (Girassol). Esta problemática estaria relacionada ao uso inicial do portfólio: uma transferência das ações feitas antes da EaD para o ambiente virtual. Portanto, no depoimento abaixo, a crítica versa sobre a concepção e não apenas sobre o resultado do trabalho.

...basicamente foi uma transferência. [...] No primeiro curso não tinha EaD, pedíamos para entregar os trabalhos. Eles apresentavam e tinha trabalho escrito para a gente corrigir. Depois, com o acompanhamento [EaD], além dos fóruns de discussão, [o portfólio] era usado principalmente para formarem o trabalho final. Eles montavam o portfólio ao longo do acompanhamento a distância, e o apresentavam. (Girassol)

Quanto ao processo de elaboração dos trabalhos – a postagem de versões preliminares do trabalho no portfólio – a docente Girassol considerou que havia diferença entre os relatos parciais dos portfólios e o trabalho final escrito. Para a docente Margarida, os professores participantes efetuavam as sugestões no trabalho de aplicação; já a docente Girassol não obteve os mesmos resultados.

...eles foram apresentando no TelEduc e através das sugestões foram ampliando, mudando, acrescentando... [...] Mandavam, eu comentava, e depois eles mandavam... Teve trabalhos excelentes... (Margarida)

Tinha uma evolução, eles conseguiam elaborar e terminar [...]. Mas... o aluno põe no portfólio, acha que é o trabalho final, mas tem o acompanhamento – é um processo. O professor lê, e espera que ele reflita e coloque pelo menos uma resposta... [...] Às vezes mandava por e-mail quando ele não entrava no portfólio: “ainda sinto falta de você não responder aos questionamentos que eu pus em relação à atividade”. [...] Ele colocava, mas eu não entendia... e depois vinha o complemento. Mas a maioria nunca deu 100% de retorno... (Girassol)

Conforme Almeida (2010), para que o portfólio apresente resultados concretos, “a participação e os comentários do professor funcionam como referência para a postura dos alunos e assim há que haver reciprocidade e compromisso de todos os participantes, professor e alunos” (p.11). Logo, não cabe exclusivamente ao docente o ganho pedagógico de uso desta ferramenta, pois a autora utiliza o termo “parceiras”. O aluno [aqui denominado professor participante] também precisa primeiramente compreender a intenção pedagógica de uso da ferramenta, se responsabilizar e comprometer a realizar os aperfeiçoamentos sugeridos pelo docente. Estas sugestões podem vir, igualmente, de outros colegas, de modo que a relação seja compartilhada entre os pares.

Neste item, foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa na categoria “estratégias e materiais”, segundo as percepções das cinco docentes que participaram dela por terem ministrado cursos na CPE/Osesp de 2001 a 2006. O primeiro item abordado referiu-se à apropriação do repertório orquestral. Esta estratégia – a escolha de conteúdo, enquanto seleção curricular – ofereceu tanto ganhos quanto dificuldades aos docentes e professores participantes nos cursos e eventos didáticos. Os eventos, pela sua posição central no *Programa Descubra a Orquestra*, foram objeto de comentários e análises quanto à estrutura, à organização e à interligação com os cursos e trabalhos nas escolas. A pesquisa apresentou também alguns resultados sobre o material didático impresso e virtual, bem como questões relacionadas à disponibilização de gravações do repertório dos eventos didáticos como apoio às aulas nas escolas. Ao analisar as respostas das docentes sobre o

perfil dos professores participantes nos cursos, ficaram aparentes diferentes expectativas e objetivos, tanto por parte destes, quanto de suas escolas, bem como as influências que estas tiveram sobre a participação e conclusão dos cursos. A busca da formação de professores reflexivos foi posta em discussão devido às percepções das docentes sobre os desejos dos professores participantes quanto a oficinas e roteiros de atividades para uso nas escolas. A discussão conceitual sobre “formação” ou “conhecimento” musical trouxe a tona estratégias de organização dos cursos, assim como a influência do conhecimento tecnológico e das dificuldades de acesso ao ambiente virtual. Estes quatro subitens relacionados ao perfil do professor participante, entre outros, foram novamente escrutinados com vistas à busca de possíveis motivos para os índices de evasão dos cursos.

Na análise das estratégias organizacionais específicas adotadas pela CPE/Osesp na condução de suas atividades, foram destacados: o papel da coordenação e da equipe que organizou os cursos (e, suas relações com a organização das demais atividades e materiais), a estrutura interna dos cursos e o papel das docentes na condução destes, com as interligações entre os participantes e a continuidade da conversa no ambiente presencial e virtual. A riqueza deste tópico permitiu contemplar vários subitens, demonstrando as percepções das docentes sobre as ferramentas do TelEduc: *chats*, fóruns e portfólios.

A seguir, serão apresentados os resultados da análise das percepções das docentes participantes desta pesquisa quanto aos diferentes processos: o processo da CPE/Osesp, o seu processo pessoal de incorporação e uso da tecnologia, e o dos professores participantes. O item finaliza apontando algumas questões sobre os processos gerais de interação entre docentes e professores participantes dos cursos.

4.4 Análise dos resultados: “processos”

A presente pesquisa analisa a percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada apoiados por um ambiente a distância via internet quanto aos ganhos e as dificuldades na gestão de processos pedagógicos e organizacionais. Neste sentido é que aponta para diferentes momentos da CPE/Osesp e das pessoas que nela atuaram (como a equipe, as docentes) ou dela se beneficiaram diretamente (como os professores participantes). Embora tenham sido buscadas análises dos processos diferenciando o “antes” e o “agora”, o momento mais recente (2006) foi mais focalizado e considerado como o momento de maiores ganhos.

O “processo” está implícito em todos os objetivos secundários, embora esteja explicitado no segundo: determinar como as docentes compreenderam o processo de mudanças contínuas empreendido nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram (de 2001 a 2006). A análise do processo também é vista no primeiro objetivo, ao serem mencionados os “dois momentos dos cursos”, e nas considerações das docentes sobre sua “própria formação e sua ação nos diferentes cursos” e as dos professores participantes. Conforme já mencionado, a análise dos resultados referentes aos processos implica na adoção da categoria de “códigos de processo” proposta por Bogdan & Biklen (1994). Esta categoria permitirá associar os processos mencionados pelas docentes quanto aos ganhos e dificuldades institucionais nos dois momentos de cursos da CPE/Osesp (antes e com a incorporação da EaD via Internet), sobre as mudanças contínuas empreendidas nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram, a formação e ação das docentes e dos professores participantes nos diferentes cursos nas áreas de música, formação continuada, educação musical e educação a distância.

4.4.1 *O processo institucional*

O contexto pesquisado – a CPE/Osesp – sempre foi permeado por pesquisa, avaliação, inovação, reflexão, mudanças. O processo institucional iniciou com a própria implementação do departamento, em 2001, sendo fixado um ponto de convergência para a análise – não de conclusão – em 2006. A percepção de que este departamento esteve sempre em um contínuo processo de mudança e aperfeiçoamento foi apresentada e confirmada pela docente Tulipa, por exemplo. Nota-se também que a docente se inclui no grupo – “a gente foi”. O processo institucional, portanto, é conduzido por pessoas, e afeta as pessoas que o lideram e dele compartilham, portanto em maior ou menor grau.

... a gente foi sempre avançando, mudando o formato. Não houve, em qualquer momento, uma acomodação a um formato. Essa é uma característica que nos permite avaliar o que passou. [...] Sempre houve esse diálogo e reflexão da equipe. Como professora, não participei de todas as instâncias, mas tive a oportunidade de dar sugestões. O formato foi diferente em cada ano de trabalho. (Tulipa)

Esta situação reflete-se em um ganho institucional, pois denota a pesquisa e a avaliação constante que o departamento conduzia. Mesmo sendo estas relativamente informais, havia uma busca de fundamentação teórica para a elaboração dos procedimentos, instrumentos de coleta de dados e análises (vide Capítulo 1). Do ponto de vista institucional, além de servir internamente para a reflexão e aprimoramentos de

estruturas ou materiais, também demonstraram o trabalho realizado e contribuíram na busca de validação do trabalho realizado e apoio para novos projetos. Muitos eram apresentados a própria direção da Osesp, bem como às Secretarias de Estado da Cultura, da Educação, a patrocinadores e outros. Como exemplo, podem ser vistos os relatórios de validação dos cursos da CPE/Osesp entregues à Secretaria de Estado da Educação, cujo modelo solicitava a apresentação de resultados qualitativos e, eventualmente, quantitativos, bem como sugestões para aperfeiçoamentos. Ferramentas como estas impulsionaram o processo de mudanças contínuas do departamento.

A docente Tulipa mencionou a questão do processo com propriedade, por ter participado desde o primeiro ano até 2006 – tendo, portanto, acompanhado os cursos de formação continuada da CPE/Osesp em toda sua evolução e aperfeiçoamento. Todos podiam oferecer sugestões por escrito nas avaliações realizadas após cada curso ou de modo informal (vide Capítulo 1). Muitas eram incorporadas aos cursos seguintes, mediante possibilidade orçamentária, legal ou administrativa por parte da própria Osesp. As avaliações constantes permearam o processo de criação da identidade do departamento, para ela, solidificaram-se nas definições sobre a escolha e o foco do repertório. E, após buscas e extremos, a identidade havia ficado clara.

...um ponto importante de discussão seria justamente a identidade, em termos específicos do âmbito pedagógico [...]. No tempo em que atuei fomos desde “de nenhum foco na orquestra”, até um foco que achei exagerado [“na orquestra”]. Depois amoleceu de novo, isso é normal. Tu consegue constituir a identidade, e pode afrouxar de novo. Foi de uma ponta para outra e depois, acho que a identidade existe para mim [...] ...tenho uma clareza dessa identidade, a questão da orquestra, do repertório. [...] Os cursos foram construindo essa identidade. (Tulipa)

Foram lembrados alguns questionamentos dos professores participantes no ambiente a distância sobre as obras do repertório orquestral dos eventos didáticos. De modo geral, a docente Tulipa pondera que a identidade deveria ser construída também na escolha do repertório das orquestras parceiras, e que o repertório deveria ser mais amplo:

Tem professor que me pergunta: “por que não tem música brasileira no repertório que as orquestras tocam?” [...] “por que é tão valorizado o tradicional, ou música de filme... Depende da orquestra?” [...] ...em relação às orquestras, a identidade tem que existir. Mas ela não precisa ser vinculada somente ao repertório erudito “standard”, tradicional, europeu, acho que esse é um pensamento colonialista... (Tulipa)

Cabe mencionar que, eventualmente, as orquestras optam por determinadas obras, não em detrimento de outras, mas também devido aos direitos autorais, logística (como número de músicos da orquestra, instrumentos ou outros fatores), necessidade de

contratação adicional de músicos (“cachês”), entre outros fatores. A fala da docente volta-se também a pertinência da flexibilidade do docente, pois este, enquanto autor do curso, pode selecionar repertórios adicionais que possibilitem a prática das tendências educativo-musicais e atuais. Além disso, esta liberdade possibilitaria trabalhar com autenticidade, respeitando sua própria filosofia e prática de trabalho.

Eu imagino que tenha [estas questões] e que seja uma dificuldade... [...] Do ponto de vista de educadora, esse é um ponto de tensão, coisas que lutamos contra em educação musical. Buscamos romper essa distância da educação musical com o que é feito musicalmente na vida das pessoas, [atentamos para] as funções sociais da música e tudo mais. [...] Se em um semestre o repertório é muito antigo, tradicional, música erudita [...] e só posso trabalhar com ele, meu trabalho conflita com que o que penso. [...] Se tenho mais flexibilidade, posso trabalhar melhor isso, relacionar com mais música brasileira, com produção local. (Tulipa)

A docente ressalta que a CPE/Osesp buscava aproveitar o potencial, as habilidades e experiências que cada docente demonstrava em suas práticas cotidianas, em seus locais de origem. Esta fala demonstra certa flexibilidade e coparticipação dos docentes na própria elaboração dos cursos.

O contato com vários educadores musicais [docentes], cada um explorando uma área que ele tinha maior conhecimento, que se identificava mais. Eu lembro a conversa sobre o tema do curso – era algo conversado, não: “teu curso é sobre isso...” Buscava-se o potencial de cada profissional dentro do seu perfil. Isso eu considero uma característica muito importante, e os alunos puderam ter o melhor de cada um deles [...]. “Onde está seu diferencial, o seu perfil, a sua melhor possibilidade de trabalho?”. (Tulipa)

Na perspectiva da docente Lavanda, é destacado o processo de implantação e amadurecimento da EaD nos cursos, e as questões institucionais não são desvinculadas das pessoais, ou dos docentes. Ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades iniciais, também admite as modificações realizadas pela equipe, pelos docentes e inclusive por ela mesma no decorrer dos anos, de modo que o amadurecimento gerado pelo tempo de trabalho nessa área traz mais resultados agora.

... por um lado aconteceu esse problema [de falta de interação real nos fóruns], mas vocês também trouxeram a proposta. Quer dizer, vocês implantaram isso, que foi importante. O tempo também amadurece, não é? Os ajustes foram sendo feitos... E o professor formador teve um tempo de amadurecer como trabalha, de conhecer mais o potencial da ferramenta. [...] Sempre no momento de implantação é complexo, como as coisas acontecem. Tem um tempo de amadurecer. Não mudaria da forma que foi implantado até agora... Acho que daria um tempo, mesmo, para a coisa fosse se acertando. (Lavanda)

Mais do que analisar o processo institucional, as docentes comentaram sobre seu

processo profissional e pessoal de mudança no que tange a aspectos como formação continuada, atuação e preparo para o trabalho com o repertório orquestral e para sua atuação na educação a distância. Estes três processos aconteceram, em alguns casos, em espaços temporais muito próximos – como, por exemplo, foi o caso das docentes que atuaram somente em um dos cursos antes da implementação da educação a distância na CPE/Osesp e, ao mesmo tempo, precisaram se dedicar a “aprender” a trabalhar com maior foco (não único, nem complementar) no repertório orquestral (como as docentes Primavera, Margarida e Tulipa – vide Tabela 3).

4.4.2 A formação e atuação das docentes: “a gente está em processo”

No contexto desta pesquisa, as docentes se caracterizam como “formadoras de formadores”, segundo a descrição de Vaillant (2003):

O formador de formadores é quem se dedica à formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação formal e informal. (p.12).

Também os “formadores de formadores” passam por diferentes processos de formação, explícitos e formais ou informais, advindo da experiência, da auto-aprendizagem e aprendizagem da observação e compartilhamento com colegas. Assim, pelos depoimentos adiante, é possível observar que todas as docentes que participaram desta pesquisa se enquadram nessa descrição.

Primeiramente, é possível verificar que o processo de incorporação da educação a distância nos cursos da CPE/Osesp foi visto como muito positivo pelas docentes, e todas o apoiaram apesar de sua falta de formação e experiência prévia nesta modalidade. Por exemplo, uma docente comparou o formato da realização do trabalho de aplicação nos cursos antes e com a EaD, afirmando que a inserção da EaD nos cursos tinha proporcionado maiores ganhos (ou efetividade, como ela denominou):

...em 2003 ainda não era [com EaD]. Depois eu retomei em 2006, que já era a modalidade [com EaD]. Até então o trabalho final tinha que ir para Porto Alegre [...]. Havia uma ruptura, porque acabava o último encontro presencial e o professor tinha um tempo para fazer. E no TelEduc, no primeiro curso em 2006, era uma dificuldade muito mais minha também. Era uma novidade porque eu nunca tinha participado, mas foi muito bom. [...]. Eu fui, aos poucos, me soltando naquele espaço [...]. Em termos de efetividade, foi um salto... (Lavanda)

Outro aspecto mencionado foi o aprendizado de uso da EaD para os cursos, não

apenas enquanto procedimentos técnicos, mas também pedagógicos – como mostra o depoimento abaixo, em que a docente ressalta as possibilidades colaborativas da EaD:

...estamos em processo, porque é tão nova essa coisa, a gente percebe que é rico, mas ainda estamos num processo de aprender a lidar e incorporar a ferramenta. Tem que ter cada vez mais atividades que mostrem um pouco essa coisa colaborativa, para todos entenderem como pode ser rico. [...] É um processo de amadurecimento. Foi um avanço e, para mim, foi uma aprendizagem grande, essa proposta. Porque eu tinha participado só do presencial, e depois do virtual. É processual, e um caminho de aprendizagem que já vem sendo construído. (Primavera)

As docentes comentaram sobre suas diferenças nas práticas e formações – por exemplo, todas declaram que no início da implementação da educação a distância na CPE/Osesp eram “inexperientes” nessa área. Além disso, a docente Girassol acentua o fato que sua atuação prévia à Osesp seria voltada a assessoria e capacitações pontuais, que não tinha muita experiência em formação continuada de professores. Por isso, ressalta a oportunidade que a Osesp havia lhe dado em atuar neste campo, que foi muito ampliada posteriormente, devido ao seu ingresso na docência universitária.

Vou falar da minha vivência pessoal, que eu construí também. Vocês já tinham um pouco mais de experiência; eu tinha dado apenas um ou outro workshop, uma consultoria na creche em que minha mãe trabalhava. Mas a Osesp é que me deu a primeira oportunidade de trabalhar com os professores. Depois eu fui para a Universidade, trabalhar com formação de professores, na área de capacitação. Foi a Osesp quem abriu a porta para mim, dando uma nova possibilidade. [...] (Girassol)

Conforme já mencionado, a inexperiência em educação a distância foi apresentada por todas sob diferentes perspectivas. Uma das professoras, Primavera, destaca a expectativa de participação e a própria interação proporcionada pelos chats:

Então, esse trabalho com a Secretaria (Osesp) foi o primeiro projeto, de fato, que eu trabalhei com EaD. Eu já tinha tido feito algumas coisas com e-mails, mas não um projeto estruturado. Foi uma aprendizagem muito boa e criou alguns momentos muito interessantes de interação, principalmente nos chats. (Primavera)

A docente Tulipa apresentou vários aspectos relacionados a seu desenvolvimento pessoal para atuação em cursos apoiados pela EaD. Ela ressaltou como seu aprendizado ou formação se deu na ação e por meio da ação, durante os cursos da CPE/Osesp. Para exemplificar, citou seu desenvolvimento nas atribuições de importância e forma de organização dos grupos de trabalho dos professores participantes, e como modificou seu entendimento sobre sua própria relação com os alunos na EaD – no início muito voltado à orientação individual, e posteriormente modificado (conforme visto em outro item).

Eu era totalmente novata em EaD, o ensino a distância em que atuei foram os trabalhos aqui. Então, às vezes planejamos sem muita ideia... Tem muitas questões práticas. Somos acostumadas a dar aula, mas o ensino a distância às vezes exige dinâmicas de trabalho diferentes. [...] Em cada curso fui dando mais importância à interação entre os grupos... [...] lembro que te mandei um planejamento em 2006, e o trabalho ainda era totalmente centrado em mim. Era uma aula individual para 45 pessoas! É muito fácil acontecer isso, no EaD, por inexperiência também – não é minha área de estudo e pesquisa. Tive ajuda da coordenação, mas não é algo próximo, que estou estudando, tenho fundamentação. [...] Aprendi pela experiência de trabalho... (Tulipa)

A docente Lavanda menciona ter tido não apenas dificuldade, mas também resistência no período inicial das atividades. Apesar de ter experiência em formação continuada em atividades presenciais, a adaptação à nova situação e ao novo ambiente parece ter passado pelos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (conforme JESUS, 2007). Em sua falta, percebe-se que seus modelos de trabalho e aprendizagem eram os seus pares de cursos (outros docentes) e que se apoiava na equipe da CPE/Osesp. O processo de familiarização com a tecnologia e a EaD parece ter ocorrido junto com o processo de familiarização com o grupo e sua forma de trabalho, portanto ocorreu na ação e no grupo.

Quando eu comecei a capacitação (o EaD começou em 2005, que eu participei daquele curso)... Eu tinha muita resistência e dificuldade. Era minha primeira experiência. Tinha muito cuidado de entrar no TelEduc, o que iria falar e fazer. Via como os colegas agiam, porque ficava preocupada. Eu me soltei mais, e fui vendo que deram muito apoio nessa parte técnica, sobre como funcionava. A primeira vez eu não acessava. [...] Me sentia bem, muito confortável, em trabalhar ao vivo, mas naquele espaço virtual eu tinha dificuldades. (Lavanda)

A fala adiante complementa a fala anterior, de modo a ser possível perceber o impacto no contexto familiar desta docente sobre sua nova forma de atuação profissional. Ao mesmo tempo, a docente reconhece que sua atuação também tem sido um processo de autoformação para o trabalho a distância.

...a oportunidade de trabalhar no curso está sendo essencial para a minha formação nesse espaço de professora em EaD. Era um mundo muito complicado... Lá em casa mesmo, meus filhos falavam: “mamãe, você com o computador?” Quer dizer, não sou uma pessoa de entrar nas novas tecnologias, mexer... Não sou tão arrojada nesse aspecto. Eu acho que foi muito bom. (Lavanda)

Foi muito mencionado o processo de incorporação da EaD aos cursos, percebido tanto da parte dos professores participantes quanto dos docentes. A primeira fala sobre a percepção sempre incluía a dificuldade no acesso aos recursos tecnológicos, e então o

entendimento de processo de adoção e familiarização com a tecnologia – em termos de ferramenta (TelEduc) – e de parâmetros pedagógicos. Esta questão é exemplificada pela fala da docente Margarida.

...achei positivo não só pelo meu processo, mas também pelo processo de interação dos próprios alunos. [...] É claro que é difícil, porque... [...] não estamos muito acostumadas a usar essa tecnologia, nem os alunos; muitos não tinham computador, ou tinham dificuldade. Por ser uma coisa nova, temos uma dificuldade de organização – de lembrar, de ir. [...] ...temos que nos habituar. A princípio realmente assusta, não sabemos o que fazer. É muito positivo, com certeza. Aprendi muito. (Margarida)

Outro aspecto mencionado foi o processo de formação e aprendizado das próprias docentes para a atuação na educação a distância. As docentes mencionaram tanto o que e como aprenderam ou deixaram de aprender em termos mais formais (ações propositais de ensino, acompanhamento e orientação), quanto na ação e autoaprendizagem durante os cursos. Todas concordaram que a formação inicialmente oferecida foi instrumental, para conhecimento do uso da ferramenta TelEduc, em detrimento da formação para seu uso pedagógico. Apesar disso, as docentes consideraram, de modo geral, que a experiência foi produtiva e rica – como pode ser visto no depoimento da docente Primavera.

Para mim foi riquíssimo, [...] ...uma primeira experiência. Não teve uma pré-formação: “o TelEduc funciona assim”, você deu algumas instruções, o ambiente era ilustrativo e a gente foi “se virando”. [...] Gosto dele porque está tudo na página de entrada, e você aprende um pouco autonomamente. E tínhamos as interações. (Primavera)

Sobre a necessidade de uma formação mais específica sobre o uso das tecnologias, as opiniões divergiram. A docente Primavera, por exemplo, considerou relativamente suficientes o auxílio e as orientações prestadas pela equipe sobre as questões tecnológicas, embora fosse útil um curso um pouco mais “padronizado tanto para as docentes quanto para os professores participantes. A docente Girassol lembrou o apoio técnico de um prestador de serviços contratado pela Osesp.

...não senti tanto, não sei se porque você foi explicando, ou se o ambiente do TelEduc... Quando eu tinha dúvida, telefonava para a secretária, falava por e-mail e ela me mandava as especificações. A equipe era legal para atender isso. [...] Mas, talvez um curso básico com um módulo... Você fazia isso. Num dos cursos, você foi nas aulas presenciais [...]. Mas [seria melhor ainda] algo padronizado [...] com os formadores, e depois com os professores. (Primavera)

Eu não conhecia o TelEduc, mas também tivemos o apoio do técnico, que ajudou até para explicar qual a função da plataforma, como a gente poderia ter utilizado melhor uma ferramenta ou outra. (Girassol)

Nestes depoimentos, nota-se que a formação oferecida ainda precisaria de maior

aperfeiçoamento. Almeida (2004), por exemplo, elenca as diferentes competências necessárias em cursos a distância, que podem ser divididas entre uma equipe ou assumidas por um mesmo docente – conforme o tamanho e a abrangência do projeto. Elas podem ser a base das formações dos docentes para o trabalho na educação a distância. A autora cita Pinto (2004), que propõe três dimensões ou competências: a pedagógica, a didática e a tecnológica, que correspondem a:

[Dimensão tecnológica, enquanto] domínio das tecnologias em uso em um nível que lhe permita sentir-se à vontade para operar e explorar os recursos dessas tecnologias, propor atividades e interagir com os alunos; dimensão didática relacionada às competências do professor em sua área de conhecimento; dimensão pedagógica referente à mediação, comunicação, orientação e acompanhamento do aluno e respectivos processos de aprendizagem. (PINTO, 2004, apud ALMEIDA, 2004, p.05, grifos meus)

Almeida (2004) acrescenta outras três competências ainda mais aparentes e necessárias ao trabalho nestes espaços:

- (1) gestão de espaços e tecnologias, que diz respeito à gestão e articulação dos recursos das tecnologias em uso, gestão das estratégias de comunicação e participação dos alunos, organização das informações, articulação entre atividades propostas, conteúdos e recursos mobilizados, gestão da avaliação, dos espaços e tempos do ensino e da aprendizagem;
- (2) capacidade de trabalho em equipe, referente à identificação e mobilização dos talentos e saberes evidenciados pela equipe de trabalho, abertura ao diálogo, respeito ao outro e autonomia para a busca de informações e resolução de problemas;
- (3) reflexão sobre a própria atuação no grupo e teorias que emergem de sua prática, iluminando-as e permitindo reconstruir as teorias e recontextualizar as práticas. (ibidem).

No entendimento das docentes Margarida e Tulipa, seria importante uma formação prévia nas áreas tecnológica e pedagógica, portanto muito relacionadas às competências acima mencionadas. A docente Margarida ressaltou a inovação da experiência, ao mesmo tempo em que demonstrou quanto a equipe estava insegura. A docente Tulipa voltou sua fala ao conhecimento dos princípios gerais (“jargões”) da EaD:

Não sabia de nada... Foi pioneiro, isso... Mas, não existe aquela coisa “certinha”. [...] Ter uma orientação prévia sobre como utilizar aquela ferramenta seria interessante, mais na parte tecnológica. Como lidar com o computador, o programa, pois eu tinha algumas dúvidas. [...]. Faltou também uma formação pedagógica. (Margarida)

Claro que pode ser passado algum texto. Eu recebi textos para ler, coisas básicas de conceitos [...]. ...tenho que conhecer os “jargões” da área. [...] ...tem umas coisas básicas para te inserir dentro de uma área. [...] Pode ter falta de experiência, mas não ser ignorante. (Tulipa)

A docente Lavanda também considerou que teria sido importante uma formação pedagógica para as docentes utilizarem o TelEduc – não apenas o “como” utilizar tecnicamente a ferramenta, mas o “por quê”, adaptando as possibilidades tecnológicas aos objetivos pedagógicos. Esta formação não precisaria ser dada apenas antes dos cursos, mas poderia ser um apoio pedagógico constante por parte da equipe de apoio da CPE/Osesp. Por suas dificuldades técnicas, no pouco tempo que acessava o ambiente, não aproveitava seu potencial na área pedagógica: “Gastava muito tempo, e, para o tempo que eu gastava, produzia muito pouco, dava retorno pedagógico pequeno para os professores. [...]. Para nós era novo, assim como para eles...” (Lavanda)

Assim, a formação pedagógica para a utilização dos ambientes de EaD seria importante no que tange à atenção para a qualidade da interação, à motivação e à otimização do uso, conforme cada ferramenta. Abaixo, nas falas da docente Primavera, observa-se sua concepção quanto ao direcionamento do olhar do docente devido à formação recebida:

[a formação poderia ser] mais naquilo em que devemos atentar: para a qualidade da interação. E talvez para reparar naquela ferramenta que está funcionando bem, e nas outras, por exemplo, em que pode decrescer a interação. [...] ...como manter o interesse vivo naquele ambiente. A motivação das pessoas [...]. Talvez não um curso, mas: [...] “o fórum é muito importante, as pessoas podem entrar quando querem, mas tem que ter atenção a como eles interagem...”. Essas dicas são importantes para sabermos onde e o que observar. (Primavera)

No depoimento das docentes Lavanda e Girassol, pode-se observar o ganho proporcionado pelo aprendizado informal com as colegas docentes e também professores participantes (alunos) que já tinham maior familiaridade com a EaD – e, eventualmente, com o próprio TelEduc (pelo uso).

Às vezes, ficava com aquela coisa de vencer... e pensava: “até que ponto eu estou interagindo? Estou só... coloca lá as coisas, conclui essa parte...”. Eu sentia que a Girassol transitava muito mais do que eu. Quando trabalhei com ela no último módulo, foi muito bom. (Lavanda)

É uma aprendizagem constante, estou sempre aprendendo, junto com os alunos, com os outros colegas que participaram e com a própria plataforma. Em alguns cursos a gente dividiu, eram dois docentes cuidando de uma turma só e em outros era eu praticamente sozinha. (Girassol)

Além disso, para ela a formação dos docentes ajudaria a motivar os alunos e a orientar melhor os trabalhos a serem desenvolvidos no ambiente virtual: “no momento em que ficamos mais seguras, os alunos também percebem. Quando você entra, como você se coloca, incentiva o uso das ferramentas” (Lavanda).

Em vários momentos, as docentes mencionaram seu preparo pessoal específico para a atuação dos cursos. As observações concentraram-se no reconhecimento de que eles exigiram um preparo maior e mais abrangente, que talvez não fizesse parte da rotina das docentes no que tange ao repertório. Parece ter sido bastante comum um preparo intensivo, provavelmente pelo fato dele ser relativamente desconhecido também para algumas, e, por isso, pouco trabalhado anteriormente. As falas abaixo têm em comum o relato sobre o estudo do contexto das obras – gravações, história da música, partituras – e mostram o resultado do trabalho com um destes estilos musicais – a música descritiva. Apesar do preparo prévio *sobre* a música, os relatos comprovam que foi realizado um trabalho *com* música, isto é, o conhecimento teórico foi utilizado como complemento e o foco das atividades, na prática, foi musical e não teórico. Tais resultados remetem a orientação geral da CPE/Osesp sobre o trabalho com o Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979), que, conforme descrito no Capítulo 2, propõe o foco na composição (ou improvisação ou arranjo), execução e apreciação complementadas por técnica e literatura sobre música.

...o último curso que eu dei era um repertório mais complicado, tinha música descritiva e tudo mais, foi cansativo para mim. Mas foi legal também. Tive que estudar muito para dar os cursos e foi uma grande aprendizagem. Corri atrás de repertório, para comprar, pedir, e estudar história da música, partitura. [...] ...uma das atividades acabava num desenho da música descritiva, e depois eles refaziam aquela partitura com sua própria música. Foi uma música meio complicada, mas foi a melhor atividade, [...] que deu mais resultado. (Primavera)

...fui correr atrás, estudar, conhecer repertório, ler muito... Peguei meus livros de história da música, levei para cima e para baixo! [...] Trabalhei com música descritiva e a partir daí com partituras analógicas, sinfônicas, e depois a partitura tradicional e fazendo analogias tanto na representação gráfica, como na convencional. Isso também foi muito rico na minha aprendizagem como professora. (Lavanda)

Em alguns momentos, as docentes ressaltaram o quanto o trabalho na CPE/Osesp influenciou suas práticas em outras atividades profissionais. Isto ocorreu tanto no grupo focal quanto nas entrevistas, o que demonstra coerência e confirma o pensamento inicialmente exposto. Na primeira situação, a docente Primavera demonstra o conhecimento tecnológico adquirido na CPE/Osesp que facilitou sua participação nos cursos a distância conduzidos pela sua universidade. Na segunda, a docente relata que também integrou a educação a distância nos cursos presenciais. A docente ressalta a importância da experiência, sendo possível perceber que os princípios gerais construídos no trabalho com o TelEduc e na CPE/Osesp também serviram para o trabalho com outras ferramentas e contextos.

Tive a oportunidade, agora que tem a EaD lá na minha universidade, de participar [...] de um curso de formação do TelEduc. Me lembro que conseguia lidar com o TelEduc porque eu já tinha trabalhado na Osesp. [...] Me senti totalmente à vontade e muito feliz de ter tido essa experiência anterior. (Primavera)

...mesmo que eu encontre meus alunos toda semana, tenho adotado esse suporte tecnológico [...] ...todas as tarefas dos cursos presenciais são feitas em ambientes virtuais. Não temos o TelEduc, temos o Moodle. Tenho usado porque garante uma reflexão, uma interação que vai para além da sala de aula. Minha universidade abriu uma licenciatura em Música e com isso tenho oportunidade de criar materiais. E essa primeira experiência foi fundamental, uma oportunidade de ouro mesmo, que, sem querer, preparou para o futuro. Eu não teria esse traquejo de trabalhar se eu não tivesse tido essa experiência anterior. (Primavera)

Pelo relato adiante, os cursos tem sido fonte de pesquisa e inspiração para as docentes, sendo os materiais desenvolvidos algo a ser memorado e aproveitado (de modo contextualizado) em outras ocasiões (vide também item 4.3.5.2): “Tenho as apostilas dos vários cursos que ministrei, e de vez em quando olho para lembrar o que eu trabalhava. Às vezes tem alguma coisa que quero resgatar para outro trabalho...” (Tulipa). Portanto, o material dos cursos e eventos, assim como as próprias estratégias de trabalho, extrapolaram o âmbito da CPE/Osesp, tendo servido para o trabalho das docentes em outras instituições:

...aquele programa [de concertos didáticos⁵⁹], tenho até hoje. Mandei fazer um pôster. Às vezes uso na iniciação à regência, porque a orquestra está lá. [...] Então: “vira para lá, dá entrada para o trombone, dá entrada pro...” e de repente, você vê a orquestra viva naquele material. Quem faz, quem conhece, tem. O material foi muito rico. (Primavera)

Agora estamos com curso para professores da rede municipal e adotamos, estamos com portfólio, como meta de avaliação. O modelo que você fez. (Primavera)

...numa banca de TCC, [...] de música na Internet, levei a experiência daqui também, que é muito rica... [...] É auto-formação, formação nossa. Até para você participar, comentar um trabalho numa banca... o conhecimento é a partir dessas questões aqui. (Lavanda)

Quanto à crescente conscientização do papel político do docente, cabe apresentar o relato da docente Tulipa. Apresenta estratégias recentemente adotadas, que demonstram o processo de mudança na concepção da docente sobre a estrutura e os ganhos (talvez indiretos) do curso. A estratégia gerou maior visibilidade do trabalho dos professores participantes em suas escolas e, provavelmente, pode gerar maior reconhecimento institucional tanto por parte da CPE/Osesp quanto das escolas.

⁵⁹ A referência é ao programa de concertos didáticos de 2002, em que uma grande parte de um dos lados continha os desenhos da formação básica de uma orquestra e podia ser transformado em um pôster.

...o último módulo tem sido a apresentação dos trabalhos. [...] Para mim foi primeira vez, porque foi a primeira vez que eu tive uma turma do começo ao fim... [...] Toda a estruturação do seminário final, desse módulo, foi feita a distância. [...] Tentamos organizar como se fosse um congresso. Eram textos de mil palavras, modalidade pôster ou oral. [...] Foram poucos pôsteres, pela dificuldade de pagar a impressão, mas quem fez gostou porque colocou na sua escola, deu uma visibilidade maior ao seu trabalho. [...] Acompanhei os textos de mil palavras, para chegar aqui no portfólio. [...] Foi bem melhor do que eu imaginei, quanto eles se sentiram valorizados e felizes por conhecerem o trabalho dos colegas, em vídeos... No TelEduc..., mas nada mais vivo do que ver as fotos com as crianças e a pessoa na tua frente. A preparação foi a distância, mas esse momento de trazer o trabalho foi presencial. Vou repetir sempre, quando tiver oportunidade. (Tulipa)

A seguir, serão apresentadas as percepções das docentes sobre o processo na familiarização e uso das tecnologias dos professores participantes dos cursos.

4.4.3 *O processo dos professores participantes: a “desmistificação”*

Em alguns depoimentos, a fala sobre o processo de formação das docentes para a EaD foi acompanhada de uma exposição sobre o processo dos professores participantes. Perguntei à docente Lavanda, por exemplo, qual seria o processo da visão dos alunos sobre a EaD: seus ganhos e dificuldades. E não apenas a incorporação da EaD fez diferença na consecução do curso, mas também a estrutura e atividades que estão melhor ou mais aceitas agora. Há uma menção indireta à construção da autonomia e da maior interação dos docentes e professores participantes.

...muitos não tinham acesso a computador, ou na escola era complicado... Alguns diziam também que não tinham tempo, não exploravam quanto essa modalidade é rica. Na verdade, ajuda, porque ele pode responder à noite, na casa dele, no fim de semana, não precisa estar na escola. [...] No início, também, não só os alunos, como nós, tivemos essa dificuldade. Em 2005 [...] eles não conseguiram tão facilmente fazer isso. Com muitas dificuldades, não tinham acesso, a questão da rede, questões tecnológicas, inclusive. [...] Agora está incorporado de buscarem esse trabalho, de lerem realmente o que os colegas... [...] Essa concepção já está mudando, certamente... Desmistificando, eles mesmos trouxeram essa palavra: desmistificar. (Lavanda)

Para a docente Girassol, houve mudança entre as turmas, nos diferentes anos, em termos de aproveitamento e relacionamento na EaD. Esta, entretanto, pode ser atribuída principalmente à estrutura dos cursos e aos docentes conforme o tipo de mediação exercida e não apenas ao perfil dos professores participantes. Fundamenta sua argumentação na mudança implementada nos últimos cursos – por sugestão dela – em que havia sido proposto um roteiro para a realização dos comentários dos trabalhos postados no portfólio.

Ao usar a expressão “alunos cativos”, a docente se refere aos professores que frequentaram os cursos em diferentes anos, embora, na sua visão, não tenham tido, necessariamente, o mesmo desempenho, ganhos ou dificuldades em cada um dos cursos.

Girassol: Houve relacionamento dos alunos, eles gostam muito de um ficar incentivando o outro, o que é bem legal também. Eles diziam: “gostei do que você fez na sua escola, vou testar na minha também”. Porque uma das tarefas que a gente tinha combinado era de um entrar no portfólio de dois, ou três e fazer comentários. Por falta de consistência nos comentários, em nas apostilas, havíamos orientado: “o que seriam comentários consistentes?” Para não ficar só: “muito legal, beijos”. Então: “vou fazer isso”, ou: “porque você vai fazer isso? Por que você achou essa atividade interessante? Como você vai adaptar para sua faixa etária?” Mostrar que leu... [...] Esse crescimento, de ensinar o aluno, de utilizar a plataforma para construir conhecimento, é importante para eles.

Susana: Eles também mudaram a forma de interagir nos cursos? Isso tem a ver com os alunos ou tem a ver com os formatos dos cursos?

Girassol: acho que tem a ver, talvez com os formatos do curso, e, principalmente, com quem está propondo as atividades. [...] ...alunos cativos, que participam vários anos, podem ter atitudes diferentes, no fórum, de acordo com quem está mediando.

Porém, devido ao próprio formato do Programa Descubra a Orquestra (até por uma exigência interna da CPE/Osesp e da Secretaria de Estado da Educação), poucos professores participantes vieram reiteradamente aos cursos, sempre havia muitos novos integrantes de modo atendermos escolas diferentes em cada semestre. Portanto, a evolução do conhecimento e a prática na área tecnológica não se deviam unicamente à repetição dos professores participantes nos cursos – ou das próprias docentes. O processo seria mais amplo, relacionado ao contexto social.

...o aluno que vai participar, já sabe. Embora não sejam os mesmos, mas o geral já está sabendo que tem isso a distância, que vão trabalhar dessa forma. É uma coisa do mundo mesmo, está indo para esse lado, ficando mais conhecido. Antes era menos. Sinto por mim mesma. [...] Teve um desenvolvimento e continuo apoiando, mas conheço pessoas que são contra [...]. Funciona sim, porque deu para ver o resultado. Muito. Eu acho que foi fundamental. (Margarida)

A docente Margarida comentou que este processo de adaptação à educação a distância foi percebido nos professores participantes. No decorrer dos anos, sentiu diferenças nos próprios participantes, que nos primeiros cursos diziam ter conhecimento de tecnologias, mas, na prática, tinham muitas dificuldades.

Eles tiveram grandes dificuldades, não tenha a menor dúvida. Mas no primeiro [2005]; no segundo [2006] eles foram se adaptando, inclusive porque muitos professores que tinham participado dos outros cursos

foram ajudando uns aos outros. [...] Tinham dificuldades tecnológicas, mas isso, com o tempo, vão suprindo. Já deu para sentir a diferença. [...] ...a adaptação logo foi sentida. (Margarida)

Cabe lembrar que parte deste processo deve-se também as mudanças de propostas e de trabalho da equipe da CPE/Osesp e das próprias docentes, como visto anteriormente. E, conforme o relato da docente Girassol, a formação das docentes e dos professores participantes – inclusive quanto ao uso pedagógico – ocorria muito na prática cotidiana e informal, por meio da mediação: “A gente foi aprendendo, [a formação] vai acontecendo na prática, porque o mediador - eu era a docente responsável - dava alguns toques...”. (Girassol). Assim, as interações e mediações pedagógicas serão tratadas no último item deste capítulo.

4.4.4 A EaD nas interações entre docente e professor participante

Um dos pontos cruciais na educação a distância é a mediação pedagógica, como pode ser visto pela pesquisa de Cerqueira (2005), por exemplo. Alguns pesquisadores também têm demonstrado ser necessário um tempo de aprendizagem e maturação da equipe até que os membros de uma instituição tenham os conhecimentos necessários para realização das atividades a distância. Ou seja, a mediação pedagógica não consiste simplesmente na transposição do estilo de mediação adotado nas interações presenciais para as interações nos ambientes virtuais. E a construção deste conhecimento e outros, pertinentes ao trabalho na educação a distância, requerem um tempo próprio: “Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EaD precisa de 2 a 5 anos até que o núcleo do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional” (FREEMAN, 2003, p.11, apud CERNY, 2009, p.89).

Algumas das principais dificuldades das docentes, dos professores participantes e da equipe dos cursos da CPE/Osesp podem ser relacionadas ao tipo de interação fomentada, à falta de formação e visão, e ao desconhecimento sobre as possibilidades pedagógicas do TelEduc. Em diversos casos, a ação voltava-se à solução de problemas emergentes (“apagar a fogueira”), pois os problemas não eram antecipados de modo a serem buscadas soluções ou mesmo evitados. As docentes “não conseguiam dar conta”.

Foi mais trabalho para nós porque era aluno sempre querendo professor. A interação aluno-aluno não foi fomentada – falta de formação, visão e vivência nossa. [...]. Não passávamos a utilização pedagógica do TelEduc, porque também não sabíamos. [...] ...e a abordagem era mais instrumental: “como vamos utilizar a plataforma?” [...] Às vezes o professor pedia, e do outro lado também nós queríamos

apagar a fogueira, mas não conseguíamos dar conta... (Girassol)

Nos primeiros cursos (2005), as docentes pareciam ter tido mais dificuldade de estabelecer os parâmetros de trabalho, esclarecendo o que seria papel deles e o que deveria ser feito entre os próprios alunos, de modo que eles pareciam tomar para si a responsabilidade da resposta a cada dúvida. Nos cursos seguintes, a orientação da CPE/Osesp já foi dada no sentido de fomentar mais a interação aluno-aluno, o que diminuiu consideravelmente a expectativa de atuação direta individual e permanente das docentes, diluindo o foco de atuação. A docente Margarida considerou a dependência inicial natural, devido ao desconhecimento da ferramenta e dos procedimentos da EaD:

É muito natural, porque está começando, mas ao mesmo tempo, a interação entre os colegas eu achei muito rica. A interação dependia da orientação individual, mas existia também. Não eram todos que interagiam, mas as opiniões deles foram muito ricas. Ou sendo de apoio, ou dando sugestões. (Margarida)

A docente Girassol mostrou-se muito preocupada com esta questão. Ela focou nas expectativas do professor participante sobre os docentes, pois muitos ainda pareciam demonstrar uma visão tradicional dos papéis de aluno e de professor.

Girassol: ...o principal era mostrar para o aluno que estávamos lá, e ele estava junto, virtualmente... Nem sempre eu conseguia fazer esse relacionamento nos bate-papos [...] Porque eles também tinham outras coisas, [...] queriam compartilhar ansiedades, dificuldades, ou tinham aquela necessidade de: “eu estou fazendo certo?” [...] e eu dizia: “não sei se é certo ou errado, pelo que você está me contando... Você está estimulando seus alunos a criarem, a fazerem música (que é isso que a gente quer) e não falando sobre música. A participação dos alunos estava muito mais ativa do que a participação do professor”. Isso era mais importante. Mas o feedback é maior no individual, quando fala dos portfólios, porque no bate-papo acaba vindo mais...

Susana: Você os deixava conversarem mais entre si do que com você? Como você tentava fazer essa relação?

Girassol: Primeiro eu procurava a interação entre eles, mas, quando viam um professor, já perguntavam no “perguntar para ‘fulano’”⁶⁰... Eles digitavam: “Girassol”, e eu já sabia que era para eu responder. Essa coisa de passar e devolver a pergunta, nem sempre acontecia também. Ou então fica... “o professor não está dando a resposta, eu vim aqui para receber a resposta...”

Esta questão se relacionava também com a autonomia do aluno, sua visão sobre EaD e como isso se vincula com a formação da docente para trabalhar com EaD naquele

⁶⁰ Recurso do bate-papo do TelEduc que permite direcionar a mensagem para uma pessoa específica ou o grupo: antes de escrever a mensagem, é possível escolher um destinatário – ex. “Ciclano” fala/responde/pergunta/etc. para “fulano”.

momento. Para ela, interfere nesta questão a própria visão geral sobre a concepção dos papéis do professor e do aluno – o que certamente também ocorre no ensino presencial. Outra problemática seria o imediatismo das respostas, pois o aluno – neste caso, o professor participante – não teria muita paciência para refletir e preferiria as respostas prontas e com certa rapidez. Curiosamente, os professores participantes parecem “trocar de papel” ao colocarem-se como alunos no ambiente a distância. Então, caberia investigar se sua prática – caso seja reflexiva – se transfere ou não para um momento virtual mesmo que em outro papel. Ou seja, eventualmente ele pode ser um professor que reflete sobre sua prática em sala de aula, mas, contraditoriamente, no ambiente virtual pode ter uma postura mais tradicional para sua própria aprendizagem. Segundo a docente, a situação é análoga ao que ocorre no presencial: seus alunos também solicitam a “aprovação” do que estão realizando. No ambiente virtual haveria mais ansiedade ainda.

...nem sei se é percepção do aluno na EaD ou em geral, a concepção dos papéis de professor e aluno, que já está bem sedimentada. [...] Professor é aquela visão... tradicional, daquele que detém as respostas e sabe um pouco mais. [...] Se esse professor fala: “vamos refletir, vamos pensar em outras formas”, talvez o aluno não tenha paciência para isso porque ele quer logo: “É isso ou não? Isso que estou fazendo está certo ou não está?” [...] ...quando você está no virtual, causa muito mais ansiedade mesmo. (Girassol)

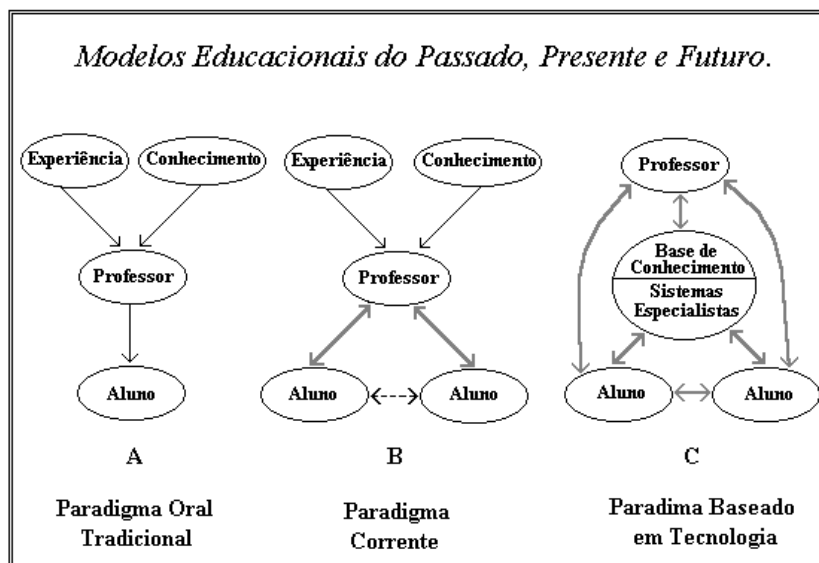
O problema do modelo pedagógico com foco no professor também foi ressaltado pela docente Tulipa, a qual relacionou a adoção deste à falta de formação para atuação na EaD. Isto poderia ser inadequado tendo em vista a grande diversidade de recursos tecnológicos disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem, a qual não seria totalmente utilizada, mas apenas focados recursos de interação individual.

...pode acontecer facilmente de voltarmos ao modelo tradicional de ensino, focalizado na figura do professor: se fosse representar visualmente, aqui seria o professor e uma flechinha que vai e volta para o aluno, que vai e volta para o outro aluno... E que os alunos não se conversam. [...] Se fosse individual podia ser por e-mail, não precisaria ter um TelEduc, uma plataforma inteira... Não que tenha acontecido, mas em alguns momentos era bastante focalizado e eu não me dava conta de como eu poderia favorecer mais a interação e colocar mais responsabilidade nos participantes [...]. Então, gradativamente, fui aprendendo a usar melhor as ferramentas. (Tulipa)

As interações sugeridas pela docente Tulipa podem ser vistas na figura abaixo, exemplo A – *paradigma oral tradicional* – em que a mediação do conhecimento e da experiência é feita pelo professor. Segundo Glanzmann (1995), o modelo que utiliza as tecnologias encontra-se no exemplo C – *paradigma baseado em tecnologias*, em que há

comunicação entre os próprios alunos e entre o professor e os alunos por meio das tecnologias. Ele também pode ser mais apropriado nas interações a distância.

Figura 11: Modelos educacionais e interações pedagógicas



(BRANSON, 1990, apud GLANZMANN, 1995, p.37.)

Chamo a atenção ao fato de que algumas docentes relatam ter aprendido com seus pares sobre como interagir com os professores participantes nos cursos. Este processo de mudança, de experiência e desenvolvimento pode ter mudado a forma em que se relacionaram com os professores participantes e utilizaram as ferramentas do TelEduc.

... aprender também com os outros colegas, apesar de ser virtual, é importante. [...] Em 2006, que trabalhei com a Lavanda, uma funcionária da creche da minha mãe foi aluna dela, e falava muito dos seus feedbacks, muito bons, incentivando. E minha mãe falava: “tenho certeza que é só por causa dos feedbacks da Lavanda!” E ela postava atividades – cinco, seis. [...] Ela propunha algo e em seguida vinha uma resposta da Lavanda. Por isso falo de aprender com colegas. (Girassol)

A docente continuou afirmando que o exemplo da colega havia influenciado sua própria prática, e também mencionou como trabalhava para construir melhor as relações no ambiente virtual junto aos alunos:

...aprendi com a Lavanda, e esse lado “mãezona”, que às vezes eu não tinha paciência [...]. Isso é muito importante para quem está do outro lado e a gente não está vendo. Temos que pensar que quem está do outro lado está fazendo o melhor. Então, isso foi um exemplo. [...] E a gente também tem que ter a mesma concepção do aluno, porque às vezes ele manda uma coisa, ou também pode ter escrito sem pensar muito, com aquelas letras “gritando” [convenção: em letras maiúsculas], sem saber que estava “gritando”. Normal. A gente responde: “na internet, se responder assim...” também vai ensinar, educar nesse sentido. (Girassol)

Perguntei à docente Primavera se ela havia percebido alguma diferença antes e

depois dos cursos com EaD nas suas interações com os alunos. A fala indica maior adaptação da docente para atender as necessidades dos professores participantes: “me preparei muito mais, porque já conhecia as pessoas e elas tinham dúvidas, me perguntavam”, e que a interação seria muito maior por causa deste ambiente virtual (continuidade da conversa, flexibilidade). Por fim, a docente afirma que muitos cursos não terminam – eles continuam após os encontros presenciais e o final “oficial”: “Eu encerro algumas disciplinas, mas ponho no fórum: “continuando a conversa”... E as coisas ainda vêm à tona” (Primavera).

Voltando-se para a análise dos anos em que foram realizados cursos com EaD, a docente Lavanda ressaltou ter percebido muita diferença entre o trabalho colaborativo realizado em 2005, no primeiro ano de implementação da EaD nos cursos da CPE/Osesp e então em 2006. As interações – ou compartilhamento – foram sentidas tanto com ela enquanto docente quanto entre os próprios professores participantes: “Quanto isso dá força, porque o professor pode dialogar conosco, levar suas propostas, e compartilhar, que é uma palavra que eles trouxeram muito. Eles se sentem muito mais valorizados com a ajuda um do outro”. (Lavanda)

Neste item, procurei apresentar as principais concepções das docentes participantes da pesquisa sobre os diferentes processos vivenciados nos cursos de formação continuada em educação musical da CPE/Osesp, os quais foram categorizados nos códigos de “processos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Os dados permitiram realizar inferências sobre os ganhos e as dificuldades relacionadas aos processos pedagógicos e organizacionais, no âmbito institucional e profissional das docentes e dos professores participantes. Comecei relatando as percepções das docentes sobre o processo institucional da CPE/Osesp, que, segundo elas, sempre se configurou “em processo” de avaliação e reestruturação, sem se acomodar a determinados formatos, considerando as necessidades e interesses da instituição a qual pertence (a própria Osesp) e instituições parceiras. Um ponto destacado foi o processo de construção da identidade do departamento, onde foram novamente apontados fatos – ganhos e dificuldades – quanto ao trabalho com o repertório orquestral. A CPE/Osesp também é vista como uma instituição que atenta para as sugestões de mudanças dos educadores musicais que nela atuam. Em conclusão as observações sobre o processo institucional, apresento a análise de uma docente sobre a implementação da educação a distância nos cursos de formação continuada.

Dada a interação muito forte entre as questões institucionais e profissionais, o item

seguinte volta-se a percepção das docentes sobre os seus próprios processos de formação e atuação. Considero que estas questões não podem ser separadas, pois em adição às diretrizes pedagógicas e administrativas gerais, o processo institucional da CPE/Osesp sempre foi fortemente conduzido com base nas avaliações formais e sugestões e considerações informais das docentes e professores participantes – portanto, estes profissionais fizeram parte desta história. Assim, o segundo subitem descreve e analisa o processo de incorporação da educação a distância nos cursos da CPE/Osesp, apontando tanto os ganhos quanto as dificuldades pelas quais as docentes passaram. As docentes relataram não apenas as dificuldades causadas pela falta de formação tecnológica, mas também pela falta de formação do uso pedagógico do ambiente virtual utilizado no curso. Por outro lado, destacaram a importância do aprendizado na ação, entre as próprias colegas e com os professores participantes. As docentes também mencionam outros aprendizados, como o seu processo de preparo para o trabalho com o repertório orquestral nos cursos, e por fim destacam os ganhos dos materiais elaborados e da experiência adquirida no trabalho na CPE/Osesp em relação aos trabalhos atualmente realizados.

As docentes se referem aos processos dos professores participantes. Apontam percepções quanto às dificuldades técnicas encontradas no início das atividades com educação a distância, o processo de incorporação das novas formas de uso das tecnologias, as mudanças de abordagens (realizadas nos cursos ou ainda necessárias) nas interações entre os próprios professores participantes e entre estes e as docentes. Este tema é aprofundado no subitem seguinte, que trata especificamente das visões sobre o processo de mudanças ocorridas nas mediações pedagógicas nos cursos da CPE/Osesp.

Destaco as formas de mediação pedagógica adotadas nos cursos da CPE/Osesp, demonstrando que as docentes percebem, agora, que as mediações realizadas no início do processo de adoção da educação a distância nos cursos eram permeadas por uma visão tradicional de interação. Houve aperfeiçoamento desta visão, calcado na experiência e capacitações posteriores, sendo fomentada uma interação descentralizada, com equilíbrio na relação entre os próprios professores participantes e diminuição do foco no docente. Com este item, concluo a apresentação dos resultados obtidos. No próximo e último capítulo desta tese, apresento algumas considerações finais e percepções – das docentes e minhas – sobre os ganhos e dificuldades dos cursos de formação continuada apoiados em ambientes a distância no contexto orquestral. Elenco algumas sugestões para outros programas e cursos, bem como propostas para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Nesta pesquisa, tive como objetivo principal analisar as percepções de cinco docentes que ministraram cursos de formação continuada apoiados por um ambiente a distância via internet quanto à gestão de processos pedagógicos e organizacionais.

Cabe também uma observação. Nesta tese, optei por apresentar a maior variedade de dados possíveis, pertinentes às categorias de análise. Esta opção me permitiu considerar a percepção das docentes sobre vários aspectos de suas formações e práticas, da gestão pedagógica e organizacional, dos ganhos e dificuldades. Além disso, embora muitas vezes tendesse a me valer da prerrogativa oferecida por Gattaz (1996, p.136) de suprimir partes dos depoimentos, em muitos casos os mesmos apareceram na íntegra. Permiti-me não resistir à riqueza de detalhes mencionados pelas docentes, que contribuem enormemente para a compreensão do objeto da pesquisa. Também permiti que, em alguns momentos, minha voz aparecesse na narrativa, principalmente em situações em que espero ter esclarecido, complementado ou instigado a percepção das docentes.

Adotei, nessa pesquisa como referencial metodológico, o estudo de caso, considerando como um caso o conjunto de cursos da CPE/Osesp no período de 2001 a 2006. Realizei primeiramente uma pesquisa exploratória quantitativa, movida por uma inquietação a respeito dos índices de evasão e conclusão e outros dados emergentes nos cursos da CPE/Osesp no ano de 2006 (vide Apêndice). Embora a hipótese inicial quanto aos motivos da evasão nos cursos tivesse gerado em torno de alguns problemas relacionados à introdução da educação a distância nos cursos, os resultados demonstraram que a tecnologia não era o principal problema. Assim, ampliei o escopo da pesquisa e o referencial teórico, passando a adotar métodos mais qualitativos de investigação para a análise da percepção de cinco docentes que atuaram nos cursos de 2001 a 2006. Para tanto, adotei a técnica do grupo focal com quatro destas docentes. Após uma análise preliminar dos dados obtidos, parti para a realização de entrevistas semiestruturadas individuais com as mesmas docentes do grupo focal para aprofundamento e busca de novas informações. Em seguida, entrevistei outra docente dos cursos, que também fazia parte do grupo de sujeitos cuja percepção considere importante analisar visando a ampliação do conhecimento sobre o tema da pesquisa. Por fim, analisei os dados utilizando três categorias sugeridas por Bogdan & Biklen (1994). Na primeira categoria de análise dos

dados, utilizei os *códigos de definição da situação* – aqui mencionados no plural por terem sido encontradas várias definições de diferentes situações; a segunda categoria consistiu nos *códigos de processo*, relacionados, por exemplo, aos processos institucionais de gestão do departamento pesquisado, de desenvolvimento, formação e atuação das docentes e dos professores participantes. Por fim, nos *códigos de estratégias*, incluí dados sobre as percepções das docentes sobre sua própria ação e dos professores participantes, das quais emergiram sugestões de organização de atividades educacionais das orquestras, de modo amplo, e também quanto à educação a distância em seus cursos de formação continuada.

Conforme apresentado, adotei o estudo de caso como referencial metodológico norteador. Esta metodologia, como outras de caráter qualitativo, pretende situar os resultados em um determinado contexto – neste caso, as percepções das docentes sobre os cursos de formação continuada em educação musical da CPE/Osesp. Os resultados, portanto, são primeiramente aplicáveis a este contexto e refletem em primeira instância, apenas a percepção das docentes pesquisadas. Por outro lado, os dados obtidos permitem, em algum grau, uma recontextualização. Desta maneira, espero que a pesquisa contribua não apenas para o aperfeiçoamento de programas educacionais brasileiros já em andamento, mas seja também fonte de estudo para prospecção de novas propostas em outras instituições. Assim, espero ter atendido a orientação de Lincoln & Guba (1985, p.109) em prover dados suficientemente ricos para que cada leitor possa decidir se (e em que grau) é possível a contextualização – ou “generalização naturalista”. Por outro lado, em várias situações, podem ser encontradas pesquisas ou vivências anteriores que apresentam indícios para a construção de elementos próprios. Assim como na época da implementação da CPE/Osesp não parti de uma “folha em branco”, mas pesquisei os programas educacionais de outras orquestras e os professores da rede estadual de ensino de São Paulo, considerados como público-alvo inicial, também nesta pesquisa procurei vários referenciais teóricos nas áreas afins. Espero que a presente pesquisa contribua para diversos leitores, sejam pesquisadores, gestores, músicos ou educadores musicais, tanto em instituições culturais quanto educacionais.

Assim, considerando o principal objetivo de estudo, retomo adiante as principais percepções das docentes em cada uma das três grandes categorias de análise: definições das situações, estratégias e processos. Busco também apresentar algumas ponderações e encaminhamentos aos resultados emergentes da análise.

5.1 Resultados, considerações e propostas

Relacionei os resultados das *definições das situações* ao objetivo principal desta pesquisa (vide início deste capítulo), principalmente em relação ao primeiro objetivo específico: a perspectiva das docentes sobre os ganhos e as dificuldades nos dois momentos dos cursos da CPE/Osesp quanto à gestão organizacional interna do departamento, e também externa, no que tange à Osesp e outras instituições, bem como à gestão pedagógica (antes e com a incorporação da EaD, via Internet). Entre os ganhos dos cursos, está a obtenção de certificados, pois, para os professores participantes, os documentos significavam valorização profissional e funcional (como no caso dos professores das redes públicas, dada a validação do certificado pela CENP-SEE/SP). Além disso, os cursos possibilitavam a realização de projetos musicais nas escolas, e os professores tinham, nas docentes, um canal aberto e uma referência em que buscavam a validação pedagógica de suas atividades. Mas não apenas os professores participantes demonstraram terem obtido ganhos com os cursos, as próprias docentes definiram esta situação como um grande aprendizado que foi importante para outros projetos e atividades.

Também encontrei percepções sobre aspectos mais abrangentes, relacionados ao local onde aconteciam as atividades, à função educacional, cultural e social do *Programa Descubra a Orquestra*. As docentes ressaltaram os ganhos sociais do *Programa* para alunos, professores participantes e elas mesmas. A percepção de que a música “erudita” (ou “de concerto”) ainda seja destinada a pessoas “eleitas”, ou com melhor poder aquisitivo, é contrabalançada com a percepção de que, neste *Programa*, o acesso é irrestrito e aberto para todos desfrutarem das oportunidades em forma de cursos e eventos didáticos. Elas se incluem no grupo de pessoas que também se sentiram “acolhidas” pelo *Programa*, junto com professores participantes, alunos, comunidade escolar, pais e outros responsáveis e a comunidade em geral. Ressalto a fala da docente Lavanda, cuja percepção parece demonstrar a consistência do *Programa*: “é um *Programa* que acontece realmente, não é só propaganda”. Dentre as dificuldades citadas, está a grande demanda de participação, tendo em vista o alto índice populacional e, proporcionalmente, o baixo atendimento possível. Embora seja uma dificuldade real, ela é “positiva”, pois demonstra que ações como estas devem ou podem ser intensificadas e terão público.

Os resultados sobre as definições das situações também apontaram para reflexões sobre o papel das orquestras, dos músicos, regentes, gestores, coordenadores e docentes na

consecução de seus programas educacionais. Apesar de muitas orquestras estrangeiras e brasileiras reconhecerem a importância destas ações, a pesquisa concordou com a literatura (TRAVASSOS, 2005; ADAMS, 2001) quanto às diferenças de visão e práticas. A percepção das docentes apontou para algumas dificuldades na visão dos músicos (de modo geral) sobre a educação musical e, por conseguinte, em sua participação no programa educacional. Ressalto que as dificuldades apresentadas ocorrem também em outros contextos – por exemplo, a docente Margarida citou um exemplo de sua instituição: “na minha [...], temos uma orquestra. Conversei várias vezes: ‘gostaria de ter o repertório para trabalhar’. Ainda não consegui, mas continuo insistindo [...]. Temos muitos desejos, somos esforçadas, mas nem sempre conseguimos concretizar. O importante é continuar.” (Margarida).

Por outro lado, um exemplo de interação possível entre o “mundo da educação” e o “mundo da performance” (Primavera), foi apresentado pelos resultados dos programas *Músicos da Osesp nas Escolas* e *Atividades na Osesp*, que obtiveram bons resultados tanto nas escolas quanto por parte dos músicos (vide outros detalhes em KRUGER & HENSCHKE, 2003). Embora as docentes tenham considerado este aspecto relativamente difícil, é um caminho possível e “essas outras conquistas vão-se dar ao longo do tempo” (Primavera). Ela oferece, como alternativa para fomentar a mudança de visão, uma alteração na proposta curricular dos cursos de música: em sua formação inicial, os músicos devem participar em atividades educacionais como as da CPE/Osesp, e desta forma aprendem a compreender e a valorizar mais a área educacional – e vice-versa.

A importância da integração entre os diferentes sujeitos que atuam nas orquestras – administradores, músicos, coordenadores de programas educacionais – já foi anteriormente mencionada por Suthers (1998). A ela, podemos acrescentar a conclusão de Adams (2001), que apresenta uma visão geral dos músicos ingleses sobre “o lugar da educação na estrutura administrativa (corpo diretivo)”. O consenso era que “deveria haver um comprometimento no nível superior da organização”, ou seja, nas lideranças, pois elas detêm o poder de decisão sobre a realização, linhas gerais de formato, orçamento e demais fatores. Na verdade, a autora vai além considerando que os departamentos educacionais devem tomar parte e não só executar as decisões caso sua importância seja considerada igual às das demais atividades fim (orquestras, coros, etc.): “também parece ser imperativo o envolvimento dos departamentos educacionais em reuniões no nível administrativo se os trabalhos com as escolas e a comunidade forem vistos tão importantes para a vida artística

como qualquer corpo profissional” (p.189).

Nesta visão, o programa educacional é tão relevante para a orquestra quanto sua própria programação artística – como poderá ser visto no último item deste Capítulo. Mesmo que no Brasil, para a maioria das orquestras, não seja tão necessário levantar fundos privados para subsistência porque a maior parte dos recursos advém de alguma esfera governamental, é importante que esta visão comece a ser cultivada, tendo em vista a formação do público atual e futuro. E não apenas para isso, pois segundo um músico inglês, um programa educacional tem objetivos mais amplos, relacionados à formação da cidadania e ao bem-estar da nação: “o trabalho realizado nesta área é crucial ao desenvolvimento do futuro das organizações artísticas, músicos e público, e também para o bem-estar geral e social da nação” (ADAMS, 2001, p.189).

Outra forma de integrar músicos e regentes das orquestras nos programas educacionais, pode ser a realização de um evento com “certa visibilidade”, onde todos – inclusive as docentes – possam apresentar suas perspectivas, comprometimento, e “capacidade educacional” de modo a “ponderar a importância e a validade, dos diferentes concertos e trabalhos” (Tulipa). Em seguida, “o ensino à distância podia ser um mediador”. Os músicos participariam em fóruns de discussão, comentando algumas peças dos eventos didáticos, ou seus instrumentos (pois alguns “são quase tabus”, segundo Lavanda). Para tanto, Lavanda também sugere a formação prévia deles para a EaD, ao passo que seu conhecimento específico das obras musicais ou outros aspectos mais “técnicos” os levariam a liderar os assuntos que não são de total domínio das docentes. Por sua vez, estes podem oferecer os subsídios pedagógicos aos professores. Esta integração entre músicos de orquestra e educadores também é recomendada por Adams (2001). Segundo a autora, “a combinação e a aceitação de diferentes talentos e habilidades do profissional e do professor podem formar a base de projetos colaborativos poderosos, que podem prover uma experiência significativa para todos os participantes” (p.191).

Conforme a docente Primavera, seria importante que “todas as orquestras públicas fizessem programas desta natureza”. Outra referência propiciada pelos programas educacionais da Osesp é encontrada na fala da docente Lavanda, que sugere parcerias entre as instituições educacionais das docentes (e outras, provavelmente), e as orquestras: “quantas orquestras temos nas universidades, em cada cidade... Se cada uma delas ou algum grupo se atrelasse à gente... Esses fatores contribuem para a efetividade do programa e a continuidade”. Estas falas, entre outras, parecem indicar a representatividade

do trabalho da CPE/Osesp, enquanto departamento de uma instituição cultural (orquestra). Ela pode ser considerada pioneira no Brasil em termos de real e constante integração de diferentes vertentes de trabalhos educacionais, e de busca de referencial teórico-prático e metodológico para fundamentar propostas de atividades e materiais, bem como de suas sistemáticas de avaliação.

Outro diferencial importante é a continuidade do trabalho, visto que, em 2010, a CPE/Osesp completa 10 anos de existência ininterruptos – algo bastante diferente dos programas educacionais das outras orquestras brasileiras que, infelizmente, muitas vezes não se mantêm constantes ou mesmo ativos devido a fatores alheios a sua vontade, interesse ou disposição. Além da integração de diversas vertentes, os depoimentos aqui apresentados demonstram preocupação constante com o aperfeiçoamento das atividades, com a implementação, a reflexão e a avaliação continuadas das diferentes atividades e materiais, com destaque à introdução da educação a distância no *Programa Formação de Professores*. Conjuntamente, estes fatores permitiram a construção da identidade do departamento, reconhecida em diferentes falas das docentes.

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, é possível afirmar que as duas palavras-chave para o aperfeiçoamento dos trabalhos educacionais das orquestras brasileiras sejam “diálogo” e “interação”. Estes elementos precisam ser fomentados em diversos níveis – entre os regentes e os coordenadores dos programas educacionais das orquestras, entre os regentes e os docentes formadores, e entre os coordenadores e os docentes formadores. Para a docente Tulipa, as conversas dos coordenadores com os regentes se dariam no âmbito conceitual, para “provocar uma reflexão sobre os concertos” e “mostrar possibilidades de trabalho”, com exemplos do que outras orquestras têm realizado – pois “talvez eles não tenham visto outro modelo”. Além disso, conforme Lavanda, seriam apropriadas conversas permanentes entre os coordenadores e os docentes, de modo a identificar e, sempre que possível, viabilizar as expectativas destes últimos.

É importante observar que, por mais que as atividades e materiais desenvolvidos por outras orquestras brasileiras e estrangeiras sejam interessantes, qualquer proposta de adaptação deve ser cuidadosamente analisada, de modo a atender ao contexto específico de outra orquestra. Como exemplo, cito a tentativa de parceria entre CPE/Osesp e os cursos de música que, na época, não lograram êxito no Brasil, embora seja uma das grandes vertentes dos programas educacionais estrangeiros. A *London Symphony Orchestra*, por exemplo, desenvolve grande parte de suas atividades educativo-musicais nas escolas em parceria

com a *Guildhall School of Music*. Seu trabalho ocorre, inclusive, em um nível de integração profundamente maior do que o proposto na época pela CPE/Osesp às universidades, sendo um dos possíveis referenciais para este tipo de programação conjunta. Por outro lado, conforme os depoimentos das docentes (atuantes em universidades), atualmente é possível pensar que, em alguns casos, a integração seja mais desejada inclusive pelo próprio exemplo da CPE/Osesp (participação dos músicos nos programas educacionais), pelas necessidades das universidades quanto a diferentes espaços para realização de estágios, e pelo desejo de estabelecimento da igualdade de importância e interdependência entre as diferentes áreas de atuação.

Outra esfera de integração abrange a coordenação (com sua equipe organizacional) e os docentes dos cursos. Segundo a docente Tulipa, ela permite que a equipe participe mais e seja mais crítica, e que os docentes conheçam as limitações dela – “Isso passa por questões administrativas e técnicas, mas o foco é pedagógico”. Ocorre assim a construção “da identidade do programa, não buscando homogeneidade, mas que as pessoas conheçam o que as outras estão fazendo”, aprendam a respeitar diferentes propostas e práticas, e como tudo “se insere no Programa”.

Estas percepções relacionam-se, entre outros temas, a propostas de estruturação curricular, na medida em que na construção da identidade de um programa educacional está implícito um modelo ou estratégia de estruturação e gestão pedagógica e operacional. Para Lundgren (1996) apud Pacheco (2000), existem quatro modelos ou estratégias de estruturação e gestão pedagógica e operacional. A caracterização a seguir foi realizada *a posteriori*, por não ter sido previsto um “modelo curricular” oficial, apenas premissas norteadoras (vide Capítulo 1). Mesmo assim, o que podemos chamar de “parâmetros de atuação” inicialmente adotados nos cursos da CPE/Osesp relacionam-se ao modelo de “política centralista e descentralista” proposto por Lundgren (1996). Adaptando este modelo à CPE/Osesp, é possível inferir que prevalecia a perspectiva normativa e reguladora, vista no oferecimento dos referenciais teórico-práticos. As docentes podiam “reinterpretar o currículo” dentro dos seus projetos curriculares, que eram “administrativamente controlados” (PACHECO, 2000, p.143). Esta concepção de estrutura curricular oferece determinada liberdade aos docentes, que na CPE/Osesp era vista nas propostas de atividades e repertório. Ela não foi totalmente livre e descentralizada devido ao referencial teórico-prático norteador (SWANWICK, 1979, 2003 e outros) e à orientação de trabalho primordial (não exclusivo) com o repertório dos eventos didáticos. Construída

a identidade dos cursos da CPE/Osesp – que, em 2006, poderíamos caracterizar como “cursos apoiados em um ambiente virtual de aprendizagem, baseados no oferecimento de oportunidades de reflexão e prática para o trabalho com música orquestral e outros repertórios” – seria agora possível modificar os parâmetros curriculares norteadores.

Na CPE/Osesp, este tema foi pauta das percepções das orientações sobre o trabalho com o repertório orquestral. Para as docentes, a CPE/Osesp oscilou entre extremos, ao iniciar em 2001 sem solicitar um trabalho com o repertório orquestral; depois, ao ter solicitado, nos cursos de 2004, um repertório muito focado na música orquestral; e por fim, ao ter equilibrado e ampliado novamente o foco em 2005 e 2006 com obras que permitiram maior autonomia nas escolhas musicais e atividades. Cabe observar que o repertório orquestral nunca foi tratado de forma exclusiva, porém, o foco foi da alternância entre músicas de livre escolha (portanto, de qualquer estilo) para o foco em músicas orquestrais combinadas com outras de livre escolha, e por fim, o equilíbrio. Conforme postula Tulipa, esta última orientação pôde então ser oferecida “porque tinha identidade”.

Assim, é possível sugerir que, deste ponto em diante e, devido a essa construção da identidade, sejam adotados novos parâmetros de atuação baseados no modelo de “política descentralista e centralista” (LUDGREN, 1996, apud PACHECO, 2000, p.143). Na adaptação do conceito desta concepção à CPE/Osesp, seria buscado o predomínio das propostas das docentes, vista em seus “discursos” e “práticas curriculares”, as quais recontextualizam os referenciais oferecidos pela instituição “pela articulação do que pode ser face ao que deve ser” (ibidem). Portanto, não se trata de abrir mão de um referencial teórico e prático, ou de um conjunto de repertório orquestral “de referência” que permita a manutenção da coerência do *Programa* – elementos que, inclusive, podem ser ampliados e diversificados. Trata-se principalmente de dar cada vez mais liberdade e autonomia para que as docentes tomem decisões sobre os “discursos” e as “práticas”, aí incluídos repertórios, materiais, atividades e ferramentas – como a possibilidade de escolha dentre as diversas alternativas de ambientes virtuais de aprendizagem e outros recursos da educação a distância.

Destaco que a articulação proposta por Pacheco (2000, p.143) entre o que “pode ser, face ao que deve ser” implica em conhecimento também do público a ser atendido quanto, por exemplo, ao seu perfil sociocultural, formação musical e tecnológica, atuação e contexto escolar, necessidades, interesses e expectativas. Este conhecimento deve levar à definição de parâmetros que adéquem as propostas a esse público. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que as avaliações sejam mais estruturadas e os resultados sejam

buscados com maior intensidade. Também pode ser relevante tomar decisões referentes a aspectos práticos como, por exemplo, abertura de inscrições para os cursos em um período muito anterior que permita elaborar atividades e materiais fundamentados na análise de resultados sobre o perfil do público-alvo. Mas a mais importante adequação seria a já mencionada integração entre os diversos atores – gestores, regentes, coordenadores e equipe, docentes – que proveria a necessária definição e antecipação do repertório, e permitiria a construção de uma proposta pedagógica conjunta com todas as instituições envolvidas. Para cada público, poderiam ser delineadas e adaptadas atividades, formas de interação efetiva, repertórios, material de apoio, entre outros aspectos.

Além disso, em algum momento a integração também deveria incluir os professores, em uma análise global integrada que tanto aponta as diferenças como busca encontrar pontos comuns que permitam ganhos maiores para todos e, em especial, às crianças – segundo Tulipa, o público-alvo e o objetivo principal deste *Programa*: “o público alvo é o mesmo: as crianças – quer dizer, eu trabalho com as crianças, via esses professores; eles trabalham com as crianças, via as orquestras”. Igualmente, uma “estrutura básica de objectivos⁶¹ e conteúdos confere, de acordo com Gimeno (1996:38), coerência e continuidade ao currículo, mas desde que tal estrutura seja um ponto de partida para a interpretação e adaptação dos projectos curriculares”. Um currículo “comum” seria essencial para a “vertebração interna e para que realmente todos os alunos disponham de uma autêntica escola comum”. (GIMENO, 1996, p.40, apud PACHECO, 1998/1999, p.62).

As docentes indicaram ainda sua percepção quanto à visão das instituições atendidas pelo *Programa* – principalmente na esfera das escolas particulares, que possuíam um envolvimento diferente e não tão comprometido quanto às escolas estaduais e municipais. Como alternativa às dificuldades percebidas pelas docentes nas esferas institucionais, é possível inferir que o aumento da proximidade com as Secretarias de Educação e escolas pode trazer bons resultados. Também para questões de natureza institucional ou política, elas mencionaram os ganhos proporcionados pela incorporação da educação a distância nos cursos, à medida que o canal de comunicação ficava constantemente aberto e poderia colaborar na solução de problemas emergentes. Outra forma de aumentar os ganhos relacionados às escolas seria considerá-las não apenas como uma instituição atendida por trabalhar com o público-alvo principal (as crianças), mas realmente como parceiras, atribuindo-lhes um papel maior, conferindo-lhes responsabili-

⁶¹ O texto encontra-se no original da língua portuguesa de Portugal.

dades efetivas no *Programa*, trazendo-as a um nível mais próximo no relacionamento interinstitucional. Novamente trago o exemplo do programa *Músicos da Osesp nas Escolas*, que permitiu um envolvimento maior entre a orquestra e as escolas – sendo, portanto, um possível embrião deste relacionamento a ser aprofundado para que os ganhos sejam reais e perenes. Mas o envolvimento precisa extrapolar as palestras ou atividades dos músicos, é necessária a coparticipação da instituição no planejamento e avaliação das atividades que lhe dirão respeito, envolvendo assim outras esferas de atuação.

A segunda categoria de análise versou sobre os *códigos de estratégia* e incluiu métodos, técnicas, recursos e “outras formas conscientes” que as docentes adotaram para “realizar várias coisas” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.227). Considerei, nesta pesquisa, que as estratégias não incluíam apenas ações, mas também a seleção, elaboração e forma de utilização de materiais musicais e pedagógicos. Por isso, incluí nesta categoria as percepções das docentes sobre o material dos cursos e eventos didáticos, principalmente sobre a natureza e a disponibilização do repertório, os pressupostos da CPE/Osesp quanto à estrutura de atividades e ao acompanhamento dos professores participantes dos cursos no ambiente virtual.

O primeiro tema vinculado aos códigos de estratégia versou sobre a percepção das docentes quanto à seleção do repertório musical para os eventos didáticos e para os cursos. Na percepção das docentes, tanto um repertório orquestral conhecido quanto outro muito desconhecido não traria ganhos aos professores participantes e seus alunos. O mesmo repertório não precisaria ser apresentado diversas vezes. Seria importante que fosse pensado didaticamente, de modo a promover experiências musicais diretas (apreciação, execução e eventualmente também alguma composição, improvisação ou arranjo) nas diferentes dimensões de crítica musical (SWANWICK, 2003).

É possível cogitar que a apreciação ao vivo de uma apresentação didática das orquestras – uma das formas de envolvimento direto com música – seja suficiente para ampliar o repertório cultural dos alunos, inclusive fomentando o “gosto” pela música orquestral. Porém, a esta hipótese, cabem duas observações. Primeiro, como anteriormente descrito, dentre as três atividades de envolvimento direto com música propostos no Modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979), a atividade de apreciação é a que oferece menor autonomia e liberdade de escolha segundo Hentschke (1996/1997) (vide item 2.2 desta pesquisa). Além disso, para Sloboda (1994), a composição e a execução geram produtos externos observáveis, ao contrário da apreciação que é, “em muitas situações, um

acontecimento passivo. (...) existe a atividade mental, porém não necessariamente uma atividade física observável” (p.151). Porém, a atividade de apreciação pode ser realizada com sentidos e objetivos totalmente diferentes – como, por exemplo, propõem Wuytack & Palheiros (1995), nas atividades de “audição musical ativa”. Cabe lembrar que a apreciação ocorre tanto quando nos propomos a fazê-lo deliberadamente, “apreciando” uma composição de outros, ao vivo ou gravada, em áudio ou com outros recursos multimídias, como também ao compormos ou executarmos. Assim, na proposta de Wuytack & Palheiros (1995), os alunos apreciam músicas gravadas, ou que eles mesmos compõem ou executam, tocando instrumentos de percussão melódica e/ou rítmica ou cantando, dançam, batem palmas ou se valendo de outras formas de percussão corporal, e recebendo informações sobre ela (literatura sobre música). Mas os educadores também concordam com Swanwick (1979, 1988, 1994, 2003) de que é preciso primeiro vivenciar a música para então receber informações sobre ela. Também nas apresentações musicais das orquestras, os alunos teriam maiores ganhos caso lhes fosse propiciado um envolvimento direto e ativo por meio de atividades de execução musical, não apenas em forma de conversas, participação no palco ou outras atividades que, apesar de significativas, são complementares à prática musical. Ou seja, o foco não deve ser unicamente a apreciação.

Em segundo lugar, também as pesquisas sobre formação de público para atividades culturais têm apontado para maiores resultados, quando o envolvimento das crianças é realizado de modo ativo e direto ao invés de audiências às apresentações. Por exemplo, Dobson & West (1990) conduziram um estudo sobre atividades de formação de público para teatro, e uma das questões versou sobre a diferença entre participação (envolvimento em atividades “reais”) e exposição (apenas “ser levado ao teatro” para assistir alguma peça). Ao perguntarem aos frequentadores de teatro atual quais haviam sido as atividades realizadas quando crianças, os pesquisadores confirmaram que a participação ativa é um “prognosticador poderoso de frequência de adultos ao teatro” (p.8) mais significativo do que a exposição ou simples frequência a apresentações (p.6) – confirmando assim outras pesquisas já realizadas na área (MORRISON & WEST, 1986a, 1986b). Porém, Dobson & West (1990) recomendam mais estudos para identificar que tipo de participação influencia mais a formação de público frequentador de teatro – “será representar, tocar um instrumento musical, ajudar a equipe técnica ou na administração”? Além disso, descobriram que a participação em ambientes não escolares teve uma “influência maior na frequência do público atual de teatro do que as apresentações relacionadas às escolas”, embora seja necessário pesquisar qual tipo de “performance” foi mais favorável: se o teatro

“amador, clubes de jovens ou performances na comunidade” (p.9).

De todo modo, uma associação empírica destas pesquisas com as propostas de educação musical de Swanwick (1979 e 2003) permite sugerir que as atividades para crianças, organizadas pelos programas educacionais das orquestras em suas próprias dependências, podem levar à maior formação de público do que a realização de atividades apenas nas escolas. Da mesma forma, atividades com composição, execução e apreciação, oferecem maiores resultados do que as realizadas apenas como apreciação musical inclusive se “passiva”. A combinação dos dois fatores de maior ganho (atividades de composição, execução e apreciação nas dependências das instituições culturais) pode eventualmente apresentar melhores contribuições do que as outras. Mas, provavelmente, a combinação de todas e sua realização em um caráter mais continuado – como ocorreria, neste caso, em educação musical escolar – é que pode trazer os maiores ganhos. Tais ganhos despontaram nesta pesquisa nas percepções das docentes. Elas confirmaram a validade da integração do repertório, da participação ativa dos alunos nos eventos didáticos, das atividades musicais nas escolas e nas dependências da orquestra com os músicos, e do maior preparo do professor para aulas de música com repertório orquestral e outros na escola – como fala Girassol: “essa ponte de formação de professor e concerto foi muito dez [...] fomenta a ida à orquestra, conhecer repertório. Muitos falavam: ‘acho que meus alunos não vão gostar desse repertório’, mas gostaram!” (Girassol). Ao mesmo tempo as docentes sugeriram a ampliação do repertório dos cursos, pois “às vezes, quando a orquestra fazia repertório mais popular, os professores diziam: ‘é minha deixa, eu posso fazer uma coisa mais prática”, embora devesse ser evitada a “guetização”: “porque o aluno só ouve *rap*, vou fazer *rap*.” E, ainda, a educação musical deve articular a prática da “apreciação, execução e composição interligadas” (Girassol).

Para que esta integração ocorra adequadamente em todos estes cenários, seria relevante observar as percepções das docentes sobre uma das necessidades: disponibilização de material gravado em áudio ou vídeo dos eventos, tanto para as docentes utilizarem no preparo das propostas pedagógicas quanto para os professores utilizarem nas escolas. Por outro lado, um dos ganhos dos professores participantes do *Programa formação de professores* residiu no contato permanente entre eles e com os docentes via educação a distância, durante o período intermediário aos módulos presenciais. A mediação possibilitada pela educação a distância permitiu sugestões de ideias e materiais, estímulo a observação, reflexões sobre a própria atuação e também mais

gerais – como sobre a própria concepção dos eventos didáticos e outros aspectos. As docentes apresentaram algumas sugestões, derivadas de suas percepções sobre as práticas conduzidas no período em que atuaram na CPE/Osesp.

A docente Girassol lembrou que as estratégias e os objetivos da CPE/Osesp sempre foram vinculados à sala de aula, a prática musical. Para ela, uma forma de verificar se o Programa apresentava os resultados esperados – ou ganhos – seriam os trabalhos de conclusão do professor participante: “o curso de formação de professores dado na Osesp é efetivo ou não? ‘Não sei, vou ver em sala de aula’. Foi fundamental ter pedido esse trabalho com foco nos resultados da prática do professor.” (Girassol). Analisar as práticas educacionais relatadas no trabalho também auxilia a verificar o grau em que os professores entendem, colocam em prática e integram as atividades do Modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1979), uma das principais referências teórico-pedagógicas da CPE/Osesp no período. A docente enfatiza o programa de “formação de professores, porque eles seriam os multiplicadores. Se realmente queremos música nas escolas, eles é que estarão promovendo isso. Só ampliaria o repertório” (Girassol). Embora todas tivessem relatado mais ganhos do que dificuldades, alguns pontos precisariam de aperfeiçoamento.

Um dos primeiros pontos refere-se à natureza das atividades oferecidas aos professores participantes. A docente Margarida tem como referência a estrutura da CPE/Osesp quanto à integração dos programas: “trabalhar com os professores da rede estadual, trazer para assistir aos concertos [...], trabalhar o repertório nos módulos”. As atividades a distância teriam duas modalidades, pois “a princípio, seguiria mais ou menos o que vivi”: ela criaria “grupos de estudos” e “oficinas mais específicas [...], talvez para quem não quisesse se aprofundar muito – por exemplo, para os professores leigos” (Margarida). A docente Girassol também continuaria com a integração entre cursos e eventos, adotaria a educação a distância, mas diversificaria os recursos com “mídias e hiperlinks”. No período em que atuou na CPE/Osesp, lembrou ter inserido no TelEduc informações sobre os aspectos históricos, biografias e outras informações teóricas e factuais, de modo a diminuir estes conteúdos na apostila, focando nas atividades musicais conforme sugere Swanwick (1979, 2003).

Porém, em sua opinião, na época havia sido feita uma mera transferência deste material impresso para o virtual, não aproveitando totalmente o potencial da educação a distância e da linguagem hipermídia. Ela seguiria o modelo da “ajuda ao professor” do Portal EduMusical (www.edumusical.org.br) e, para as crianças, o modelo do site infantil

da Orquestra Filarmônica de Nova Iorque (www.nyphilkids.org/main.phtml), com disponibilização de material não apenas “sobre a obra, ou o compositor, ou o histórico da orquestra, ou da Sala [São Paulo]”, mas com atividades práticas musicais. Para a docente Tulipa, “não tem como pensar [os cursos sem] a EaD”, principalmente pela “troca”, “diálogo”, e “interação a todo momento, construindo um trabalho de grupo, uma reflexão. [...] Material de apoio, divulgações, essa possibilidade rápida de suprir uma necessidade teórica” (Tulipa). Percebe-se a concordância com Almeida (2010), que recomenda a combinação de tecnologias para “atender ao desenvolvimento de distintas metodologias de acordo com as políticas, necessidades e possibilidades das organizações e as condições de acesso e uso pelos alunos e professores, tendo em vista potencializar a aprendizagem e o alcance dos objetivos” (p.4). Eles podem ser “digitais ou analógicos”, “como material impresso e audiovisual, sistema de teleconferências, hipermídias veiculadas em CDROM, etc.” (ibidem. p.4). Neste sentido, a EaD pode consistir em “um momento essencial e de ampliação da sala de aula”, pelas interações que garantem “a motivação” (Primavera). Ainda assim, o “módulo presencial é fundamental para o professor entender o que é composição, execução” (Girassol) pela necessidade de realização das atividades.

Por outro lado, é também necessário redefinir as atribuições da equipe, inclusive do gestor do ambiente. Dentre as funções do gestor estão adaptar e unificar o material na “linguagem em EaD”, “considerando o projeto político-pedagógico, o público alvo e os recursos humanos disponíveis”, orientar os envolvidos, fazer o gerenciamento pedagógico e tecnológico, propor “novas estratégias” e realizar “avaliações constantes durante o processo” (CARVALHO, 2007, p.9). Cabe ressaltar que a ideia de “unificar a linguagem” não é centralizar, pré-definir e direcionar, mas sim criar um contexto coerente e compartilhado, mediando as relações humanas e profissionais que se estabelecem entre todos os participantes dos cursos. Embora este perfil tenha sido buscado na CPE/Osesp, ele se torna ainda mais necessário e aparente devido às inovações trazidas pela EaD. Desta forma, também pode ser implementado o currículo no modelo de “política descentralista e centralista” (LUDGREN, 1996, apud PACHECO, 2000, p.143).

As docentes Margarida e Lavanda ressaltaram que as instituições deveriam adotar estratégias de formação tecnológica e pedagógica dos próprios docentes e professores participantes, sendo cruciais para a elevação dos ganhos. A capacitação seria para o “uso dessas ferramentas, bastante técnica... [...] e a formação do conceito pedagógico, com outra perspectiva de avaliação, inclusive, diferente do presencial.” (Lavanda). A docente

Lavanda também sugeriu a adoção do mesmo sistema de tutoria das universidades para o auxílio aos docentes. Mas neste contexto, a tutoria seria organizada por “naipes de instrumentos, estilos, compositores”, devido a pouca familiaridade das docentes também com o repertório orquestral, portanto os tutores cuidariam do “aspecto musical junto com a tecnologia”. (Lavanda). Além disso, a docente Primavera sugere que atuem no presencial e no virtual, como “filtros” importantes “para garantir a interação”, relatando aos docentes o que estaria acontecendo e no que eles deveriam focar sua atenção. Para as docentes, os ganhos residem no menor dispêndio de tempo com tarefas rotineiras, gerando “qualidade maior”; aos tutores, enquanto estagiários, proporciona aos professores participantes e as docentes “uma oportunidade rica de interação” e, para a CPE/Osesp, “pode garantir uma evasão menor” (Primavera). Ela recomendou que fossem contratados “dois tutores para administrar 50 alunos”, sendo que “o professor vai dar uma devolutiva uma vez por semana, mas os tutores estão lá todos os dias”, além de acompanhar as atividades presenciais e proporcionarem o “equilíbrio entre o virtual e o presencial” – “porque ela [a EaD] não pode substituir o encontro das pessoas” (Primavera).

Outras sugestões relacionadas às estratégias fizeram referência a adaptação do uso das ferramentas nos ambientes virtuais. A docente Primavera sugere uma reflexão sobre a pertinência, adequação e personalização de uma determinada ferramenta ao grupo que o utiliza, pois um fórum pode funcionar “bem para um grupo e um *chat* melhor para outro” e assim por diante. Portanto, elas precisariam aprender “como prestar atenção nisso para administrar de maneira que seja mais motivador para todos” (Primavera). Além disso, os fóruns poderiam ser organizados para diferentes grupos – maiores e menores, temáticos, entre outras modalidades. Dentre os maiores ganhos, a mesma docente coloca que a EaD proporciona não apenas “uma continuidade da conversa, mas uma interação de qualidade”, principalmente se um grupo “não consegue no presencial, porque não tem tempo de se encontrar”; então, a ferramenta “proporciona a sensação de que você está no grupo e que o grupo continua” (Primavera). Esta continuidade foi ressaltada também pela docente Lavanda, como “encontros, um *workshop* de professores que já participaram desses cursos”. Esta ação foi implementada na CPE/Osesp em 2007, assim, a sugestão confirma a asserção da proposta.

Por outro lado, foi colocada em discussão a obrigatoriedade dos cursos – de acordo com a docente Girassol, talvez a CPE/Osesp teria mais ganhos se não fossem mais obrigatórios, apesar de fundamentais e terem despertado, em alguns ex-participantes, a

busca por outros cursos. Ela relatou que uma pessoa a havia procurado no curso que ministra a distância em sua universidade. Ao responder que seriam exclusivos para os alunos do curso de licenciatura em música do sistema UAB, revelou já ter feito os cursos da CPE/Osesp: “fiz o curso com a Lavanda, foi muito dez, já fiz curso em outro lugar...”. Por isso, ela propõe que outros programas educacionais empreendidos por orquestras se incumbissem também do “papel de formação de professores”.

Nos códigos de estratégias, incluí algumas percepções das docentes sobre as estratégias de organização dos cursos, por exemplo, quanto às estruturas e decisões decorrentes das análises de perfil dos professores participantes. A pesquisa demonstrou que ainda não há consenso quanto à separação ou ao trabalho conjunto de professores com formação musical formal e sem formação musical nos cursos. De um lado, as docentes argumentaram que os professores sem formação musical podem ser mais “criativos” por não estarem vinculados às formalidades e conhecimentos daqueles que possuem a formação musical. De outro, a formação musical poderia auxiliar a desenvolver certas atividades com maior facilidade – principalmente em se tratando do repertório orquestral. Foram discutidas as diferentes expectativas dos professores para a participação nos cursos, visto que na percepção de várias docentes alguns estariam interessados apenas no evento didático e não nos cursos, e que os professores de escolas particulares teriam menor interesse do que os das escolas estaduais, para quem o certificado contribuía com o avanço na carreira. Elas relataram a percepção de que muitos professores, independente de seu vínculo institucional ou formação buscavam “roteiros” de atividades, oficinas práticas, e que a busca do trabalho com caráter reflexivo era relativamente dificultado devido a estas concepções. Assim, consideraram que um dos ganhos da educação a distância foi fomentar as discussões e reflexões sobre as teorias e práticas.

Foram investigadas as percepções das docentes sobre a formação e atuação dos professores participantes na área tecnológica. Os resultados permitiram inferir que também teria sido necessário capacitá-los com maior ênfase, principalmente na implementação da educação a distância quando muitos tinham maiores dificuldades técnicas e desconhecimento do potencial pedagógico da tecnologia. No entanto, as dificuldades tecnológicas não foram as principais motivadoras da evasão. Entre diversos motivos, as docentes atribuíram a evasão às “dificuldades da vida” (Primavera), à compreensão do novo papel do aluno e do professor nos ambientes virtuais, às diferenças de expectativas de participação geral no *Programa Descubra a Orquestra* (Girassol), à compreensão da

importância de participação nos módulos presenciais e virtuais (Tulipa), à realização do trabalho de aplicação. No entanto, mesmo tendo considerado que sua exigência dificulte a dedicação devido à elevada carga horária (Lavanda), ainda restavam dúvidas se esta estratégia influenciou efetivamente os índices de permanência e evasão dos cursos da CPE/Osesp (Girassol).

Ainda pertinentes aos códigos de estratégia, foram apresentadas algumas percepções das docentes sobre estratégias diversas da CPE/Osesp na organização dos cursos, como por exemplo em relação ao papel da coordenação e da equipe. É importante observar as atribuições gerais das equipes que elaboram e conduzem cursos a distância, que, segundo Almeida (2010),

...precisam aprender a integrar entre si as mídias e tecnologias de acordo com as concepções de currículo e avaliação subjacentes, as diretrizes institucionais, os objetivos pedagógicos, temas de estudo, tempo disponível para a implementação do planejamento e características de professores e alunos. (p.2)

Na visão de Almeida (2010), as “concepções de currículo” e todas as demais definições pedagógicas norteiam [a escolha e] a integração das mídias e tecnologias. Estabelecidas estas questões, a consequência natural parece ser construir a forma em que se dará o apoio pedagógico e tecnológico, e provavelmente também o grau de autonomia e participação que será conferido aos docentes nas tomadas de decisão para elaboração de estratégias e escolhas de recursos. Num currículo baseado no modelo de “política descentralista e centralista” (LUDGREN, 1996, apud PACHECO, 2000, p.143), por exemplo, a participação dos docentes na equipe pode ser considerada fundamental.

É presumível que esse modelo reflita também as percepções das docentes entrevistadas, no que tange aos resultados obtidos sobre a percepção das docentes sobre o seu papel nos cursos, principalmente na continuidade das atividades no ambiente virtual. As docentes comentaram suas estratégias de trabalho, quanto à organização de grupos integrados para a realização de atividades presenciais e virtuais, aos ganhos quando uma mesma docente ministrou todos os três módulos de um curso, à flexibilização do número de tarefas solicitadas aos professores participantes, sua própria função e atuação. Discutiram a quantidade de alunos nos cursos, a motivação oferecida pela complementaridade entre os encontros presenciais e virtuais, e apontaram ganhos e dificuldades encontrados nos *chats*, fóruns, bate-papos, portfólios e outras ferramentas do TelEduc. Os *chats* permitiram sempre a “continuidade” da conversa, embora os problemas técnicos e de agenda para acesso simultâneo (por ser uma ferramenta síncrona), assim

como o desvio da intenção pedagógica tivessem dificultado os ganhos pedagógicos. O fórum foi considerado uma alternativa viável e mais produtiva nos cursos, pela possibilidade de acesso assíncrono, da continuidade da conversa a partir do registro das conversas anteriores, e pela possibilidade de organização temática dos assuntos a serem discutidos nos grupos. Entretanto, embora com menor frequência do que no *chat*, também ocorriam “postagens” de relatos sem uma interação ou diálogo com os colegas. A ferramenta portfólio foi largamente utilizada para postagens de versões preliminares, intermediárias e finais do trabalho de aplicação, uso criticado ao ser entendido, inicialmente, como transposição do portfólio convencional para o virtual. Por outro lado, essa estratégia parece ter oferecido maiores ganhos para o acompanhamento do trabalho dos professores participantes em sala de aula e sua interação e comunicação mútua, embora seria necessário que compreendessem mais a proposta e viessem a se sentir parceiros na construção conjunta do trabalho de aplicação.

A terceira e última categoria de análise empregada nesta pesquisa foi a dos “processos” – já aparente no objetivo geral da tese: analisar a percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada apoiados por um ambiente a distância via internet quanto aos ganhos e às dificuldades na gestão de processos pedagógicos e organizacionais. O conceito de processo é subjacente a percepção dos diferentes momentos institucionais (CPE/Osesp) e das pessoas (equipe, docentes professores participantes). Embora tenham sido analisados processos diferenciando o “antes” e o “agora”, o momento mais recente (2006) foi mais focalizado e considerado como o de maiores ganhos.

O processo pode ser encontrado nos resultados relacionados ao segundo objetivo secundário: analisar como as docentes compreenderam o processo de mudanças contínuas dos cursos da CPE/Osesp; e também no primeiro, ao serem mencionados os “dois momentos dos cursos”, e nas considerações das docentes sobre sua própria formação e ação e as dos professores participantes. Estes resultados foram incluídos na categoria “códigos de processo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.225). Os principais resultados apontam para maiores ganhos nos cursos após a implementação da educação a distância – ainda que tenham ocorrido algumas dificuldades. A apresentação dos resultados é iniciada pela visão macro, institucional – o processo da CPE/Osesp –, passando pelo processo dos docentes e então pelo dos professores participantes dos cursos.

A percepção de que o departamento esteve sempre em um contínuo processo de mudança e aperfeiçoamento foi apresentada pela docente Tulipa, que, ao se incluir no

grupo, ressalta que o processo institucional é conduzido por pessoas, e afeta aquelas que o lideram e dele compartilham. Foi ressaltado que as avaliações constantes permearam o processo de criação da identidade do departamento – o principal processo –, aparente nas modificações relacionadas ao foco no repertório orquestral. Um segundo ponto ressaltado foi o da gestão pedagógica e organizacional, caracterizada pela flexibilidade e co-participação das docentes na elaboração (e avaliação) dos cursos. As docentes demonstraram aprovar o processo de implementação da EaD nestes cursos e, apesar de apontarem algumas dificuldades, indicam entender o “tempo de amadurecer” da instituição e das próprias docentes (Lavanda). Provavelmente, por este motivo, é que a docente Tulipa afirma: “não houve, em qualquer momento, uma acomodação a um formato”. É possível considerar que todos os seis “instrumentos de gestão escolar” propostos por Vieira (2003a, p.48-49) foram adotados consistentemente no decorrer dos anos: planejamento, organização, execução, avaliação, comunicação e formação continuada.

As docentes, enquanto “formadoras de formadores” (VAILLANT, 2003) também passaram por um processo de familiarização e adoção da EaD, que resultou em muitos ganhos, inclusive refletidos nas possibilidades atuais de trabalho. Entretanto, elas relataram dificuldades e resistências iniciais a determinadas ferramentas do TelEduc, nos procedimentos específicos do ambiente. Ressaltaram que seria importante receber uma capacitação mais formal sobre seu uso tecnológico e pedagógico – que poderia ser norteado pela construção das competências pedagógicas, didáticas e tecnológicas (PINTO, 2004, apud ALMEIDA, 2004, p.5), além da competência da gestão de espaços e tecnologias, de trabalho de equipe e reflexão sobre atuação (ALMEIDA, 2004, p.5). Todas enfatizaram ter sido relevante o aprendizado mútuo com as colegas docentes e com os próprios alunos, o apoio da coordenação e sua equipe, bem como o aprendizado decorrente da própria prática com o TelEduc. Uma docente apresentou a percepção de seu papel político e estratégico, ao comentar a forma com que conduzia discussões sobre dificuldades dos professores participantes e as soluções empreendidas, que por fim ofereceram ganhos não apenas para os professores, mas também para a CPE/Osesp e às escolas. As docentes também mencionaram seu processo de familiarização para o trabalho com o repertório orquestral, e que o material e as atividades desenvolvidos para a CPE/Osesp poderiam, pela sua qualidade, também ser utilizados em outros contextos.

Outro conjunto de dados foi categorizado nas percepções das docentes sobre os processos dos professores participantes, em especial sobre a familiarização com a EaD. As

docentes enumeraram diversas dificuldades técnicas iniciais – acesso, falta de computador, internet, desconhecimento das ferramentas, entre outros – e que atualmente também já percebem mudanças na concepção e práticas educacionais dos professores como resultado do processo de familiarização, de “desmistificação” (Lavanda). As docentes, porém, não conseguiram identificar se o principal processo que gerou a mudança da forma de trabalho dos professores participantes se deveu a eles mesmos, ou ao próprio contexto e à maior divulgação da EaD – isto porque não foram muitos os casos de professores que participaram constantemente nos cursos (até por restrição da SEE/SP). O que parece ter ficado aparente é que a mudança principal foi das próprias docentes, refletindo-se nas propostas de atividades, motivação, acompanhamento e outras questões relacionadas principalmente à mediação pedagógica. Afinal, conforme já mencionado, uma instituição pode levar de 2 a 4 anos para alcançar “o pleno de sua capacidade operacional” (FREEMAN, 2003, p.11, apud CERNY, 2009, p.89).

No início da implementação da EaD na CPE/Osesp, os professores participantes demonstravam maior dependência da relação individual com as docentes – atitude que elas também fomentaram. Posteriormente, com a experiência de todos, a figura do docente foi desconstruída e reconstruída de modo mais participativo e descentralizado, de modo que os professores participantes foram incentivados a interagir mais uns com os outros. Mas as docentes relataram sua percepção quanto à dificuldade de quebrar os paradigmas de uma relação tradicional de ensino e aprendizagem, que acentuam as dificuldades no ambiente virtual. Para a docente Tulipa, esta dificuldade poderia ser vencida com maiores capacitações também na área pedagógica.

5.2 Contribuições e desafios

Em uma palestra proferida por Jesse Rosen durante a Conferência da Associação das Orquestras Britânicas deste ano de 2010⁶², as orquestras americanas estão mudando de “serem sobre algo” para “serem para alguém” – o foco passa da música orquestral para as pessoas, que são as maiores beneficiadas. Ele afirma que esta transformação se espelha na

⁶² O palestrante é Presidente e CEO da LAO - *League of American Orchestras* (www.americanorchestras.org). Conferência realizada de 24 a 26 de fevereiro no *Royal Concert Hall* de Glasgow, Escócia. A palestra foi gravada em áudio, e foi recebido o texto guia do palestrante. Texto não publicado, dados utilizados com permissão. Agradeço a Associação Amigos do Projeto Guri (suporte financeiro) e ao *British Council* São Paulo (organização) pela oportunidade concedida em participar deste evento, coincidente com o período do *Music Study Tour* empreendido por estas e outras instituições (Secretaria de Estado da Cultura e Associação Santa Marcelina de Cultura).

mudança de visão dos museus, “sobre porque nós importamos e a qual propósito nós servimos” (p.2). Antes se preocupavam com o cuidado, organização e preservação das coleções de arte, em uma visão intrínseca, voltada para a própria instituição. Agora tem sido buscada uma visão extrínseca, ocasionada pela mudança de valores, que tem se voltado à relação que as pessoas têm com estas coleções, aos “resultados”. “A experiência do público se tornou mais importante do que servir a uma determinada coleção”. Como resultado, os museus começaram a investir em ações de formação individual e coletiva, “começaram a se tornar ‘para alguém’” (p.4). Estas mudanças também são consideradas um reflexo das mudanças nas linhas de financiamentos e incentivos fiscais públicos, doações particulares e outras formas de aporte financeiro.

Nas orquestras, “o repertório é a coleção”, e o “profissionalismo tem sido devotado à programação, nossos valores, à excelência artística – decididamente um olhar intrínseco”. Este olhar é visto nas missões das orquestras: “construir e sustentar uma orquestra de nível mundial”, ou “fomentar e manter uma organização dedicada a fazer música consoante com as mais elevadas aspirações da arte musical” (p.5). Nestas missões, não há menção à experiência, ao público. O palestrante afirma, porém, que estas missões estão mudando para contemplar as novas visões das orquestras, como por exemplo: “inspirar, educar e servir o público de formas inovadoras”, “a [...] orquestra sinfônica existe para criar experiências significativas pela música” (p.6).

Esta mudança também é vista devido a fatores como o declínio do público, inclusive de idosos e de pessoas com maior formação acadêmica – como demonstram as pesquisas realizadas pela LAO⁶³. O palestrante sugere que “as medidas de participação precisam mudar” (p.7), porque as pessoas mudaram sua forma de participar em atividades artísticas, demonstrando um “desejo evidente de tocar em casa e engajarem-se online, portanto o comparecimento a uma *performance* não pode mais ser o único indicador relevante para o envolvimento” (p.17). Ele menciona como algumas orquestras propiciam novas formas de engajamento com o público. Por exemplo, na *Baltimore Symphony Orchestra*, “uma das características peculiares é o fato de que os músicos realizam as atividades dentro da estrutura de seu acordo coletivo de trabalho. Não é trabalho extra... nem é trabalho feito por outros músicos que não são membros da orquestra. A natureza do emprego na BSO está mudando para incluir o novo papel junto ao público” (p.18). Tal mudança demonstra “uma reordenação das prioridades, e uma mudança no comportamento

⁶³ Vide http://www.americanorchestras.org/knowledge_research_and_innovation/audience_demographic_res.html.

organizacional nuclear” (p.19).

Por fim, Rosen (2010) apresenta o caso da *Luisiana Philharmonic Orchestra*, que foi impactada pela passagem do furacão Katrina no estado, destruindo sua sede. Por quatro anos a orquestra se apresentou em escolas, igrejas e outros locais comunitários, e os músicos comentaram que “a orquestra se tornou central na cura e renovação da cidade. [...] eles se aproximaram muito do público [...] eles se tornaram melhores como orquestra”, apesar das dificuldades acústicas enfrentadas. Agora, ao retornarem para a sua sala de concertos, não pensam mais que ela é seu único lar, mas que “é um dos nossos lares, pois continuaremos tocando nessas igrejas e escolas”. Esta seria uma grande “síntese de duas ideias opostas: o compromisso com a excelência, a arte, a virtuosidade – o ‘ser para algo’, e o desejo de servir a um propósito maior, de ser ‘para alguém’” (p.21-23).

É com este desejo que concluo, provisoriamente, esta parte de minha vida, esta minha pesquisa. Que este estudo possa servir, na área da educação musical, para que cada vez mais educadores musicais se disponham a trabalhar com formação continuada nas orquestras, utilizando para tal os recursos da educação a distância que permitem, de tantos modos, o “estar junto virtual”. Almejo que cada vez mais orquestras brasileiras abram suas portas para o público, em novas formas de participação que incluam formação continuada de professores, eventos didáticos especificamente criados para crianças e adolescentes, e proporcionem um envolvimento direto com música pela apreciação ativa, execução e composição. As pesquisas realizadas demonstraram também a importância do envolvimento maior de escolas, pais e comunidade em geral, enquanto parceiros reais e ativos nestas atividades. As percepções das docentes apontaram vários ganhos e também dificuldades no processo de implementação da educação a distância nos cursos da CPE/Osesp, além de sugestões gerais para o trabalho educacional das orquestras. Portanto, almejo que esta tese sirva também como uma das possíveis inspirações para a implementação de outros programas educacionais de orquestras, ou subsidie projetos governamentais que incentivem a realização destes programas.

Ressalto que as dificuldades e ganhos refletem perspectivas pessoais das docentes, baseadas na experiência no contexto pesquisado. Não representam, assim, visões gerais – e, devido à metodologia utilizada, cabe retomar que também não foi esse o objetivo desta pesquisa. Por outro lado, os resultados podem indicar algumas necessidades de pesquisas adicionais. Entre elas, estão a investigação sobre qual tipo de participação influencia mais a formação de público frequentador das orquestras, de modo que sejam melhor

fundamentados e definidos o público-alvo e as ações educacionais destas instituições. Seria importante investigar se o meio em que estas atividades são realizadas influenciam na formação de público futuro – ambientes não escolares e escolares – e também o grau em que a família e a escola influenciam estes alunos no desenvolvimento de suas preferências musicais relacionadas à música orquestral. Seria igualmente pertinente investigar se os alunos dos professores participantes dos cursos da CPE/Osesp, envolvidos em diferentes atividades (como o programa *Formação de público e Músicos da Osesp nas escolas*) e que tiveram aulas de música nas escolas, quando adultos, freqüentarão concertos orquestrais mais assiduamente como “entusiastas” (KOLB, 2001).

A presente pesquisa delimitou como foco o estudo das percepções das docentes sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela CPE/Osesp. Para analisar mais profundamente ainda os processos de implementação e gestão da educação a distância, caberia estender, em uma pesquisa futura, a amostra de sujeitos para os professores participantes. A fim de verificar os ganhos das escolas e das crianças e adolescentes atendidos indiretamente por estes cursos, caberia investigar a extensão em que as práticas dos cursos, demonstradas no trabalho de aplicação, influenciaram o fazer musical na escola, e se implicaram em alguma alteração nas preferências musicais dos alunos em relação à música orquestral.

Outras dúvidas certamente surgirão da leitura desta tese. Todas elas consistem em ricos focos de investigação futura, uma vez que no Brasil ainda foram realizados poucos estudos na área. Que estes possam ser somados aos estudos realizados em outros países, e que contribuam para que, a cada dia e cada vez mais, as orquestras se aproximem dos diversos públicos-alvo: crianças, adolescentes e familiares, professores da educação básica, outros músicos, docentes universitários, entre outros. E que os recursos da educação a distância sejam utilizados, dentre outros recursos, nestas ricas e produtivas mediações.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERCROMBIE, N., and B. Longhurst. **Audiences: A Sociological Theory of Performance and Imagination**. London: Sage, 1998.

ADAMS, Pauline. Resources and activities beyond the school. In: PHILPOTT, Chris; PLUMMERIDGE, Charles. **Issues in music teaching**. London: Routledge/Falmer, 2001, p.182-193.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: D. Mill; N. Pimentel. **Escritos sobre educação a distância: desafios contemporâneos sob múltiplos enfoques**. Brasília: CAPES, 2010. (no prelo).

_____. O compromisso da formação e da atuação do gestor escolar: qualidade com tecnologia. In: SCHOLZE, Lia; ALMEIDA, Fernando José de.; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Escola de gestores da educação básica: relato de uma experiência**. Brasília: INEP, 2007, p.61-84.

_____. Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. Campinas: AVERCAMP, 2003a. p.113-130.

_____. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: v.29, n.2, jul./dez. 2003b.

_____. **O Educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios**. Palestra proferida no 1º Fórum de Educadores (SENAC/SP, PUC-SP e Universidade Presbiteriana Mackenzie) em maio de 2004. Disponível em: www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a2611.htm&subTab=00181&uf=&llocal=&testeira=362&l=&template. São Paulo: SENAC, 2004. Acesso em 04/07/2004.

_____. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores: praticar a teoria, refletir a prática**. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação: Currículo. São Paulo: PUC-SP, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de., et al. **Relatório de Pesquisa não publicado: Mestrado a Distância**. Pós-Graduação em Educação: Currículo. Núcleo de Formação de Educadores. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. A formação de gestores para a incorporação das tecnologias na escola: uma experiência de EaD com foco na realidade da escola, em processos interativos e atendimento em larga escala. In: **Anais do XII Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância)**. Florianópolis: 2005. Texto cedido por e-mail pela primeira autora.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. **O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba, no ano de 2000.** Dissertação. (Mestrado em Educação). UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, 2001.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. **Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências.** Revista Educação & Tecnologia. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Vol. 8, n.º2, p.06-13, jul./dez. 2003. Disponível em <http://200.131.3.206/dppg/revista/arqRev/revistan8v2-artigo1.pdf>. Último acesso em 05/12/2009.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso.** Dissertação. Mestrado em Educação Musical. Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2000.

_____. **Fundamentos da educação musical nas séries iniciais.** Palestra proferida na I Semana da Música da UFSM, Santa Maria, 08 nov. 1995.

_____. O debate sobre filosofia da educação musical: uma revisão de tendências e perspectivas. In: **Expressão**, Centro de Artes e Letras da UFSM, ano 3, n.º 1, jan/jun 1999, pp.117-125.

_____. **Construindo um fazer musical significativo:** reflexões e vivências. Palestra proferida pelo Programa NUPEART - Núcleo Pedagógico em Educação e Arte do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, maio de 2001.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000. p.67-132.

BERTOLETTI, Ana Carolina. **Um ambiente de suporte a comunidades virtuais baseadas em repositórios de objetos de aprendizagem para apoio a aprendizagem informal em museus.** Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2006.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p.101-112.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos. ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. (trad.). Porto: Porto Editora, 1994.

BRAND, Manny. Music teacher's role in preparing students for live symphonic experiences. In: **Research Studies in Music Education – fostering music education research internationally.** N. 15. Callaway International Resource Centre for Music and Music Education, School of Music / University of Western Australia: December 2000, p.24-30.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente.**

Brasília: Plano Editora, 2002.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. **Educação Continuada a distância para Músicos da Filarmônica Minerva - Gestão e Curso Batuta**. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-graduação em Música, 2004.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem . In: **18º Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Maceió, 2007. Disponível em <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/ARTIGOEPENN.pdf>. Último acesso em 20/03/2010.

CASEY, Donald E. Descriptive research: techniques and procedures. In: COLWELL, Richard (Ed.). **Handbook of research on music teaching**. New York: Schirmer, 1992. p.115-123.

CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. **Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediare**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, 2005.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em http://api.ning.com/files/Krue*OyvysHwpKOvZI*98-Rs*PpPQyKsdwsPbykhFw0_/conviteafilosofia.pdf. Último acesso em 28/03/2010.

CLARK, Richard. Reconsidering research on learning from media. In: **Review of Educational Research**. 53, vol. 4, 1983. p.445-459.

_____. Media will never influence learning. In: **Educational technology research and development**, 42, vol. 2, 1994. p.21-29.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 5th ed. London/New York: Routledge/Falmer, 2000.

CONGER, Sharmila Basu. If there is no significant difference, why should we care? In: **The journal of educators online**, vol. 2 n°2, Julho/2005. p.1-4. Disponível em www.thejeo.com/Basu%20Conger%20Final.pdf. Acesso em 12/02/2007.

COLWELL, Richard (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmers Book, 1992.

DeMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DeMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (eds.) **Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences**. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.51-68.

DERBY, Sandra E. An Examination of 30 existing arts education programs sponsored by

symphony orchestras, opera companies, and choral ensembles in the United States. In: **Texas Music Education Association, Texas Music Educators Research** - Austin, Texas, 1998. Disponível em www.tmea.org/080_College/Research/Der1998.pdf. Último acesso em 12/11/2009.

DUNSTAN, Sarah; DICK, Geoffrey. Developing a framework for evaluating the effectiveness in organizations. In: **Proceedings of the 2004 International Conference on Informatic Education Research**, Washington, DC, dec/2004. p.144-153. Disponível em <http://iaim.aisnet.org/ICIER2004/ped1-1002%20Dunstan%20Dick.pdf>. Acesso em 16/02/2007.

DOBSON, Laura C.; WEST, Edwin G. Performing art subsidies and future generations. **Journal of Behavioral Economics**. Spring90, Vol. 19 Issue 1, p23, 11p, 1 chart. Disponível em <http://individual.utoronto.ca/diep/c/dobson.pdf>. Último acesso em 20/03/2010.

ELIASQUEVICI, Marianne Kogut. **Modelo de avaliação integrada para análise de incertezas em programas governamentais: um estudo da educação a distância no estado do Pará**. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Pará - Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, agosto/2005.

FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. In: **Novas tecnologias na educação**. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, vol. 4 n° 2, Dezembro, 2006. p.1-10. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>. Último acesso em 22/03/2010.

FICHEMAN, Irene K.; LOPES, Roseli de Deus; KRÜGER, Susana E. A virtual collaborative learning environment. In: **Anais do SIACG 2002 – 1st Ibero-American Symposium on Computer Graphics**. Guimarães, Portugal: 2002. p.75-82.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Revista Educação e sociedade**, n° 73. Campinas: CEDES, 2000.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; DA COSTA, Luciano Andreatta Carvalho; FÁVERO, Rute Vera Maria; GELATTI, Lilian Schwab; LOCATELLI, Ederson Luiz. Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil. **Revista Novas tecnologias na educação**. CINTED-UFRGS. V. 4 n° 2, Dezembro, 2006. Disponível em www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25175.pdf. Último acesso em 22/07/2008.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p.135-140.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GLANZMANN, José Honório. **EXPERT PIANO: um Ambiente de Auxílio à**

Aprendizagem Musical. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, UFRJ.

GIMENO, José. **La transición de la educación secundaria.** Madrid: Morata, 1996.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paideia**, Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, vol. 12, nº 24, 2002. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>. Acesso em 23/09/2007.

JESUS, Dánie Marcelo de. **Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital.** Tese de doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2007.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.89-104.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: **Anais do II Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).** Porto Alegre: ABEM, 1993. p.49-67.

_____. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de Idade: Pólo Porto Alegre – 1994. In: **Música: pesquisa e conhecimento.** Vol. 2, CPG-Música – Mestrado e Doutorado/UFRGS – NEA. Porto Alegre: 1996a, p.9-34.

_____. A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: **Anais do V Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).** Londrina: ABEM, 1996b. p.171-185.

HENTSCHKE, Liane, KRÜGER, Susana Ester. **Development and evaluation of music education programmes by the São Paulo State Symphony Orchestra (OSESP),** Comunicação oral. Encontro da ISME (International Society for Music Education) 2002.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

HENDERSON Filho, José Ruy. Formação continuada de professores de música através da modalidade de educação a distância via internet. In: **Anais do XIV Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).** Porto Alegre: ABEM, 2005. p.1-7 (disponível em CD-Rom).

_____. **Formação Continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online.** Tese de Doutorado. Doutorado em Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música / UFRGS, Porto Alegre, 2007.

KHAN, Badrul. E-learning QUICK checklist. (2005). <http://site.ebrary.com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gubselibrary/Top?channelName=gubselibrary&cpage=1&docID=10075733&f00=text&frm=smp.x&hitsPerPage=10&layout=document&p00=khan&sortBy=score&sortOrder=desc> (disponível apenas para alunos desta universidade). Outra versão: E-learning QUICK checklist. Eskisehir, Turkey: Anadolu

University Press. (Livro no prelo)

KLEIBER, Pamela B. Focus groups: more than a method of qualitative inquiry. In: DeMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (eds.) *Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.87-102.

KNUSSEN, Sue. Educational programmes. In: LAWSON, Colin (ed.) **The Cambridge Companion to the orchestra**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p.239-250.

KOLB, Bonita M. The decline of the subscriber base: a study of the Philharmonia Orchestra audience. **International Journal of Arts Management**, Vol. 3, Nº 2, Winter 2001, p.51-59. Disponível em <http://www.gestiondesarts.com/index.php?id=864>

KOZMA, R. Will media influence learning? Reframing the debate. In: *Educational technology research and development*, 42, vol 2. 1994. p.2.

KRÜGER, Susana Ester. Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EaD em cursos de aperfeiçoamento em Educação Musical. **Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**, nº 17, outubro de 2007. Porto Alegre: ABEM, 2007. p.97-107.

_____. Efetividade de cursos de formação continuada em educação musical com caráter semipresencial: uma pesquisa exploratória. Artigo não publicado apresentado no **I Congresso Nacional de Educação Musical CNEM / IV Encontro Regional ABEM - Região Sudeste**, 2007.

_____. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**, nº 14, março de 2006. Porto Alegre: ABEM, 2006. p.75-89.

_____. **Desenvolvimento, testagem e proposta de um Roteiro para avaliação de software para educação musical**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música / UFRGS, Porto Alegre, 2000.

_____. **A influência do Software *Juilliard Music Adventure* no desenvolvimento das composições de crianças de dez anos de idade**. Monografia (Especialização em Administração – ênfase em Administração de Instituições de Ensino). FAE–CDE. Curitiba, 1997.

_____. As orquestras e a educação musical. **Revista Concerto: guia mensal de música erudita**. Ano VIII n.º 86. Coluna Opinião. São Paulo, 2003, p.16.

_____. Programa Descubra a Orquestra 2005: uma nova proposta. **Anais do XIV Encontro ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**. Belo Horizonte: ABEM/UEMG/ESMU, 2005.

KRÜGER, Susana E.; FRITSCH, Eloi F.; VICCARI, Rosa M. Avaliação pedagógica do software STR. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Vol. 8 – abril/2001. Florianópolis: Comissão Especial de Informática na Educação da SBC, 2001. p.21-34.

KRUGER, Susana Ester; MARTINEZ, Roberta Montosa. Programa Formação de Público da Osesp: reavaliações e resultados parciais de uma nova vivência. **VII Encontro ABEM– Região Sul/I Encontro de Coordenadores de Cursos Superiores de Música**. Curitiba: PROEX-UFPR/ABEM, 2004. p.80-89.

KRÜGER, Susana Ester; HENTSCHKE, Liane. Contribuições das Orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003a. p.19-49.

_____. Uma orquestra pode ser a minha cara? Uma experiência com concertos didáticos para crianças e adolescentes. **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical / I Colóquio do Núcleo de Educação Musical**. Porto Alegre / Florianópolis: ABEM / UDESC, 2003. CD-Rom.

KRÜGER, Susana Ester; NARITA, Flávia Motoyama. A formação e o trabalho educativo-musical dos participantes dos cursos da CPE/Fundação Osesp: práticas e oportunidades no estado de São Paulo. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (org.) **Educação musical no Brasil**. Salvador: Sonare, 2007. p.107-119.

_____. A música orquestral na escola. Sugestão de aula para o Ensino Fundamental. **Jornal da Tarde**, seção Pais & Mestres, 05/11/2006, p.14A.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000406918>. Último acesso em 20/11/2009.

LIMA, Flávia; POYART, Vivian; KRÜGER, Susana Ester. Programa Formação de Público da Osesp: elaboração de programas de concerto para o público infantil. **Anais do VII Encontro ABEM – Região Sul/I Encontro de Coordenadores de Cursos Superiores de Música**. Curitiba: PROEX-UFPR/ABEM, 2004. p.91-93.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic enquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LOVE, D.; MCKEAN, G.; GATHERCOAL, P. Portfolios to webfolios and beyond: levels of maturation. **Educause Quarterly**; vol. 27, nº2, 2004. p.24-37. Disponível em <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0423.pdf>. Último acesso em 28/03/2010.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>. Último acesso em 20/03/2010.

LUNDGREN, U. Formulación de la política educativa: descentralización y evaluación. In: Pereyra, M. (org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares ediciones. 1996. p. 237-266.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª ed. SOARES, Carlos Alberto Silveira Netto (Trad.). Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MASETTO, Marcos T. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. Campinas: AVERCAMP, 2003. p.69-83.

MASOUMI, Davoud. Critical factors for effective E-learning. **Proceedings of The e-Quality Final Seminar (Higher Education)**. Szczecin, Poland, September 2006. Disponível em http://www.e-quality-eu.org/pdf/seminar/e-Quality_WS3_DMasoumi.pdf. Último acesso em 16/02/2007.

MATTOS, Fernando Lincoln Carneiro Leão. **Desenvolvimento de uma Metodologia do Ensino de Didática no Contexto de um Sistema Computacional Multiagentes**. Fortaleza, 2002. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.11-65.

MORGAN, David L. Focus groups as qualitative research. **Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods**, Vol. 16. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, 1988.

MORRISON, William G.; WEST, Edwin G. **Child exposure to the performing arts: the implications for adult demand**. *Journal of Cultural Economics*, 10(1) 17-24, 1986a.

_____. Subsidies for the performing arts: evidence on voter preferences. **The Journal of Behavioral Economics**, 15, Winter, 1986b.

MOORE, Michael. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed). **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1997. p.22-38.

MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R. **School Matters: the Junior Years**. London: Open Books, 1988.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. Trabalho apresentado no GT: Formação de Professores / n.08, **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu / MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Último acesso em 30/11/2009.

OLIVER, Ron. Assuring the quality of online learning in Australian higher education. In: WALLACE, A. Ellis; Newton, D. (Eds.) **Proceedings of Moving Online II Conference. Lismore: Southern Cross University, 2001**. p.222-231. Disponível em <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2001/mocpaper.pdf>.

OEIRAS, Janne Yukiko Yoshikawa; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ROMANI, Luciana Alvim Santos. Contribuições de conceitos de comunicação mediada por computadores e visualização de informação para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem colaborativa. **Anais do XII SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Vitória: 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~sbie2001/figuras/artigos/a130/a130.htm> ou <http://www.inf.ufes.br/~sbie2001/>. Último acesso em 20/03/2010.

OSTROM, Thomas M.; GANNON, Katherine M. Exemplar Generation: Assessing How

Respondents Give Meaning to Rating Scales. In: SCHWARZ, Norbert; SUDAN, Seymour (eds.). *Answering Questions: Methodology for Determining Cognitive and Communicative Processes in Survey Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996. p.293-318.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 139-161. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf. Último acesso em 27/03/2010.

_____. Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. **Seminário A territorialização das políticas educativas (1998)**. Guimarães (Portugal): Centro de Formação Francisco de Holanda, 1998. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10208/1/Políticas curriculares decisao recentralizada.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10208/1/Políticas%20curriculares%20decisao%20recentralizada.pdf). (1999) e http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_7.htm (1998). Último acesso em 27/03/2010.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PHILPOTT, Chris. Is music a language? In: PHILPOTT, Chris; PLUMMERIDGE, Charles (eds.). **Issues in music teaching**. London: RoutledgeFalmer, 2001. p.32-46

PRADO, M. E. B. B. e VALENTE, J. A. A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. OEA/MEC, Unicamp, NIED, 2002.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. Trabalho apresentado ao GT 8 — Formação de Professores. **23ª Reunião Anual da ANPED** - Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0834t.PDF> ou <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm>. Último acesso em 30/11/2009.

ROSEN, Jesse. [sem título]. Palestra proferida na Conferência da Associação das Orquestras Britânicas. Glasglow, Escócia, 2010. Gravação em áudio, texto guia do palestrante não publicado, dados utilizados com permissão.

PLUMMERIDGE, Charles. **Music education in theory & practice**. London: Falmer Press, 1991.

PRADO, Maria Elisabete; VALENTE, José A. A Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas: NIED-UNICAMP/PUC-SP, 2002. p.27-50. Disponível em www.nied.unicamp.br/oea (último acesso em abril de 2004).

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação. Trabalho apresentado no GT 8: Formação de Professores na **29ª Reunião da ANPED**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2061--Int.pdf>.

ROSS, Malcom. What's wrong with school music? In: **British Journal of Music Education**, Vol. 12 n.º 3. 1995. p.185-201.

RUSSEL, Thomas L. **The no significant difference phenomenon website:** www.nosignificantdifference.org/ Acessado em 12/02/2007.

_____. **The no significant difference phenomenon: a comparative research annotated bibliography on technology for distance education.** IDECC, Montgomery, AL, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALGADO, José Alberto. **Composition as a tool for music studies in higher education and conservatoires.** Londres, 2000. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Londres. Londres, 2000.

SALMON, Gilly. **E-moderating: the key to teaching and learning online.** 2nd ed. Kogan Page, London, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHIEFELBEIN, E. e SCHIEFELBEIN P. **Expectativas y cambios metodológicos: Una visión desde el mundo de los profesores.** USTCIDE, Chile, 1998.

SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world.* Translated by George Walsh and Frederich Lehnert. London: Heinemann Educational Books, 1972.

_____. *Collected Papers I.* The Hague: Martinus Nijhoff, 1973.

_____. *Collected Papers II.* The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

_____. *Fenomenologia e relações sociais.* Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SELIM, Hassan M. E-Learning critical success factors: an exploratory investigation of student perceptions. In: **Proceedings of The Fourth Annual Conference United Arab Emirates University Research Conference - College of Business & Economics.** Dubai, United Arab Emirates, 2003. p.25-31. Disponível em http://sra.uaeu.ac.ae/Conference_4/pdfFolder/Papers%20Abstracts/Business_PDF/CBA_6.pdf. Acessado em 16/02/2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; MELO, Janete Aparecida Pereira. Investigando sobre as concepções e a compreensão das tecnologias na educação. **Revista E-Curriculum**, São

Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Último acesso em 30/11/2009.

SLOBODA, John A. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford Psychology Series no. 5. Oxford: Clarendon Press, 1994.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. **Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-graduação em Música da UFBA. Salvador, 2003.

SUTHERS, Louie. Introducing young children to live orchestral performance. In: SCHILLER, Wendy (ed.). **Issues in expressive arts curriculum for early childhood: an Australian perspective**. 2nd ed. Amsterdam: Overseas Publishers Association, 1998. p.55-64. Parcialmente disponível em <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=1ZWg3earVbcC&oi=fnd&pg=PA55&dq=article+%2B+orchestral+education+programmes&ots=DdaqH6b--E&sig=O06gBo8i4DpceNnCGJ6lSqv16w#v=onepage&q=&f=false>. Último acesso em 12/03/2010.

SWANWICK, Keith. **A Basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.

_____. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina (trad.). São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TESTA, Maurício Gregianin. **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via internet**. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação em Administração da UFRGS. Porto Alegre, 2002. Disponível em http://professores.ea.ufrgs.br/hfreitas/orientacoes/arquivos/dissertacao_gregianin.pdf. Acessado em 22/02/2007.

TORRES, Maria Cecília A. R. Saberes musicais de professores das séries finais e do ensino médio: cenas de um curso de formação continuada. In: **XIV Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**, Belo Horizonte: ABEM, 2005. Disponível em CD ROM. S/p.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 12, mar. 2005. p.11-19. Disponível em: www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo2.pdf. Último acesso em 22/03/2010.

TWIGG, C. A. Innovations in online learning: moving beyond no significant difference. In: **The pew symposia in learning and technology 2001**. Center for Academic Transformation at Rensselaer Polytechnic Institute. Troy, NY: 2001.

TXAKERTEGI, Gotzon Ibarretxe; GÓMEZ, Maravillas Diaz. Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. **International Journal of Music Education – Research, Practice**. Vol. 26, nº 4, Nov.2008. ISME/SAGE Publications. p. 339-351.

VAILLANT, D. Formação de formadores: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003. **Série PREAL Documentos** nº. 25. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf. Último acesso em 06/02/2010.

VIANA Jr., Gerardo Silveira. **Avaliação de software de educação musical: uma abordagem cognitivista**. Projeto (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. Campinas: AVERCAMP, 2003a. p.39-51.

_____. Sistemas de informação e comunicação: apoio à aprendizagem coletiva na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. Campinas: AVERCAMP, 2003b. p.131-150.

VOLERY, Thierry; LORD, Deborah. Critical success factor in online education. In: *The International Journal of Educational Management*, vol 14, nº 5, Sep/2000. p.216-223. Disponível em: www.emeraldinsight.com/10.1108/09513540010344731. Último acesso em 26/02/2007.

WASIAK, Edwin B. Litaohkanao’pi – The meeting place project: an alternative approach to young people’s concerts. **International journal of music education**. International Society for Music Education (ISME), Vol. 23 n. 1, p.73-88. 2005.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Audição musical activa**. Portugal: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

7 ANEXOS

7.1 Anexo 1: Resumo de atuação (CPE/Osesp, 2001 a 2006)

	Área	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Atividades e materiais	<i>Programa Formação de Professores</i>	2 cursos de 30 h/a	14 cursos de 30 h/a 1 curso de 36 h/a 1 workshop de 8 h/a 8 apostilas (aprox.)	2 cursos de 32 h/a 2 workshops de 8 h/a 4 apostilas 1 seminário regional	2 cursos de 30 h/a 3 workshops de 8 h/a 5 apostilas	4 cursos de 50 h/a com EaD 4 workshops de 16 h/a 8 apostilas e 1 Cd	2 cursos de 66 h/a com EaD 5 cursos de 40 h/a com EaD 9 apostilas e 1 Cd
	<i>Programa Formação de Público</i>	22 palestras dos músicos da Osesp em escolas públicas	38 palestras dos músicos da Osesp em escolas públicas e particulares			2 gincanas na Osesp 8 fazendo música na Osesp	2 gincanas na Osesp 14 fazendo música na Osesp 2 concertos infantis na Osesp
		Em preparação	10 didáticos Osesp 1 EGA Osesp 2 folders/Programas didáticos	9 EGAs Osesp 1 folder/Prog. Did.	10 EGAs Osesp 8 didáticos Osusp 4 didáticos Ossa 18 folders/ Prog. Did.	7 EGAs Osesp 8 didáticos OSUSP 1 didático OC V. Redonda 4 didáticos OSSA 4 didáticos OFSCS 4 EGAs TUCCA 4 folders/ Prog. Did.	7 EGAs Osesp 8 didáticos OSUSP 1 didático Banda V. Redonda 4 didáticos OSSA 6 didáticos OFSCS 6 EGAs TUCCA 4 folders/ Prog. Did.
<i>Programa Tecnológico ou Programa Editorial</i>	<i>Programa Tecnológico: Editor Musical</i>	<i>Programa Tecnológico : Editor Musical e Portal EduMusical</i>	<i>Programa Tecnológico: Editor Musical e Portal EduMusical</i>	<i>Programa Tecnológico: Editor Musical e Portal EduMusical</i> <i>Programa Editorial: 3 livros p/ professores (Editora Moderna)</i>	Desativados	Desativados	<i>Programa Tecnológico: Portal EduMusical (retomada parcial)</i>
Público atendido (aproximado)		68 professores 5 docentes 2.270 alunos nas palestras Total anual: 2.343	126 professores 15 docentes 2.460 alunos nas palestras 6.917 alunos nos didáticos Total anual: 9.518	120 professores nos cursos 4 docentes 170 prof. no seminário 4.820 alunos nos didáticos Total anual: 5.114	93 professores 3 docentes 17.759 alunos nos didáticos 1.047 avulsos Total anual: 18.902	158 professores 9 docentes 30.420 alunos nos didáticos Total anual: 30.587	348 professores 10 docentes 34.900 alunos nos didáticos Total: 34.900
Pessoas no departamento		1 coordenadora 1 consultora 1 funcionária 1 estagiária 4 h. na Osesp 2 estagiários 4 h. e 1 apoio tecnológico no LSI/EPUSP	1 coordenadora 1 consultora 1 funcionária 1 estagiária 4 h. na Osesp 2 estagiários 4 h. e 1 apoio tecnológico no LSI/EPUSP	1 coordenadora 1 consultora 1 funcionária 1 estagiária 4 h. na Osesp 2 estagiários 4 h. e 1 apoio tecnológico no LSI/EPUSP	1 coordenadora 1 funcionária 2 estagiárias 4 h. na Osesp	1 coordenadora 1 assistente pedag. 1 funcionária 3 estagiários 8 h. na Osesp	1 coordenadora 1 assistente pedag. 1 funcionária 1 estagiária 8 h. na Osesp 1 apoio 8 h. na Osesp

Legenda:

DID: Concerto Didático; **EGA:** Ensaio Geral Aberto; **EA:** Ensaio Aberto. **OSESP:** Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo; **OSSA:** Orquestra Sinfônica de Santo André; **OSUSP:** Orq. Sinfônica da USP; **OFSCS:** Orq. Filarmônica de São Caetano do Sul; **OC V. Redonda:** Orquestra de Cordas de Volta Redonda; **Tucca:** Associação para Crianças e Adolescentes com Tumor Cerebral **Folder/Prog. Did.:** folder (programa didático, de concerto) entregue ao público. Para outras informações, vide Capítulo 1.
Docentes dos cursos: professores convidados (palestrantes); **Professores:** professores participantes das escolas inscritas nos eventos didáticos.

7.2 Anexo 2: Estrutura de referência para as atividades a distância

Exemplo: Curso II para prof. com formação musical 2006

Atividade	Objetivo	Características	Ferramenta	Prazo
Preenchimento do próprio perfil e conhecer os dos colegas (obrigatório)	Familiarização, entrosamento, busca de objetivos e formações comuns	Individual	Perfil	24 a 29/07 (Módulo 1)
Elaboração e postagem dos planejamentos (obrigatório)	Compartilhamento dos conhecimentos, aperfeiçoamento das propostas individuais	Individual	Portfólios individuais	até 11/08 (Módulo 2)
			Bate-papo (grupos)	
Leituras sobre <i>Planejamento</i> (obrigatório)	Discussão com aprofundamento teórico sobre os <i>planejamentos das atividades</i> que serão realizadas nas escolas	Individual	Material de apoio	07/08 a 20/08
Fórum <i>Planejamento em educação musical</i> (obrigatório)		Discussões coletivas	Fórum	
Fórum e Bate-papos sobre <i>Experiências com música orquestral em sala de aula</i> (opcional)	Troca de ideias sobre atividades de execução, apreciação e composição utilizando o repertório orquestral Reflexões sobre a integração das atividades realizadas nas escolas com a fundamentação teórica e sugestões práticas do Curso	Discussões coletivas	Fórum	a partir de 21/08 e durante todo o curso
			Bate-papo (grupos)	
Atualização do portfólio, com os planejamentos e breves relatos das aulas dadas (obrigatório)	Reflexões sobre as aulas e atividades propostas, compilando materiais e relatos para a montagem do trabalho de aplicação.	Individual	Portfólios individuais	durante todo o curso
Consultas, leituras e contribuições de materiais adicionais (opcional)	Complementação de informações que possam enriquecer suas atividades	Individual	Material de apoio	
Fórum <i>EaD e Educação musical</i> (opcional)	Discussão sobre atividades de educação a distância em Educação musical	Discus. coletivas	Fórum	04/09 a 24/09
Leituras de textos sobre <i>Avaliação</i> (obrigatório)	No fórum, discussão de parâmetros e referenciais para avaliação da produção musical a partir dos planejamentos e relatos disponibilizados nos portfólios	Individual	Material de apoio	a partir de 25/09, até o final do curso
Fórum <i>Avaliação em música</i> (obrigatório)		Discussões coletivas	Fórum	
Atualização do portfólio, com os planejamentos e breves relatos das aulas dadas (obrigatório)	Reflexões sobre as aulas e atividades propostas, compilando materiais e relatos para a montagem do trabalho de aplicação.	Individual	Portfólios individuais	até 13/11
Atualização do portfólio, com os planejamentos e breves relatos das aulas dadas (obrigatório)	Reflexões sobre as aulas e atividades propostas, compilando materiais e relatos para a montagem do trabalho de aplicação.	Individual	Portfólios individuais	13 a 24/11
Avaliações do Curso	Avaliação dos Módulos, do TelEduc, auto-avaliação da sua participação e da participação da escola			
Entrega do trabalho final impresso (obrigatório)	Registro e avaliação das atividades musicais desenvolvidas, bem como reflexão sobre a aplicabilidade dos conteúdos adquiridos no curso	Individual	Presencial (Módulo 3)	25/11
Re-elaboração do trabalho (obrigatório, se considerado necessário pelos docentes)	Aperfeiçoamento e detalhamento dos dados do trabalho	Individual (com formador responsável via TelEduc)	Correio	27/11 a 11/12
			Portfólios individuais	

7.3 Anexo 3: Cursos e workshops (CPE/Osesp, 2001-2006)

Observação: na tabela a seguir, observa-se que vários docentes atuaram apenas no período de 2001 a 2003, sendo que muitos não participaram mais a partir de 2004 – isso porque, a partir desse ano, além de não atenderem a um ou mais fatores anteriormente mencionados, foram oferecidos menos cursos e buscados novos docentes. Se os critérios para considerar alguém como parte de um “corpo docente” mais estável e recorrente da CPE/Osesp seriam atuar em mais de dois anos e em no mínimo três Módulos, teríamos um grupo de 5 docentes – justamente aqueles que ministraram Módulos de cursos antes e com a EaD.

Detalhamento dos docentes que atuaram nos cursos da CPE/Osesp:

Docente	Orig.	Ano	Curso/Módulo	Público
1. Profª A	SP	2001	Ens. fundamental II: literatura e apreciação musical	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de Artes
2. Prof. B	SP	2001		
3. Dra. C	RS	2002	Primeira infância e ed. infantil II – ed. mus. na prim. infância: asp. psicopedagógicos II	Ed. infantil (jardim /pré-escolas)
4. Prof. D	SP	2002	Arte IV – atividades vocais na educação musical escolar	PEB II e ATPs-Arte
5. Profª E	RS	2002	Ens. fundamental III – atividades vocais no ensino fundamental	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de artes
6. Profª F	SP	2002	Prim. infância e ed. infantil IV – elaboração de material didático	Ed. infantil (jardim /pré-escolas)
7. Dra. G	MG	2002	Arte I – asp. culturais na vivência mus. dos adolescentes	PEB II e ATPs-Arte
8. Ms. H	RS	2002	Primeira inf. e ed. infantil III – ativ. vocais na ed. mus. escolar	Ed. infantil (jardim /pré-escolas)
9. Ms. I	RS	2002	Primeira infância e ed. infantil IV – planej. ensino e avaliação	Ed. infantil (jardim /pré-escolas)
10. Profª J	SP	2005	Ed. musical: música orquestral na pré-adolescência – M I	PEB II e ATPs-Arte
11. Profª K	SP	2005	Ed. musical: música orq. para crianças – MII	PEB I, ATPs-Arte, jardim/pré-escolas
12. Ms. L	SP	2005	Educação musical: as crianças e a música orquestral – M I	PEB I e ATPs-Arte
13. Drª M	PR	2005	Educação musical: música orquestral para crianças – M I	PEB I, ATPs-Arte e jardim/pré-escolas
14. Dra. N	MT	2005	Ed. musical: os adolescentes e a música orquestral – M I	PEB II e ATPs-Arte
15. Ms. O	PR	2006	Curso II para professores com formação musical – M I	E. fundamental e médio
16. Dr. P	MG	2006	Curso IV para professores sem formação musical – M II	E. fund. II (1ª a 5ª séries) e médio
17. Dr. Q	SP	2001	Ens. Fundamental II – prática de sala de aula II: Instrumentos	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de Artes
		2002	Arte III – música e interdiscipl. com outras artes	PEB II e ATPs-Arte
			Arte IV – planejamento de ensino e avaliação	PEB II e ATPs-Arte
18. Dra. R	RS	2002	Ens. Fundamental III – Planej. de ensino e avaliação I	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de Artes
			Primeira Infância e Ed. Infantil III – Apreciação musical	Ed. infantil (jardim/pré-escolas)
			Ed. básica II – Teoria e prática da ed. musical II	
			Ed. básica III – Ed. musical em sala de aula	
18. Dra. S	RS	2001	Ens. Fundamental I – O professor de música no ens. fundamental	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de Artes
			2002	Ens. Fundamental IV – Elaboração de material didático
		2002	Ed. Básica IV – Elaboração de material didático	
			Arte I – Relação entre mídia e adolescente	PEB II e ATPs-Arte

Docente	Orig.	Ano	Curso/Módulo	Público
20. Dra. T	RS	2002	Ens. Fundamental IV – Planej. de ensino e avaliação II	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de Artes
			Ed. Básica IV – planejamento de ensino e avaliação	
		Arte II – Teoria e prática da educação musical	PEB II e ATPs-Arte	
		2003	Persp. teórico-práticas da ed. musical para crianças – M I	PEB I e ATPs-Arte
21. Dra. U	RS	2002	Educação Básica III – Perspectivas teórico-práticas da educação musical para crianças, M II	PEB I e ATPs-Arte
		2003	Educação Básica III – Atividades vocais na educação musical escolar, M II	PEB I e ATPs-Arte
22. Ms. V	SC	2001	Ens. fundamental I – prática de sala de aula I: comp. e execução	1ª a 4ª; 5ª a 8ª séries e de Artes
		2002	Prim. infância e ed. infantil I – ed. musical em sala de aula	Ed. infantil (jardim/pré-escolas)
			Ed. Básica I – teoria e prática da ed. musical I	
			Ed. Básica II – Grupos instrumentais	
		2003	Atividades instrumentais em sala de aula (intensivo)	PEB I
		2004	Música orquestral em sala de aula: o conh. na prática I – M I	PEB I e ATP de Arte
2006	Curso I para professores com formação musical – M III	E. fundamental e médio		
23. Dra. X	RS	2002	Arte – III – M Grupos instrumentais	PEB II e ATPs-Arte
		2003	Concepções e práticas da Educação Musical para adolescentes – M I e M II	PEB II e ATPs-Arte
		2006	Curso IV para professores sem formação musical – M I e M II	E. fundamental II (1ª a 5ª) e médio
24. Dra. W	SP	2002	Primeira inf. e ed. infantil II – ed. musical na primeira infância: asp. psicoped. I	Ed. infantil (jardim/pré-escolas)
		2005	Educação musical: as crianças e a música orquestral – M II	PEB I e ATPs-Arte
		2006	Curso III para professores sem formação musical – M I	E. fund. I (1ª a 5ª) e jardim/pré-escolas
25. Ms. Y	SP	2004	Mús. orq. em sala de aula: o conhec. na prática I – M II	PEB I e ATP de Arte
		2005	Todos os workshops (compart. com AB)	Todos os níveis
		2006	Curso I para professores com formação musical – M II	E. fundamental e médio
			Curso I para professores sem formação musical – M I e M II	E. fund. II (1ª a 5ª séries) e e. médio
			Curso II para professores sem formação musical – M I e M II	E. fund. I (1ª a 5ª séries)
			Curso misto para prof. com e sem form. musical – M I e M II	E. fundamental e médio
Curso III para professores sem formação musical – M II e M III	E. fund. I (1ª a 5ª) e jardim/pré-escolas			
26. Ms. Z	PR	2004	Música orquestral em sala de aula: o conhecim. na prática II – M I	PEB II e ATP de Arte
		2005	Ed. musical: os adolescentes e a música orquestral – M II	PEB II e ATPs-Arte
		2006	Curso I para professores com formação musical – M I (e reposição concomitante para o Curso I para prof. sem form. musical – M II)	E. fundamental e médio
27. Dr. AA	RJ	2005	Educação musical: música orquestral na pré-adolescência – M II	PEB II e ATPs-Arte
		2006	Curso II para professores com formação musical – M II e M III	Ensino fundamental e médio

7.4 Anexo 4: Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

1) Questões norteadoras do grupo focal com docentes

OBJETIVO GERAL: investigar as concepções de docentes e professores participantes sobre os fatores que conferem efetividade a cursos de formação continuada em educação musical com Educação a Distância (EaD) via Internet na modalidade semipresencial, a partir de sua vivência em diferentes momentos do processo de incorporação da EaD nos cursos da CPE-Osesp (2001-2006).	
OBJ. ESPECÍFICO 1: investigar como os docentes compreenderam o processo de mudança empreendido nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram, o qual culminou com a incorporação da EaD via Internet	
Questões	Aprofundamentos
1. Na opinião de vocês, quais foram as principais características dos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram?	Qual foi o diferencial de cada situação em termos de gestão acadêmica, tecnológica e humana (interações e suporte técnico/pedagógico)?
2. Quais foram os objetivos dos cursos da Osesp nos cursos antes e com a EaD?	Estes objetivos ficaram claros para vocês e os professores participantes?
3. Como vêem o fato de a Osesp não ser uma instituição de ensino e buscar resultados educacionais práticos a serem demonstrados pelos trabalhos de conclusão?	Isso pode ter interferido: 1. na postura de vocês perante os alunos? 2. nos índices de evasões e conclusões do curso?
OBJ. ESPECÍFICO 2: investigar o que os docentes caracterizam como fatores de efetividade em termos de pontos fortes e pontos fracos nos dois momentos dos cursos da CPE/Osesp (antes e com a incorporação da EaD via Internet), quanto a gestão administrativa, gestão acadêmica e gestão das interações sociais	
4. Como as questões pedagógicas influenciaram o desempenho e a participação dos professores participantes?	(Antes e com a EaD, levando para ou focalizando a EaD) docente, conteúdo, forma de trabalho
5. O que vocês consideram como fatores de efetividade (pontos fortes) dos cursos de formação continuada em educação musical apoiada pela EaD?	1. Quais fatores vocês consideram fundamentais para o sucesso/efetividade de um curso? 2. Nos cursos da CPE/Osesp, como eles foram alcançados, ou o que faltou para seu alcance?
6. O que vocês consideraram como pontos fracos ou mercedores de maior atenção nos cursos em termos de gestão acadêmica, tecnológica e humana (interações e suporte técnico/pedagógico)?	Como estes pontos podem ser aperfeiçoados a fim de que seja alcançada a efetividade acadêmica, tecnológica e de interações sociais?
7. Na opinião de vocês, qual era a adequação do nível de conhecimento técnico dos professores participantes às necessidades de conhecimento e habilidades dos cursos nos momentos a distância?	1. O nível percebido pode ter influenciado seu desempenho? 2. O nível percebido pode ter influenciado sua participação? 3. As questões técnicas (configurações do computador de alunos e professores, velocidade de acesso à internet e outros elementos) podem ter interferido na motivação, permanência e conclusão do curso?
8. O conteúdo (ex. textos de apoio, atividades sobre o repertório dos eventos didáticos) foi adequado aos interesses e necessidades dos professores participantes?	1. O conteúdo concatenou-se com a proposta pedagógica dos cursos? 2. O foco do repertório, que era norteador do conteúdo, teve alguma influência nos índices de participação, desistência e conclusão dos professores participantes?
9. Como vocês avaliam a integração entre os cursos e as demais atividades do Programa (vertente Formação de Público: eventos didáticos; ou vertente Atividades na Osesp: gincanas/fazendo música)	1. Há relações entre esta integração com os índices de participação, desistência e conclusão dos professores participantes?
10. Como vocês avaliam a integração entre as aulas presenciais e as atividades a distância?	1. Há relações entre esta integração com os índices de participação, desistência e conclusão dos professores participantes?
11. Como vocês vêem as interações presenciais e a distância proporcionadas pela estrutura do curso?	1. Quais foram os efeitos disso sobre a motivação e persistência dos alunos? 2. A falta de escolha dos alunos sobre a metodologia dos cursos (não puderam optar entre cursos presenciais e a distância) pode ter influenciado os índices de participação, desistência e conclusão dos professores participantes?
12. A equipe de apoio prestou ajuda adequadamente para docentes e alunos?	1. Em que se concentrou este apoio?
OBJ. ESPECÍFICO 3: (a) averiguar como os docentes percebem sua ação nos diferentes Cursos em que lecionaram e como percebem a formação e atuação dos professores participantes.	
13. Como vocês percebem sua formação ou preparo para atuar nos diferentes cursos da CPE/Osesp?	(Antes e com a EaD, levando para ou focalizando a EaD) 1. Esta característica (formação ou preparo) influencia ou não a

	<p>efetividade dos cursos? Como e por que?</p> <p>2. Houve diferentes necessidades de formação ou preparo para cada tipo de curso (antes e com EaD)? Como e por que?</p> <p>3. O que foi mais difícil – preparar-se para as atividades presenciais ou a distância? Como e por que?</p> <p>4. O acompanhamento da equipe de apoio pode ser considerada, em algum grau, como elemento formativo?</p> <p>5. Quais seriam as necessidades de formação para o trabalho em cursos semi-presenciais com EaD via internet?</p>
--	--

2) Temas emergentes do grupo focal utilizados nas entrevistas semiestruturadas

<p>1. EaD nos cursos</p> <p>1. Capacitar para utilizar a ferramenta, não só na área técnica, mas também conceitual; a formação pedagógica para o uso da tecnologia;</p> <ul style="list-style-type: none"> o a formação das docentes e seu preparo para as aulas - o processo de incorporação da tecnologia – limitações e progressos. o a autonomia, a concepção que o aluno tem do que seja o ensino... perfil anunciado dos professores participantes versus sua realidade <p>2. As docentes e a qualidade do atendimento aos participantes na EaD (muitos alunos, tipos de alunos, etc.) – a EaD e TelEduc - uma forma de continuidade da conversa</p> <p>3. Interação presencial e a distância - complementaridade entre o virtual e o presencial – portfólios, chats, fóruns. Visão sobre a interação na EaD (formação das docentes e professores participantes)</p>
<p>2. Gestão institucional</p> <p>1. A percepção das outras pessoas sobre a imagem da instituição</p> <p>2. Percepção das docentes: a visão da Osesp sobre o seu próprio Programa e de outras orquestras e músicos sobre atividades educacionais</p> <p>3. Percepção das docentes: a visão dos professores participantes a respeito dos cursos</p> <p>4. Visão das docentes sobre os cursos</p> <p>5. Expectativas dos envolvidos (todos)</p>
<p>3. Aspectos organizacionais</p> <p>1. Certificação dos cursos</p> <p>2. Material didático (apostila e folders/programas didáticos dos eventos), gravação de CD (disponibilização do repertório), infraestrutura e a disponibilização de instrumentos musicais para os cursos</p> <p>3. Público-alvo e organização dos cursos – com ou sem conhecimento ou formação [formal] - separar ou não os professores participantes com formação e os leigos em música</p>
<p>4. Questões sociais e musicais</p> <p>1. O convite – privilégio do local e contexto. O papel social / transformação social - a oportunidade para as crianças e outros participantes - interações sociais - acolhimento</p> <p>2. Repertório - “o lugar me pertence, mas a música me pertence?”</p> <p>3. Integração do Programa (inclusive repertório nos cursos e eventos)</p> <p>4. Cursos como justificativa para implementação de atividades musicais nas escolas, ou para outros aperfeiçoamentos - o exemplo nas aulas da CPE passa para a sala de aula</p> <p>5. Inclusão de aspectos sociais na formação dos músicos e regentes</p> <p>6. Fatores sociais (inclusão social e cultural), emocionais e psicológicos, organizacionais</p>

3) Questões norteadoras das entrevistas

OBJETIVO GERAL: investigar as concepções de docentes e professores participantes sobre os cursos de formação continuada em educação musical com Educação a Distância (EaD) via Internet na modalidade semipresencial, a partir de sua vivência em diferentes momentos do processo de incorporação da EaD nos cursos da CPE-Osesp (2001-2006).	
OBJ. ESPECÍFICO 1: investigar como os docentes compreenderam o processo de mudança empreendido nos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que atuaram, o qual culminou com a incorporação da EaD via Internet	
Questões	Aprofundamentos
1. Na sua opinião, quais foram as principais características dos cursos da CPE/Osesp nos diferentes momentos em que você atuou?	Qual foi o diferencial de cada situação em termos de gestão acadêmica, tecnológica e humana (interações e suporte técnico/pedagógico)?
2. Quais foram os objetivos dos cursos da Osesp nos cursos antes e com a EaD?	Os objetivos ficaram claros?
OBJ. ESPECÍFICO 2: investigar o que os docentes caracterizam como pontos fortes e pontos fracos nos dois momentos dos cursos da CPE/Osesp (antes e com a incorporação da EaD via Internet), quanto a gestão administrativa, gestão acadêmica e gestão das interações sociais	
3. O que você considera como pontos fortes dos cursos de formação continuada em educação musical apoiada pela EaD?	1. Quais fatores você considera fundamentais para o sucesso/efetividade de um curso? 2. Nos cursos da CPE/Osesp, como eles foram alcançados, ou o que faltou para seu alcance?
4. O que você considera como pontos fracos ou merecedores de maior atenção nos cursos em termos de gestão tecnológica e pedagógica?	Como estes pontos podem ser aperfeiçoados?
5. Na sua opinião, qual era a adequação do nível de conhecimento técnico dos professores participantes às necessidades de conhecimento e habilidades dos cursos nos momentos a distância?	1. O nível percebido pode ter influenciado seu desempenho e/ou sua participação? 2. As questões técnicas (configurações do computador de alunos e professores, velocidade de acesso à internet e outros elementos) podem ter interferido na motivação, permanência e conclusão do curso?
6. O material (ex. textos de apoio, atividades sobre o repertório dos eventos didáticos) foi adequado aos interesses e necessidades dos professores participantes?	1. O conteúdo concatenou-se com a proposta pedagógica dos cursos? 2. O foco do repertório, que era norteador do conteúdo, teve alguma influência nos índices de participação, desistência e conclusão dos professores participantes?
7. Como você avalia a integração entre os cursos e as demais atividades do Programa?	1. Há relações com os índices de participação, desistência e conclusão dos professores participantes?
8. Como você avalia a integração entre as aulas presenciais e as atividades a distância?	2. Quais foram os efeitos disso sobre a motivação e persistência dos alunos?
9. Como você vê as interações presenciais e a distância proporcionadas pela estrutura do curso?	
OBJ. ESPECÍFICO 3: averiguar como os docentes percebem sua ação nos diferentes Cursos em que lecionaram e como percebem a formação e atuação dos professores participantes, principalmente quanto as atividades a distância	
10. Como você percebe sua formação ou preparo para atuar nas atividades a distância dos cursos da CPE/Osesp?	1. Esta característica (formação ou preparo) influencia ou não os cursos? Como e por que? 2. Houve diferentes necessidades de formação ou preparo para cada tipo de curso (antes e com EaD)? Como e por que? 3. O que foi mais difícil – preparar-se para as atividades presenciais ou a distância? Como e por que? 4. Quais seriam as necessidades de formação para o trabalho em cursos semi-presenciais com EaD via internet?
11. Como você percebe sua atuação nas atividades a distância dos cursos?	1. Como realizou o acompanhamento dos professores participantes? 2. Como e quando proveu material de apoio principal e complementar? 3. Qual foi sua relação com a EaD (habilidades, acesso, etc.)
12. Como você percebe o perfil dos professores participantes nos diferentes cursos (incluindo aspectos pedagógicos e de conhecimento técnico)?	1. Que aspectos deste perfil podem ser relacionados à sua motivação e persistência? 2. Quais seriam os motivos das desistências ou conclusões dos professores participantes dos cursos?

8 APÊNDICE: ESTUDO EXPLORATÓRIO

A motivação inicial da presente pesquisa foi o resultado de um estudo exploratório de natureza quantitativa sobre índices de evasão dos professores participantes dos cursos da CPE/Osesp realizados em 2006. Esta análise baseou-se na análise documental da CPE/Osesp de todos os sete cursos ministrados: listas de presença, de conclusão e reprovação e nos relatórios de acesso ao TelEduc emitidos por este software, acessos e frequência destes participantes. Foi realizada uma análise quantitativa dos mesmos. Os dados dos acessos e aprovação/reprovação foram organizados conforme a categoria de inscrição dos professores participantes – se pertenciam à rede estadual ou municipal de ensino, a instituições socioculturais ou particulares. Também foram buscados dados sobre os motivos para o recebimento ou não do certificado, para os quais foram criadas as categorias que refletem as possibilidades de atribuição ou não do documento. Os resultados obtidos levaram a novas questões de pesquisa, conforme descrito em Kruger (2006). Embora nem todas tenham sido incorporadas às questões de pesquisa efetivamente utilizadas no grupo focal e nas entrevistas, certamente fizeram parte da base geral para a investigação.

As questões que poderão ser objeto adicional de investigação são: porque houve tanta desistência nestes cursos, apesar dos depoimentos positivos postados pelos participantes concluintes no próprio TelEduc? Quais foram os motivos? Houve mais desistências nos cursos da Osesp em 2006 do que nos anos anteriores, em que a estrutura era diferente – talvez com menor grau de exigência e envolvimento? Poderia algum dos motivos para as desistências ser relacionado com a EaD via internet – embora o número de acessos e participações tenha crescido ao final do curso? Havendo outros fatores, quais seriam – por exemplo, a necessidade de realização das atividades musicais práticas, de forma integrada, por professores leigos em música? A necessidade de elaboração e entrega de um trabalho de aplicação dos conteúdos na escola – embora a maioria dos trabalhos apresentados tenham superado o número mínimo de aulas solicitado? Houve falta de apoio nas escolas? Sobrecarga de trabalho diário dos participantes e a conseqüente falta de disponibilidade para participar e concluir o Programa na íntegra? Falta de entendimento (ou de clareza na exposição) dos princípios organizacionais do Programa, que levou à organização de “visitas” à Sala São Paulo, sem correlação com o respectivo curso? (p.10)

Bogdan & Biklen (1994) apresentam algumas orientações para o trabalho com dados quantitativos em pesquisas qualitativas. Eles afirmam que estes dados podem sugerir tendências e fornecer informação descritiva acerca do contexto e dos sujeitos pesquisados,

podendo “abrir novos caminhos a explorar e questões a responder” e/ou como verificação das ideias (ou hipóteses) desenvolvidas durante a pesquisa (p.194). Por exemplo, dados desvelados pelos dados qualitativos podem ser mais explorados através dos dados quantitativos, embora não seja aconselhável utilizá-los “para provar aquilo que encontrou”. Neste sentido, é necessário estar preparado para explicar conflitos ou divergências entre ambos os dados. Os autores se referem ao uso de dados quantitativos em pesquisas qualitativas como “estatística descritiva” (ibid. p.195).

Além disso, estes dados podem ser úteis para “explorar percepções”, ou seja, eventuais relações entre as percepções das pessoas (dados qualitativos) e os dados quantitativos sobre o mesmo objeto. Por exemplo,

...um investigador que estava a estudar a execução de um novo programa de leitura ouviu com frequência os professores fazerem referência ao crescimento dos níveis de leitura entre alunos desde que o novo programa tinha sido incorporado. Quando [...] explorou esta afirmação descobriu que os níveis de leitura na escola não tinham subido; de facto, os professores nunca tinham visto os dados [...]. O apoio entusiástico [...] refletia-se no *relato* dos dados, mas não nos próprios dados (ibidem, grifo meu).

Além disso, a estatística descritiva ajuda a entender

...o que é que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. Em vez de confiarem nos dados quantitativos como um caminho para descrever com precisão a realidade, os investigadores qualitativos estão preocupados em como é que a enumeração é utilizada pelos sujeitos para construir a realidade [...]. Estão interessados em como as estatísticas revelam a compreensão de senso comum dos sujeitos. [...] [Eles] são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos pelo seu valor facial. (ibidem).

Eles apontam oito “formas de pensar” ao tratar os dados quantitativos em pesquisas qualitativas. De modo geral, pode-se afirmar que eles advogam a não neutralidade dos dados, dos pesquisadores, do processo, do contexto, entre outros elementos relacionados. Para eles, essa perspectiva “move os pesquisadores de uma posição em que tomam as coisas como adquiridas para uma que as estuda no seu contexto” (p.199). Das oito formas citadas, destaco seis que considero mais pertinentes a presente pesquisa:

- “O conceito de ‘taxas reais’ é enganoso” – elas representam “um ponto de vista que os sujeitos tomam acerca das pessoas, objectos e acontecimentos. E ainda porque os sujeitos tomam uma atitude numérica [...] isso não quer dizer que haja um consenso natural no que diz respeito à forma de chegar a essas taxas e computações [cálculos]”. Os resultados destas quantificações são fruto de suposições, conceitos e processos, sendo sempre influenciados pelo olhar (a “compreensão”) do pesquisador (p.195-196).

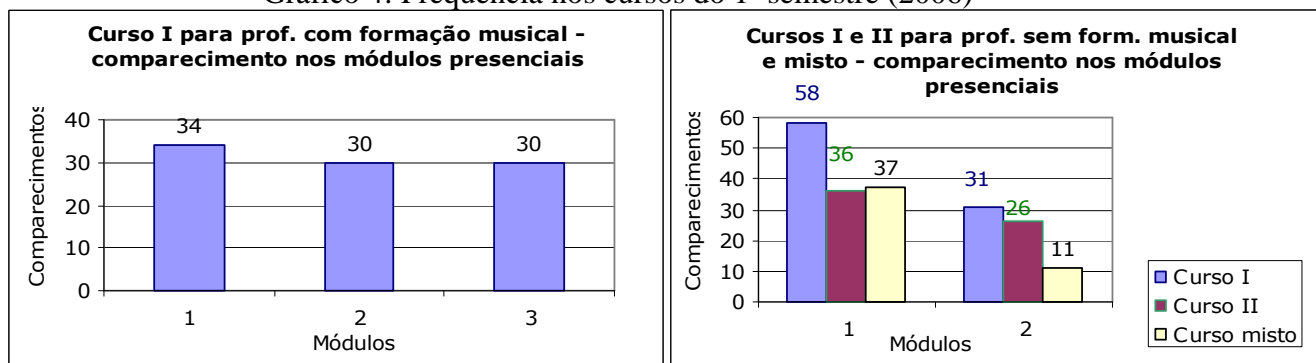
- “Escolher pessoas, objectos e acontecimentos para quantificar muda o seu significado”. A quantificação pode tornar o que “é garantido saliente e tornar aquilo que era amorfo em algo de concreto”, no sentido de se prestar mais atenção a determinados dados e mudar a forma com que os experienciamos” (ibid. p.196).
- “A quantificação tem uma dimensão temporal”, uma história em um “momento particular”. Assim, “os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou. As mudanças nos níveis relatados [...] não correspondem necessariamente às mudanças actuais de comportamento ou às características das pessoas que estão a ser contadas”. Quanto maior for a preocupação com determinado fenômeno, “mais nos focamos nele e maiores serão as nossas taxas”. E, nesta dimensão temporal, os autores ressaltam que ocorrem mudanças nos conceitos sobre o fenômeno (ibid. p.196-197).
- “A quantificação envolve muitos participantes diferentes e só pode ser entendida como um fenômeno de multinível” – ou seja, cada esfera na qual o fenômeno se situa o verá de modo diferente (ex. diretor, coordenador, professor, aluno). As perspectivas, os objetivos e a motivação serão diferentes (ibid. p.197).
- “A computação liberta processos sociais dentro do meio em que essa toma lugar, em adição e para além das actividades diretamente ligadas com a computação”, ou seja, “pode moldar o que as pessoas consideram importante e com significado e designar certas actividades específicas como úteis”. (ibid. p.198).
- “As pessoas que produzem dados em meio educacional estão sujeitas aos processos sociais e às forças estruturais semelhantes às que operam sobre outros grupos de trabalho”. Assim, cabe ao pesquisador qualitativo que pretende trabalhar também com dados quantitativos pensar sobre quais seriam “os processos sociais subjacentes e as forças estruturais que actuam sobre os que geram os dados”, ou seja, eles mesmos ou aqueles que coletam os dados sob sua supervisão. (ibidem).

Portanto, os dados colhidos na pesquisa exploratória foram organizados e analisados em seu contexto (Cursos desenvolvidos em 2006), refletindo a preocupação de pesquisa naquela época quanto à evasão e conclusão, e não podem ser considerados isoladamente do contexto de atuação profissional (ex-coordenadora da CPE/Osesp), entre outros fatores. Comprovadamente, os dados quantitativos serviram para a busca de novas informações qualitativas e quantitativas, a fim de complementar, ampliar e aprofundar o olhar sobre os resultados, descobrir suas motivações e implicações e, inclusive, redefinir alguns focos da pesquisa. Por exemplo, do foco na busca dos motivos para a evasão a pesquisa voltei-me aos ganhos e dificuldades, inicialmente entendidos como “efetividade”, e à pesquisa dos então denominados “fatores críticos de sucesso” (referencial da área de administração, embora também aplicado à educação). Posteriormente, substituí estes conceitos pelos de “ganhos” e “dificuldades”, inclusive por sugestão da banca examinadora na qualificação do presente trabalho. Estas substituições foram gradativamente aprofundando e ajustando o foco da pesquisa, e sua propriedade foi comprovada pelo fato

de que os temas emergentes das coletas ofereciam maior diversidade e riqueza.

Conforme pode ser visto, naquele semestre, o resultado geral da frequência dos professores participantes foi bastante abaixo do esperado. O gráfico abaixo revela um número muito alto de professores participantes que não concluíram os cursos, com exceção do curso para professores com formação musical onde o número de concluintes ficou muito próximo de inscritos.

Gráfico 4: Frequência nos cursos do 1º semestre (2006)



Embora o número de não participantes seja razoavelmente elevado, decaindo a cada Módulo presencial, a observação da frequência das interações a distância de todos os cursos demonstrou que estas aumentavam para o final do curso – exatamente ao contrário da participação presencial. Na tabela adiante pode ser visto o resumo dos participantes dos cursos de 2006, inclusive a média de acessos individuais ao TelEduc em cada curso.

Tabela 6: Resumo dos participantes dos Cursos (2006)

Cursos	Datas	Público-alvo	Inscritos	Participantes EaD	Concluintes	Total de acessos	Média de acessos
Cursos para professores com formação musical							
Curso I (1º Semestre)	07-08 Abr 06 Mai 07-08 Jul	Ensino fundamental e médio	34	34	21	1948	53 (ou 38 - não incl. 500 de 1 pessoa)
Curso II (2º Semestre)	28-29 Jul 11-12 Ago 25 Nov	Ensino fundamental e médio	45	41	22	1051	26
Cursos para professores leigos em música							
Curso I (1º semestre)	06 Abr 01 Jul	E. fundamental II (5ª a 8ª séries) e médio	58	54	27	1948	36
Curso II (1º semestre)	20 Abr 01 Jul	Ensino fundamental I (1ª a 4ª séries) e pré-escolas	36	33	25	1399	42
Curso III (2º semestre)	27 Jul, 26 Ago 02 Dez	Ensino fundamental I (1ª a 4ª séries)	53	47	25	1388	30
Curso IV (2º semestre)	03 Ago, 02 Set, 02 Dez	E. fundamental II (5ª a 8ª séries), e. médio e EJA	78	63	32	2649	42
Curso misto (1º sem.)	11 Mai 01 Jul	Todos	35	28	8	654	23

A tabela e os gráficos a seguir, sobre os cursos realizados no primeiro semestre, exemplificam as presenças e faltas dos alunos no último Módulo do curso, no seu primeiro

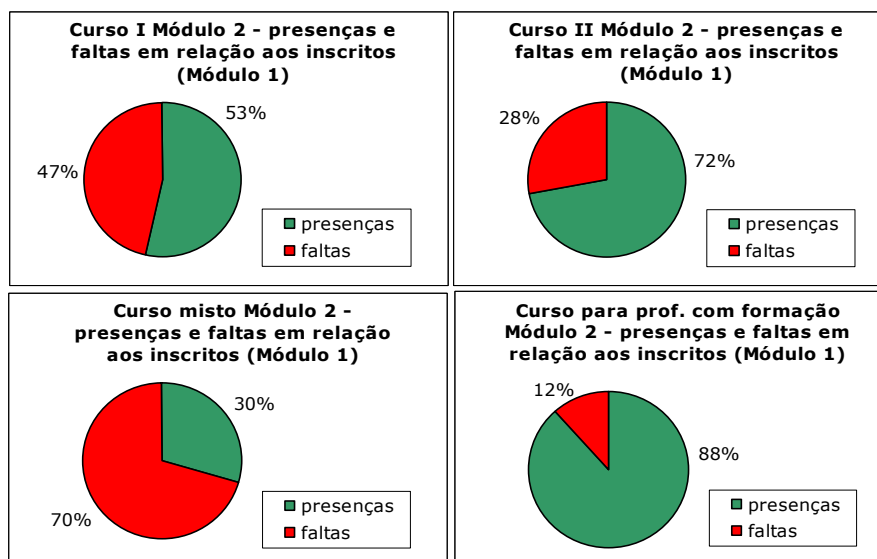
dia/período de aula – Módulo II dos cursos I, II e misto e Módulo III do Curso I para professores com formação musical. É importante lembrar que nos dois primeiros Cursos para leigos e no curso misto (professores com e sem formação musical em todos os níveis de ensino atendidos naquele semestre) o Módulo II coincidiu com jogo do Brasil na Copa do Mundo de futebol; e, este evento – considerado extremamente importante pelos participantes, pois deveria ser apreciado em conjunto com familiares e amigos (KRUGER, 2007) – influenciou consideravelmente as presenças.

Tabela 7: Presenças e faltas nos cursos do 1º semestre (2006)

Curso	Inscritos	Último Módulo	
		Presenças	Faltas
Curso I para leigos	58	31 (53%)	27 (47%)
Curso II para leigos	36	26 (72%)	10 (28%)
Curso misto	35	11 (30%)	26 (70%)
Curso I para prof. com formação	34	30 (88%)	4 (28%)

Os gráficos indicam uma porcentagem muito grande de faltas no Curso I para leigos (47%) e principalmente no Curso Misto (70%). Já a participação dos professores dos Cursos II para leigos e Curso I professores com formação musical não foi tão acentuada, ambos com apenas 28% de faltas em relação ao número de inscritos.

Gráfico 5: Porcentagens de frequência - cursos do I sem./2006



Se já notamos uma grande porcentagem de faltas nos Cursos I (47%) e Misto (70%) nas aulas regulares, a porcentagem de faltas na reposição foi maior ainda, como pode ser visto nos gráficos adiante. Lembramos que os alunos destes três cursos tiveram aula normal no período da manhã, e a reposição do turno da tarde foi marcada para o sábado a tarde da semana seguinte, em conjunto com os alunos do Curso I para professores com

formação musical. Estas mudanças precisaram ser realizadas em questão de dias, pois dependiam do calendário do evento futebolístico e das classificações dos times em jogos subsequentes. Além destes fatores, esta coincidência de eventos relacionou-se a questões organizacionais e logísticas, como: (a) indisponibilidade de salas para a realização do Módulo em outras datas (Fundação Osesp), (b) necessidade de agendamento destes Módulos com certo tempo após os últimos eventos didáticos para que os alunos pudessem concluir os trabalhos finais, e (c) proximidade das férias escolares, período onde muitos professores viajam e seria impossível ter a participação da maioria. Mesmo assim, a reposição teve um número elevado de professores que não puderam participar devido às férias, viagens, atividades na escola, etc. previamente agendadas⁶⁴. Os gráficos dos cursos realizados no segundo semestre indicam dados semelhantes.

Vieira (2003b) considera importante diferenciar dados, informações e conhecimentos advindos das avaliações da área pedagógica. Para o autor, um dado “é a menor parte do conhecimento. Isoladamente não permite elaborar conclusões”. Por isso, é importante analisá-los, a fim de identificar “alguma tendência ou situação concreta”. A partir dos resultados desta análise, é possível “agir tendo por base os conhecimentos e as experiências assimiladas pelo indivíduo”, sendo que “a capacidade de ação dependerá dos conhecimentos e experiências de cada pessoa”. (p.142).

A tabela a seguir, adaptada da tabela apresentada pelo autor, demonstra como dados quantitativos podem se transformar em informações úteis ao pesquisador ou gestor escolar que, por sua vez, as transforma em conhecimentos. É interessante verificar que o autor ressalta tanto o olhar para a unidade (o aluno) quanto para o coletivo (a classe), e que estes diferentes olhares permitem chegar a diferentes conclusões (informações). As observações entre [] pretendem particularizar os elementos às situações encontradas na CPE/Osesp.

Tabela 8: Informações advindas e dados quantitativos

Dados	Informações
Notas dos alunos [conceitos]	Mostra uma situação ou tendência individual.
Notas das classes [médias dos conceitos]	Fornece indícios da relação professor-alunos e da ação didática e avaliativa da classe.
Frequência do aluno	Mostra uma situação ou tendência individual.
Frequência das classes [médias das frequências individuais]	Fornece indícios da relação professor-alunos e da ação didática e avaliativa da classe.
Lição de casa não feita pelo aluno [falta de realização do trabalho de aplicação e outras tarefas presenciais e a distância]	Fornece indícios da relação aluno-conhecimento e do papel dos pais [ou docentes dos cursos e equipe de apoio] no apoio ao estudo.
N. de alunos que não fazem a lição de casa [falta de	Fornece indícios da relação professor-alunos-

⁶⁴ Vide outras considerações em Krüger (2007).

realização do trabalho de aplicação e outras tarefas presenciais e a distância]	conhecimento e da ação didática do professor [docentes dos cursos].
---	---

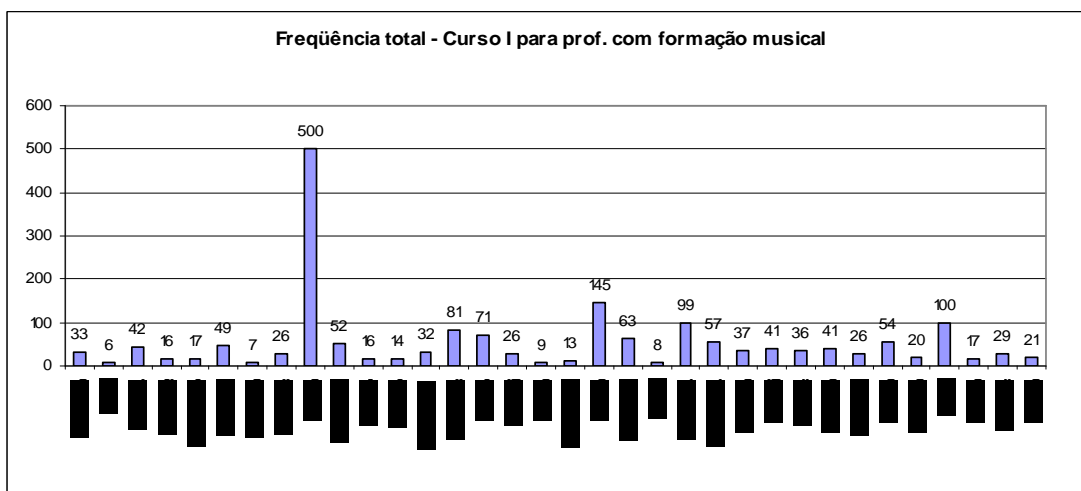
Os quesitos “Notas dos alunos” [conceitos], “Frequência do aluno” e “Lição de casa não feita pelo aluno” permitem observações de tendências individuais. Porém, ao observar os demais elementos – “Notas das classes” [médias dos conceitos], “Frequência das classes” [médias das frequências individuais] e “N. de alunos que não fazem a lição de casa” [falta de realização do trabalho de aplicação e outras tarefas presenciais e a distância], visualizamos tendências gerais e é possível identificar fatores relacionados à gestão pedagógica e administrativa dos cursos. Nesta pesquisa, pretendo analisar esta tendência coletiva, embora não seja possível generalizar os resultados devido às características qualitativas. Assim, a seguir, serão apresentadas algumas considerações quantitativas sobre a participação dos professores em cada Curso, principalmente no que se refere ao acesso ao TelEduc, ou seja, suas atividades a distância. Ressalta-se que é necessário realizar análises qualitativas de outros dados como, por exemplo, dos dados originados por meio das demais ferramentas de coletas de dados (grupos focais e entrevistas semiestruturadas).

Curso I para professores com formação musical (PFM)⁶⁵

Este curso, realizado no primeiro semestre de 2006, atendeu aos professores das escolas inscritas nas Séries 1 e 2 atuantes na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Não foi feita uma separação por nível escolar devido à constatação de que o número de professores com conhecimento musical nas escolas regulares não seria elevado, o que se confirmou pela inscrição de apenas 34 pessoas neste perfil. Todos participaram das atividades no TelEduc, tendo sido registrados 1948 acessos - em média 53 por participante e, se não incluído o total de 500 acessos de uma única pessoa, a média passa a ser 38, o que parece mais apropriado por refletir a maioria. O gráfico a seguir mostra os acessos dos participantes:

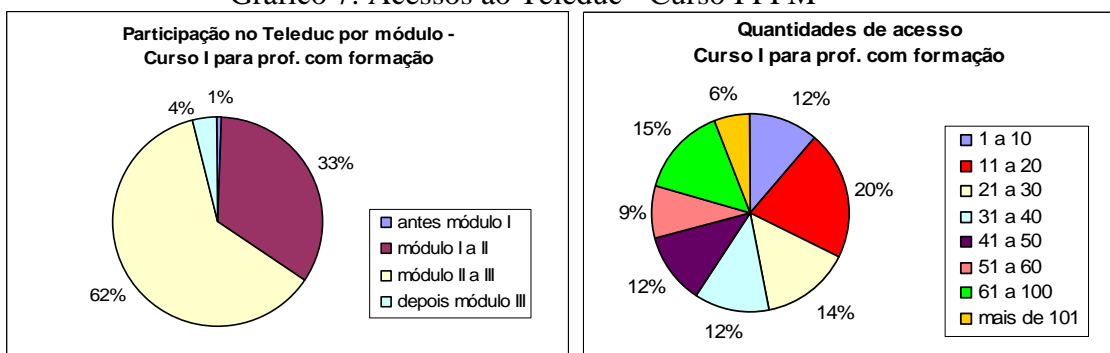
⁶⁵ Período do relatório extraído do TelEduc: 05 de março a 30 de julho de 2006.

Gráfico 6: Acessos - Curso I PFM



Antes do Módulo I foram registrados apenas 15 acessos (1%), e este número aumentou do Módulo I ao Módulo II (604 acessos, 33%) e principalmente do Módulo II ao Módulo III (1117 acessos, 62%). Como era esperado, houve um decréscimo muito acentuado no número de acessos após o Módulo III (apenas 68, 4%). E, ao observarmos as quantidades de acesso dos 34 professores participantes, percebemos uma grande variação entre as faixas de acesso – sendo que na faixa de acesso com maior número de participantes (11 a 20 em todo período), estão apenas 20% (7 pessoas). Os gráficos a seguir apresentam a distribuição dos acessos, tomando como pontos de referência os intervalos antes do início do Curso, entre os Módulos e após o término do Curso:

Gráfico 7: Acessos ao Teleduc - Curso I PFM

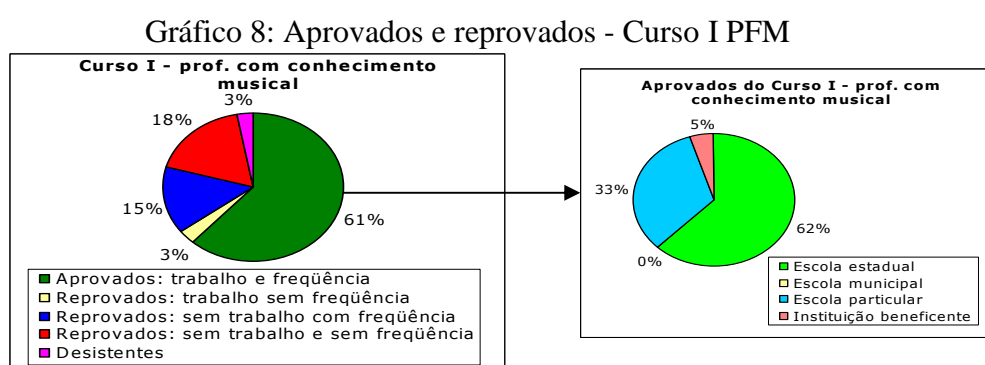


Dos 34 inscritos, apenas 21 foram aprovados, ou seja, obtiveram frequência superior a 90% nos dois módulos presenciais (16 com 100%, um com 97%, um com 92% e três com 91%), participaram nas atividades a distância no Teleduc e entregaram o trabalho de aplicação. Os outros 13 não receberam certificado pelos seguintes motivos:

- um entregou o trabalho de aplicação e recebeu avaliação “A”, porém tinha frequência de 83% (faltou um período completo [manhã ou tarde] das aulas presenciais);

- onze não entregaram o trabalho, embora:
 - cinco tivessem frequência superior a 93% (três com 100%, um com 92% e outro com 95%) e
 - seis também tivessem frequência insuficiente, embora próxima dos 90% exigidos para conclusão (dois com 86%, dois com 82%, um com 89% e um com 73%);
- um inscrito compareceu em apenas 27% do curso (apenas Módulo 1 e evento didático), e também não acessou o TelEduc sendo, por isso, considerado desistente.

Os gráficos a seguir apresentam as porcentagens de aprovados e reprovados segundo os motivos para as respectivas avaliações, bem como sua atuação ou origem (categoria de inscrição):

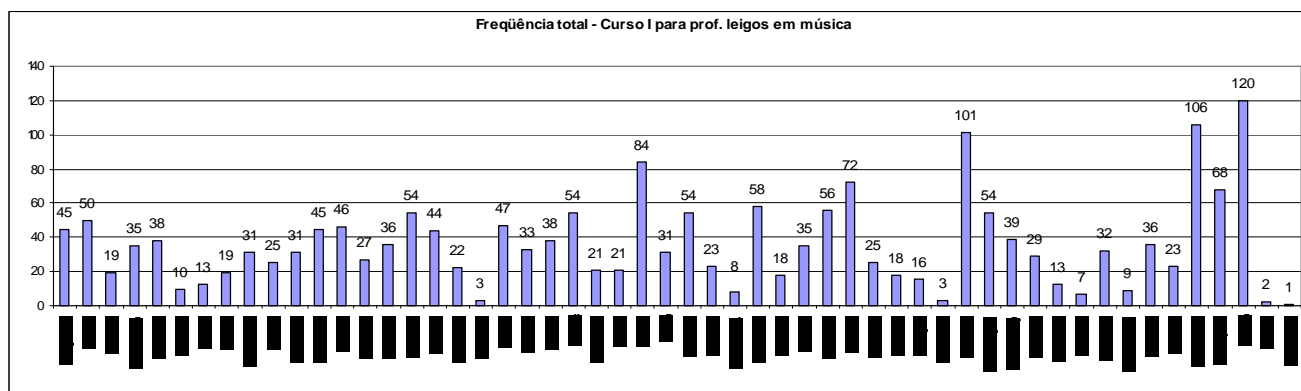


Dentre os 21 aprovados, 13 pertenciam a escolas estaduais (18 inscritos), sete atuavam em escolas particulares (dos 13 inscritos) e um em instituição beneficente (dois inscritos). O único inscrito da rede municipal de ensino não foi aprovado (sem frequência e sem trabalho).

Curso I para professores leigos em música (PLM)⁶⁶

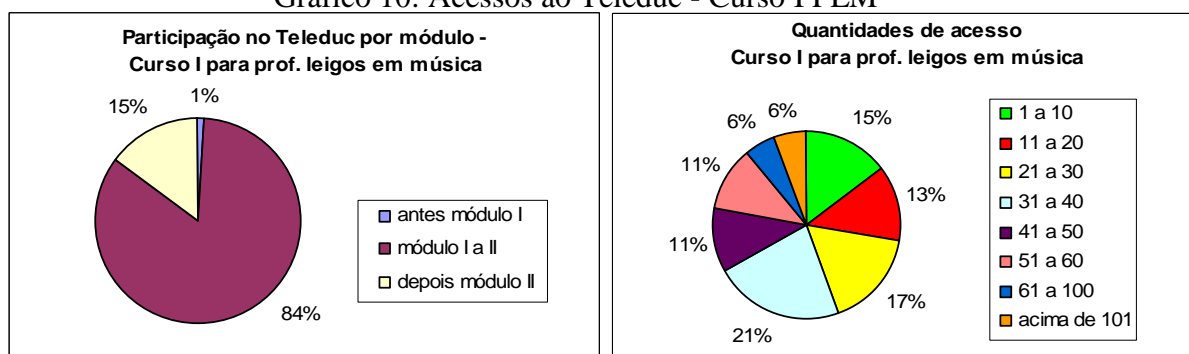
Dentre os 58 professores das escolas inscritas na Série 2 (1ª a 4ª séries do ensino fundamental e educação infantil), quatro nunca acessaram o TelEduc (54 participantes potenciais). Foram totalizados 1948 acessos – uma média de 36 por participante (dentre 54 inscritos no TelEduc). O gráfico a seguir apresenta os acessos individuais:

Gráfico 9: Participações no TelEduc - Curso I PLM



Antes do Módulo 1 foram registrados apenas 21 acessos (1%), e este número aumentou do Módulo 1 ao Módulo 2 (1640 acessos, 84%). Como era esperado, houve um decréscimo muito acentuado no número de acessos após o Módulo 3 (apenas 287, 15%). E, ao observarmos as quantidades de acesso dos 54 professores participantes inscritos no TelEduc, percebemos uma grande variação entre as faixas de acesso – sendo que mesmo a faixa de acesso com maior número de participantes (31 a 40 acessos em todo período), totaliza apenas 21% (12 pessoas).

Gráfico 10: Acessos ao Teleduc - Curso I PLM

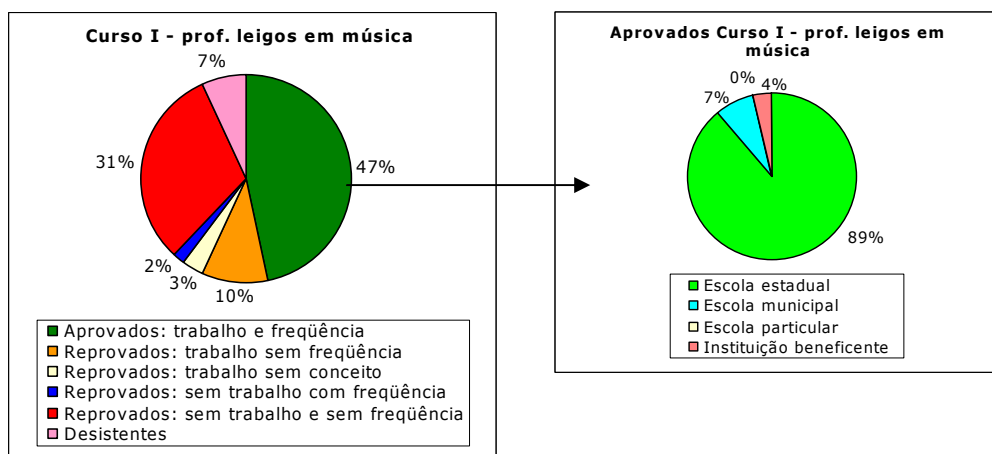


Dos 58 inscritos, apenas 27 foram aprovados. Os demais 31 não receberam certificado pelos seguintes motivos:

- seis entregaram o trabalho de aplicação, porém tinham frequência insuficiente (80% a 83% - faltaram um período completo [manhã ou tarde] das aulas presenciais);
- um entregou o trabalho impresso mas ele foi considerado insuficiente (provavelmente por não ter cumprido todos os requisitos explicitados na apostila do curso), e teve frequência de 93%;
- dois não entregaram o trabalho de aplicação impresso apesar de terem 93% de frequência. Um deles postou seu trabalho no TelEduc;
- 21 não entregaram o trabalho de aplicação impresso e não obtiveram frequência, embora um tivesse postado no TelEduc. Dentre os demais 20, estão os quatro professores participantes que nunca acessaram o TelEduc;
- um foi considerado desistente por não ter entregado o trabalho e não ter frequência (faltou todo o Módulo 2, somando 68% de frequência). Este professor acessou o TelEduc apenas duas vezes.

Dentre os 27 aprovados, 24 pertenciam a escolas estaduais (52 inscritos), 2 atuavam na rede municipal de ensino (3 inscritos) e um em instituição beneficente (único inscrito). Os dois inscritos que atuavam em escolas particulares não foram aprovados (sem frequência e sem trabalho). Os gráficos a seguir apresentam as porcentagens dos aprovados e reprovados segundo os motivos para as respectivas avaliações, bem como sua atuação ou origem (categoria de inscrição):

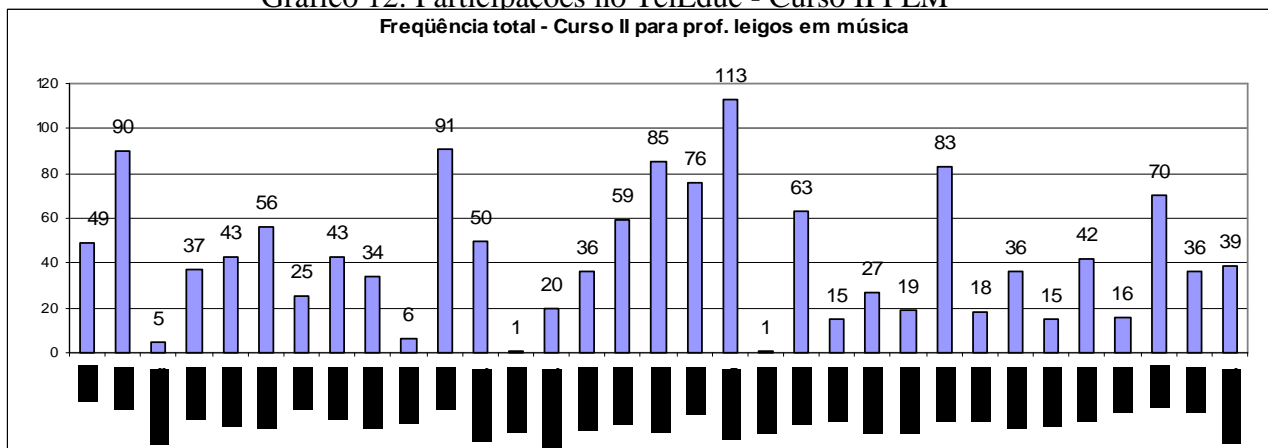
Gráfico 11: Aprovados e reprovados - Curso I PLM



Curso II para professores leigos em música (PLM)⁶⁷

O curso teve 36 inscritos cujas escolas participariam dos eventos didáticos da Série 2 (1ª a 4ª séries do ensino fundamental e educação infantil), porém três nunca acessaram o TelEduc. Foram totalizados 1399 acessos - em média 42 por participante. O gráfico a seguir apresenta os acessos por participante:

Gráfico 12: Participações no TelEduc - Curso II PLM

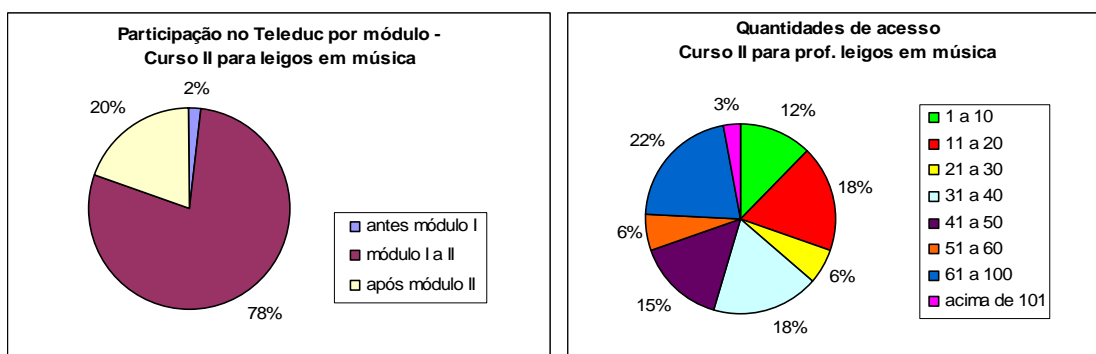


Antes do Módulo 1 foram registrados apenas 29 acessos (2%), e este número aumentou do Módulo 1 ao Módulo 2 (1096 acessos, 78%). Como era esperado, houve um decréscimo acentuado no número de acessos após o Módulo 3 (274, 20%). Como nos cursos anteriores, as quantidades de acesso dos 36 professores participantes inscritos no TelEduc também foram muito variadas, sendo que mesmo a faixa de acesso com maior número de participantes (31 a 40 acessos em todo período), totaliza apenas 22% (sete

⁶⁷ Período do relatório do TelEduc: 01 de março a 30 de julho de 2006.

peças) e esta faixa de acesso compreende uma categoria bem ampla. Apenas uma pessoa realizou mais de 100 acessos (3%).

Gráfico 13: Acessos ao Teleduc - Curso II PLM

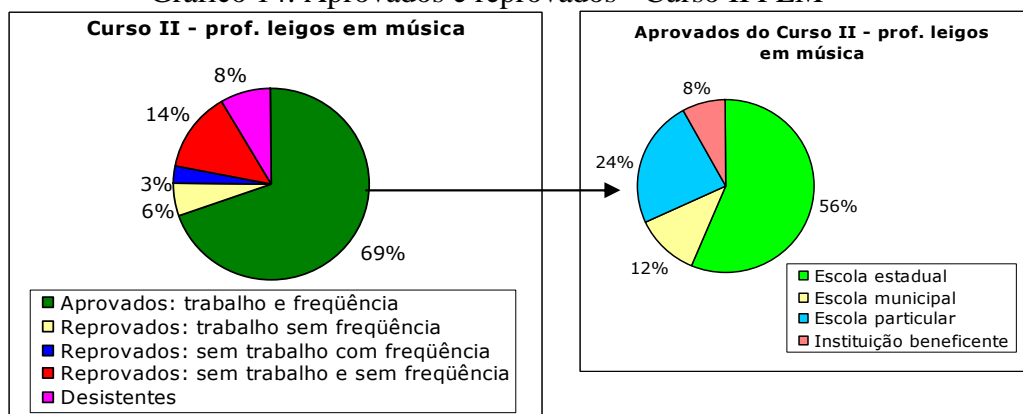


Dos 36 inscritos, 25 foram aprovados. Os 11 restantes não cumpriram um ou mais requisitos:

- três foram considerados desistentes por terem frequência abaixo de 90%, não terem entregado o trabalho e nunca terem acessado o TelEduc, embora tenham participado do Módulo 1;
- dois entregaram o trabalho de aplicação, porém tinham frequência abaixo de 90%;
- cinco não entregaram o trabalho de aplicação impresso, embora dois tivessem postado no TelEduc;
- apenas um teve frequência de 93%, tendo comparecido a um período do último Módulo, mas não entregou o trabalho.

Dentre os 27 aprovados, 14 pertenciam a escolas estaduais (ao todo eram 22 inscritos, sendo os demais três desistentes; dos cinco reprovados por falta, dois entregaram trabalho), dois atuavam na rede municipal de ensino (de três inscritos), dois em instituição beneficente (dois inscritos) e seis em escolas particulares (de nove inscritos). Os gráficos a seguir apresentam as porcentagens dos aprovados e reprovados segundo os motivos para as respectivas avaliações, bem como sua atuação ou origem (categoria de inscrição):

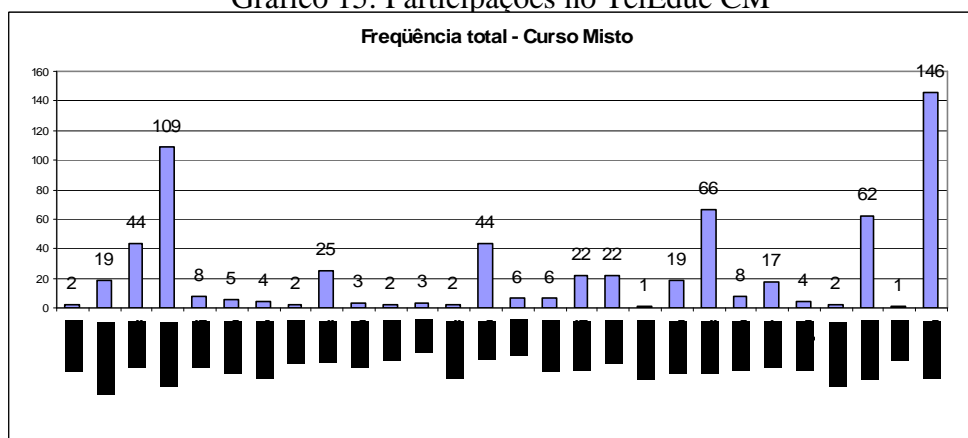
Gráfico 14: Aprovados e reprovados - Curso II PLM



Curso Misto para professores com e sem formação musical (CM)⁶⁸

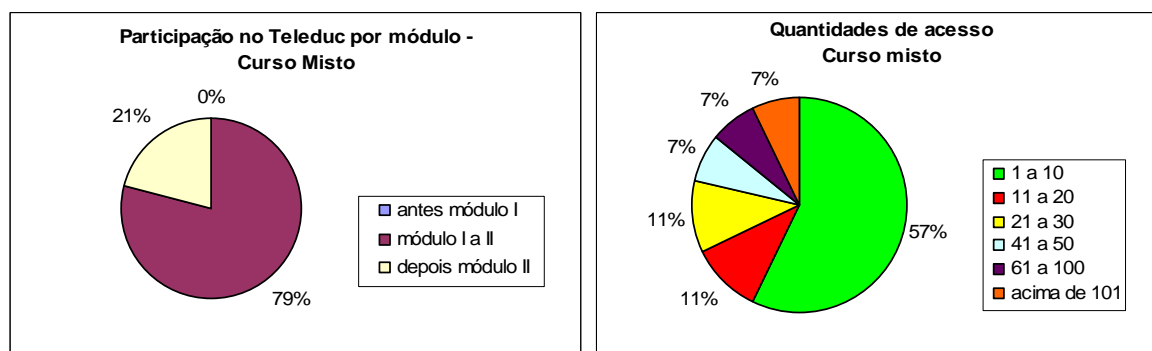
O último curso oferecido no primeiro semestre de 2006 teve 38 inscritos cujas escolas participariam tanto dos eventos da Série 1 (5ª a 8ª do ensino fundamental) quanto da Série 2 (1ª a 4ª séries do ensino fundamental e educação infantil). No entanto, três não foram inscritos no TelEduc (motivos desconhecidos) e sete nunca o acessaram. Os 28 participantes realizaram 654 acessos – média de 23 por participante. O gráfico a seguir apresenta os acessos por participante:

Gráfico 15: Participações no TelEduc CM



Não foram realizados acessos antes do Módulo 1; mas, conforme previsto, foram realizados vários acessos entre o Módulo 1 e o Módulo 2 (517 acessos, 78%) e novamente um número menor de acessos após o Módulo 3 (apenas 137, 21%). A principal categoria de acesso está na faixa de 1 a 10 acessos, com 16 professores participantes (57%). As demais quantidades de acesso foram distribuídas entre 11% de acesso na categoria de 11 a 20 e de 21 a 30 acessos (3 pessoas em cada categoria) e 7% (2 pessoas em cada uma das três categorias), como pode ser observado nos gráficos a seguir:

Gráfico 16: Acessos ao Teleduc - CM



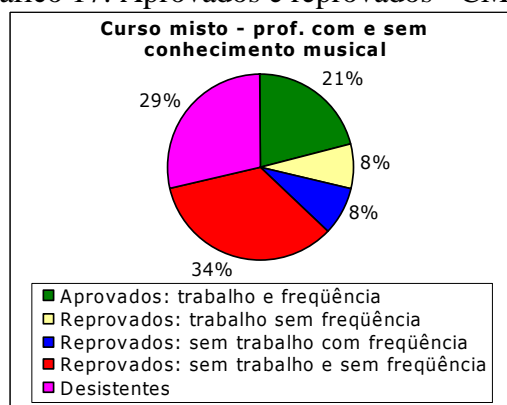
⁶⁸ Período do relatório do TelEduc: 01 de março a 30 de julho de 2006.

Dos 38 inscritos, apenas oito foram aprovados. Dos demais, constatamos que:

- 11 foram considerados desistentes por terem frequência abaixo de 90% (todos não compareceram ao segundo Módulo e, um inclusive, um deles não compareceu já no primeiro Módulo) e não terem entregado o trabalho, sendo que oito nunca acessaram o TelEduc e três não foram inscritos;
- três entregaram o trabalho de aplicação, porém tinham frequência abaixo de 90%;
- três não entregaram o trabalho embora tivessem frequência superior a 90%.
- 13 não entregaram o trabalho de aplicação e não tiveram frequência suficiente, embora tivessem participado das atividades no TelEduc.

Os 38 inscritos pertenciam a: escolas estaduais (34 pessoas), municipais (três pessoas) e a uma instituição beneficente (uma pessoa). Todos os oito aprovados do curso pertenciam a escolas estaduais, porém dos demais inscritos da rede estadual oito foram considerados desistentes (sem acesso ao TelEduc) e 18 reprovados: três entregaram o trabalho (no TelEduc ou impresso) mas não tiveram frequência, 10 não entregaram o trabalho nem tiveram frequência embora tivessem acessado o TelEduc ao menos uma vez; três não entregaram o trabalho e não tiveram frequência, além de não terem sido inscritos no TelEduc, e dois não entregaram o trabalho apesar de terem tido frequência suficiente para eventual aprovação. Os três inscritos das escolas municipais foram reprovados (dois sem trabalho e sem frequência, um sem trabalho e com frequência), assim como o único inscrito da instituição beneficente (com trabalho, mas sem frequência).

Gráfico 17: Aprovados e reprovados - CM



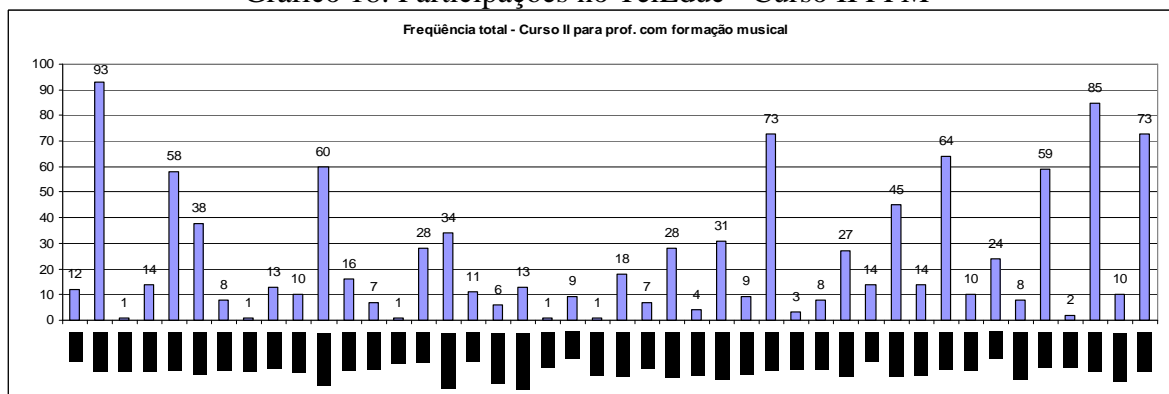
O alto número de desistências e reprovações do Curso Misto pode ter sido causado por dois fatores: as condições de criação e condução do curso. O mesmo foi criado após o início oficial do Programa, para que as escolas pudessem se inscrever em vagas remanescentes e receber as orientações organizacionais e pedagógicas. Não houve tempo hábil para a realização de um planejamento prévio que permitisse mais consistência na sua

oferta. Como a reunião introdutória com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas já havia sido realizada, é possível cogitar que não tenha ficado explícita a importância e relação do curso com os eventos para os participantes do Programa. Em segundo lugar, dada a situação de “emergência” da sua criação, não foi possível delegar o acompanhamento do curso a professores convidados devido a condições financeiras e organizacionais. Porém, como será visto adiante, o número de acessos (acompanhamento) dos docentes não foi muito inferior ao dos demais cursos.

Curso II para professores com formação musical (PFM)⁶⁹

Este curso foi realizado no segundo semestre de 2006 e teve 45 inscritos (além destes, uma inscrição foi cancelada). Como no primeiro semestre, também atendeu a professores com conhecimento musical das duas Séries do semestre – Série 3 (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) e Série 4 (5ª a 8ª séries do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Porém, destes 45 quatro nunca acessaram o TelEduc (41 participantes potenciais). Foram totalizados 1051 acessos - em média 26 por inscrito. O gráfico a seguir apresenta os acessos por participante e sua distribuição:

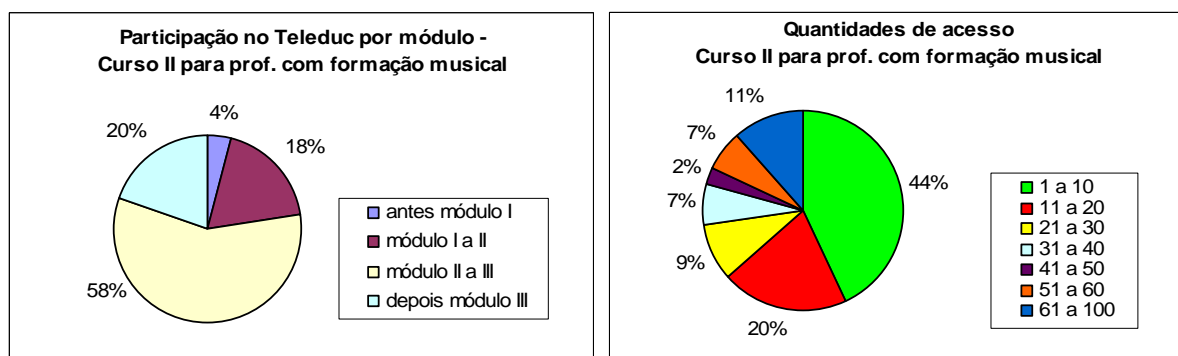
Gráfico 18: Participações no TelEduc - Curso II PFM



Foram realizados 44 acessos antes do Módulo 1 (4%). Conforme previsto, foram realizados vários acessos entre o Módulo 1 e o Módulo 2 (193 acessos, 18%), um número maior ainda entre o Módulo 2 e o Módulo 3 (607, 58%) e novamente um número menor de acessos após o Módulo 3 (207, 20%). A principal categoria de acesso está na faixa de 1 a 10 acessos, com 19 professores participantes (44%). Outras quantidades mais frequentes de acesso estão nas categorias de 11 a 20 acessos (20%) e de 61 a 100 (11%) (nove e cinco pessoas respectivamente), como pode ser observado a seguir:

⁶⁹ Período do relatório do TelEduc: 01 de julho a 30 de dezembro de 2006.

Gráfico 19: Acessos ao Teleduc - Curso II PFM

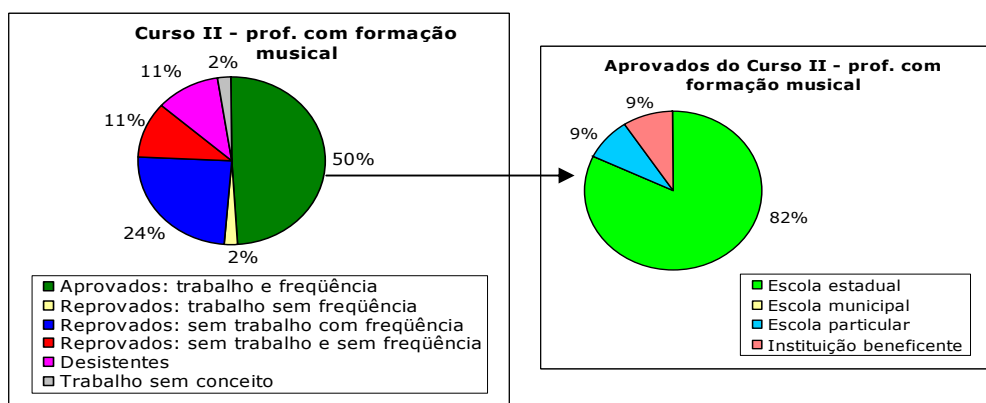


Dos 45 inscritos, apenas 22 foram aprovados. Entre os motivos estão:

- cinco foram considerados desistentes por terem frequência abaixo de 50% (compareceram apenas ao Módulo 1) e não terem entregado o trabalho. Destes, um nunca acessou o TelEduc, um realizou quatro acessos e dois acessaram oito vezes, embora sem colaboração nas atividades programadas (acessos para observação e não para participação);
- 17 foram reprovados, sendo que:
 - 11 não entregaram o trabalho de aplicação, embora tivessem frequência superior a 90%;
 - cinco não entregaram o trabalho de aplicação e também tinham frequência insuficiente (sendo que dois deles nunca acessaram o TelEduc);
 - apenas um entregou o trabalho de aplicação, mas teve frequência inferior a 50% por não ter acessado o TelEduc;
 - um entregou o trabalho e teve frequência superior a 90% mas não consta como aprovado.

O curso recebeu 31 inscrições de professores pertencentes a escolas estaduais; destes 31, apenas 18 foram aprovados. Dos demais, 9 foram reprovados, 3 desistiram e um consta sem conceito. Nenhum dos quatro inscritos pertencentes a escolas municipais foi aprovado: três foram reprovados e um desistiu. Dos três inscritos pertencentes a escolas particulares, dois foram aprovados e um aprovado, e dos sete inscritos que atuavam em instituições beneficentes, 2 foram aprovados, quatro reprovados e dois desistiram. A 46ª inscrição, que foi posteriormente cancelada, era de um professor pertencente à uma instituição beneficente.

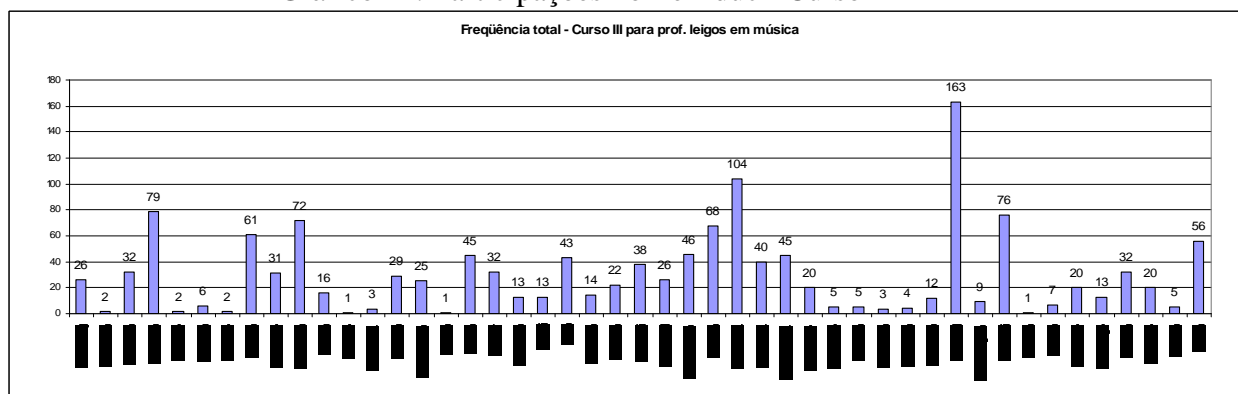
Gráfico 20: Aprovados e reprovados - Curso II PFM



Curso III para professores leigos em música (PLM)⁷⁰

Este curso teve 48 inscritos cujas escolas participaram dos eventos didáticos da Série 3 (1^a a 4^a séries do ensino fundamental); entretanto, destes dois nunca acessaram o TelEduc. Os 46 participantes totalizaram 1338 acessos, uma média de 29 por inscrito. O gráfico a seguir apresenta os acessos por participante e sua distribuição:

Gráfico 21: Participações no TelEduc - Curso II PLM

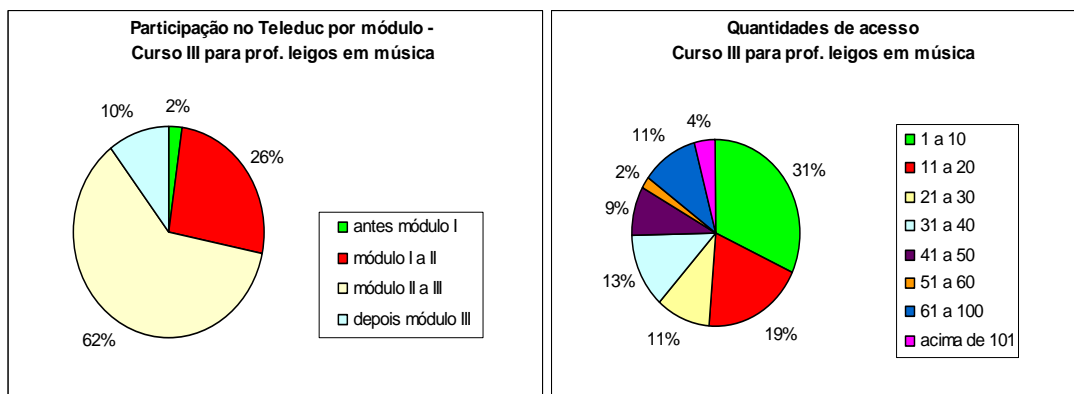


Conforme já descrito, os dois cursos para leigos deste semestre tiveram a mesma estrutura dos cursos para professores com formação musical – portanto, com três Módulos presenciais – dois no início e um no final. Foram realizados 31 acessos antes do Módulo 1 (2%); entre o Módulo 1 e o Módulo 2 foram efetuados 363 acessos (26%), um número maior ainda entre o Módulo 2 e o Módulo 3 (850 acessos, 62%) e novamente um número menor de acessos após o Módulo 3 (14, 10%). Se agruparmos os participantes em categorias/faixas de acessos ao TelEduc, observaremos uma distribuição bastante desigual em termos de quantidades – entre as maiores proporções estão as faixas de um a 10 acessos (31% dos participantes) e de 11 a 20 acessos (19% dos participantes), que infelizmente

⁷⁰ Período relatório do TelEduc: 01 de julho a 30 de dezembro de 2006.

representam uma média baixa de participação nas atividades a distância.

Gráfico 22: Acessos ao Teleduc - Curso III PLM

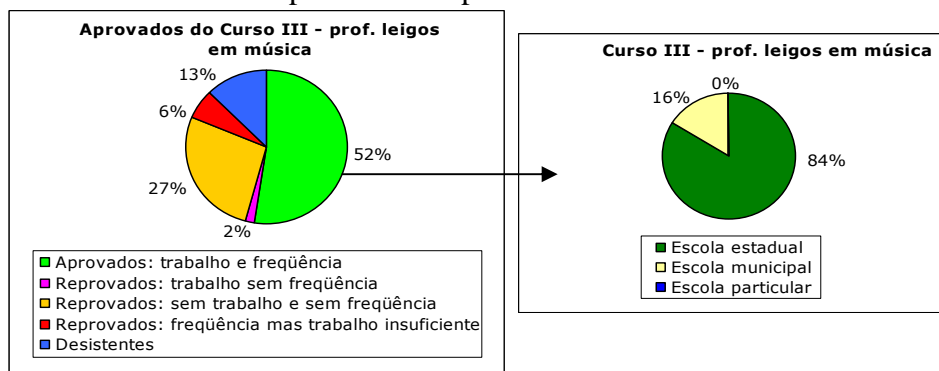


Dos 48 inscritos, 25 foram aprovados e 23 não concluíram o curso; sendo que destes 23, 17 foram reprovados e 6 desistiram. Diferente dos outros cursos realizados naquele ano, não houve entre os 17 reprovados algum que tivesse tido frequência, mas não tivesse entregado o trabalho final. Assim, os motivos da reprovação foram:

- três participantes que tiveram frequência acima de 90% entregaram o trabalho mas o mesmo foi considerado insuficiente e, por isso, foram reprovados;
- um participante entregou seu trabalho mas recebeu conceito insuficiente e também tinha frequência insuficiente;
- 13 participantes não entregaram trabalho e tiveram insuficiência de participação;
- entre os seis desistentes estão os dois professores que nunca acessaram o TelEduc; dos quatro demais um não compareceu a nenhum Módulo, um compareceu em apenas um período do primeiro Módulo e os outros dois compareceram apenas no primeiro Módulo (em ambos os períodos).

O curso recebeu 42 inscrições de professores pertencentes a escolas estaduais; destes 42, 21 (50%) foram aprovados. Dos demais, 15 foram reprovados e seis desistiram. Quatro dos cinco inscritos pertencentes a escolas municipais foram aprovados e um foi reprovado. O único inscrito pertencente a escola particular foi reprovado. Não registramos inscrições de professores de instituições beneficentes.

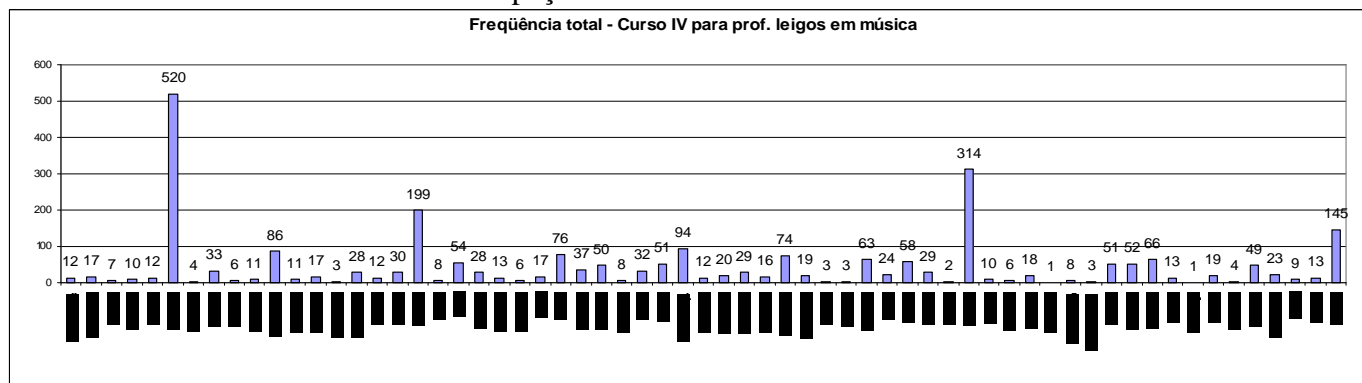
Gráfico 23: Aprovados e reprovados - Curso III PLM



Curso IV para professores leigos em música (PLM)⁷¹

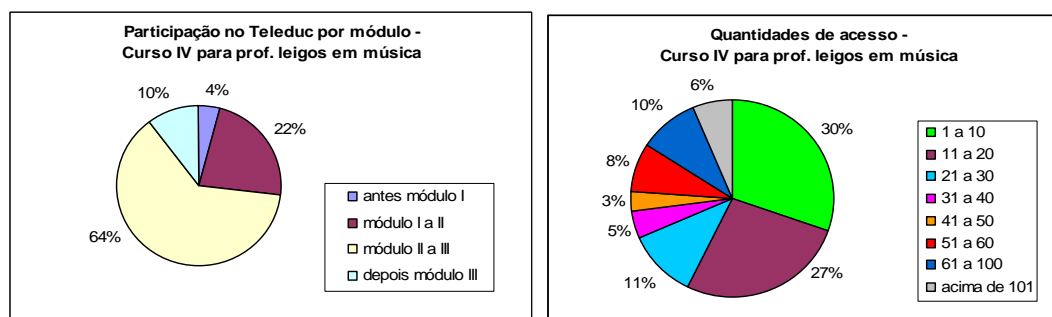
Este curso teve o maior número de inscritos naquele ano – um total de 78 inscritos cujas escolas trariam seus alunos para assistir aos eventos didáticos da Série 4 (5ª a 8ª séries do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Destes, 70 foram inscritos no TelEduc (os 8 não inscritos pertenciam todos a escolas estaduais). Destes, 7 nunca entraram no TelEduc e, por isso, contamos com 63 participantes efetivos. Foi constatado um total de 2649 acessos – uma média de 42 acessos por participante; se descontados os quatro maiores acessos (520, 199, 314 e 145) teremos um total de 1471 acessos e uma média mais real de 25 acessos, o que caracteriza mais apropriadamente os acessos da grande maioria dos professores participantes.

Gráfico 24: Participações no TelEduc - Curso IV PLM



Os 63 professores participantes inscritos no TelEduc realizaram 117 acessos antes do Módulo 1 (4%); entre o Módulo 1 e o Módulo 2 efetuaram 594 acessos (22%), um número maior ainda entre o Módulo 2 e o Módulo 3 (1665 acessos, 64%) e novamente menos acessos após o Módulo 3 (273, 10%). Se agruparmos os participantes em categorias/faixas de acessos ao TelEduc, observaremos uma distribuição bastante desigual em termos de quantidades – entre as maiores proporções estão as faixas de um a 10 acessos (30% dos participantes) e de 11 a 20 acessos (27% dos participantes), que infelizmente representam uma média muito baixa de participação nas atividades a distância.

Gráfico 25: Acessos ao Teleduc - Curso IV PLM



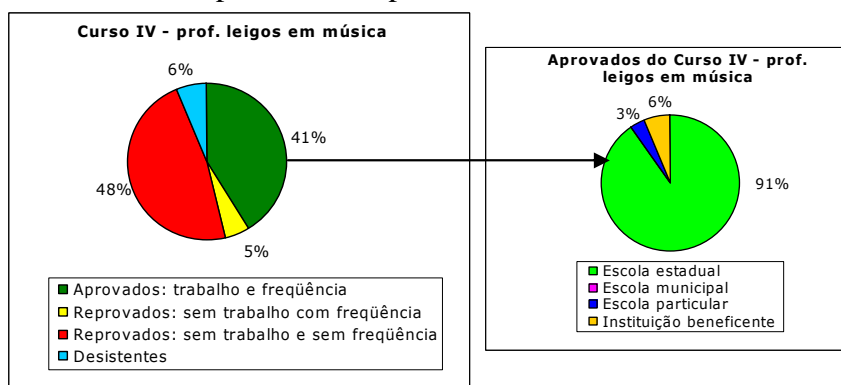
⁷¹ Período do relatório do TelEduc: 01 de julho a 30 de dezembro de 2006.

Conforme já mencionado, dos 78 inscritos, 63 professores participantes participaram no TelEduc, e destes apenas 32 foram aprovados. Destes 32, sete foram aprovados mesmo com frequência insuficiente por terem faltado em algum dos Módulos (um com 70% e seis com 80% de presença); dos seis, dois realizaram 13 e 16 acessos no TelEduc e os demais acessaram mais de 50 vezes, e todos entregaram trabalhos. Entre os motivos da reprovação dos outros 46 inscritos, estão:

- dos cinco desistentes, três haviam sido inscritos no TelEduc mas um nunca o acessou e os outros dois realizaram apenas 6 acessos. Os outros dois não foram inscritos. Todos nunca compareceram aos Módulos presenciais;
- quatro não entregaram trabalho apesar de terem participado em mais de 90% dos Módulos presenciais e terem acessado ao TelEduc;
- 37 foram reprovados por não entregarem o trabalho e não terem tido frequência: dois tiveram 50% de frequência, 11 tiveram 60%, 7 tiveram 70% e 17 tiveram 80%. Seis destes 37 não foram inscritos no TelEduc (foram inscritos 31), e dois dos outros 31 que haviam sido inscritos nunca o acessaram;
- nenhum reprovado entregou o trabalho e não teve frequência.

Quanto à origem e vínculo dos professores participantes, constatamos que 73 pertenciam a escolas estaduais; destes, 29 foram aprovados, cinco desistiram e 39 foram reprovados. O único inscrito de escola municipal foi reprovado e o único de escola particular foi aprovado; dos três inscritos de instituição beneficente, dois foram aprovados e um foi reprovado.

Gráfico 26: Aprovados e reprovados - Curso IV PLM



Algumas considerações

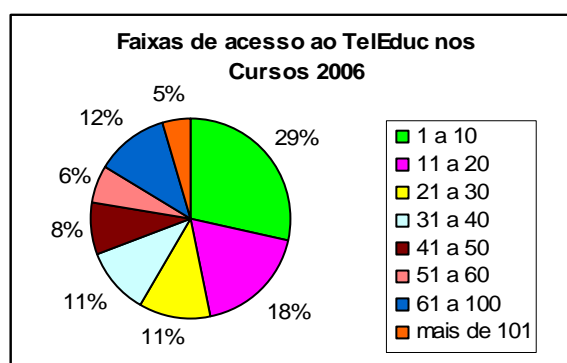
A tabela adiante apresenta resumo dos acessos ao TelEduc durante os respectivos cursos. A faixa com maior número e percentual de acessos, em todos os cursos, é a de 1 a 10 acessos (201 pessoas acessaram 1 a 10 vezes, perfazendo um total de 29%); em seguida, vemos o percentual a faixa de 11 a 20 acessos (128 pessoas, 18%), seguida pela ampla faixa de 61 a 100 acessos (82 pessoas, 12%). Estas faixas são mais elevadas no curso misto

(último do primeiro semestre) e nos três cursos do segundo semestre, sendo que no primeiro semestre as faixas predominantes em dois cursos são as de 61 a 100 acessos e a de 41 a 50 acessos (em um curso). Aparentemente, estes dados indicam que houve um número maior de acessos nos cursos do primeiro semestre do que os do segundo semestre.

Tabela 9: Acessos ao TelEduc

Quant. acessos	Acessos dos professores participantes - em porcentagem							Totais	
	Curso I c/ form.	Curso I leigos	Curso II leigos	Curso misto	Curso II c/ form.	Curso III leigos	Curso IV leigos		
1 a 10	12%	15%	12%	57%	44%	31%	30%	201	29%
11 a 20	20%	13%	18%	11%	20%	19%	27%	128	18%
21 a 30	14%	17%	6%	11%	9%	11%	11%	79	11%
31 a 40	12%	21%	18%	0	7%	13%	5%	76	11%
41 a 50	12%	11%	15%	7%	2%	9%	3%	59	08%
51 a 60	9%	11%	6%	0	7%	2%	8%	43	06%
61 a 100	15%	6%	22%	7%	11%	11%	10%	82	12%
mais de 101	6%	6%	3%	7%	0	4%	6%	32	05%
Totais	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	700	100%

Gráfico 27: Porcentagens de acesso ao TelEduc



Conforme pode ser visto na tabela abaixo, o curso com a maior porcentagem de concluintes foi o Curso II para professores leigos em música (69%, 25 pessoas de um total de 36); o maior número de não concluintes foi do curso misto (79%, 30 pessoas de um total de 38). No gráfico abaixo, percebe-se que 53% (177 professores participantes) não concluíram os cursos, apenas 160 (47%) cumpriram todos os requisitos.

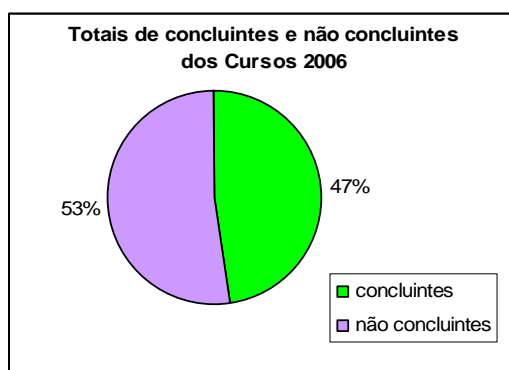
Tabela 10: Concluintes dos cursos (2006)

	A		B		C		D		E		F		G		Totais	
Concluintes	21	62%	27	47%	25	69%	8	21%	22	49%	25	52%	32	41%	160	47%
Não concluint.	13	38%	31	53%	11	31%	30	79%	23	51%	23	48%	46	59%	177	53%
Totais	34	100%	58	100%	36	100%	38	100%	45	100%	48	100%	78	100%	337	100%

Legenda

A: Curso I para prof. com formação musical; B: Curso I para prof. leigos em música; C: Curso II para prof. leigos em música; D: Curso misto; E: Curso II para prof. com formação musical; F: Curso III para prof. leigos em música; G: Curso IV para prof. leigos em música

Gráfico 28: Porcentagens de concluintes e não concluintes dos cursos de 2006

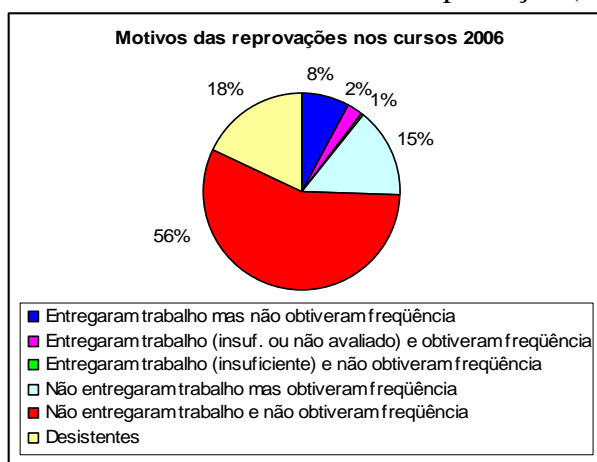


Ao cruzar os dados sobre os motivos das reprovações em termos de descumprimento de um ou mais critérios para conclusão dos cursos (tabela 18 em números e gráfico em porcentagens), percebemos que a maioria que não concluiu o curso (100 pessoas, 53%) não entregou o trabalho e nem obteve frequência nem nos Módulos presenciais e também, na maioria das vezes, a distância. 32 desistiram do seu curso (18%) e 26 (15%) não entregaram o trabalho, mas obtiveram frequência. Em dois dos casos acima mencionados a variável “trabalho de aplicação de curso” parece ser um elemento dificultador da certificação.

Tabela 11: Motivos de reprovação e conclusão (2006)

	A	B	C	D	E	F	G	Totais
Entregaram trabalho e obtiveram frequência	21	27	25	8	22	25	32	160
Entregaram trabalho mas não obtiveram frequência	1	6	2	3	1	1	0	14
Entregaram trabalho (insuficiente ou não avaliado) embora tivessem obtido frequência	0	1	0	0	0	3	0	4
Entregaram trabalho (insuficiente) e não obtiveram frequência	0	0	0	0	1	0	0	1
Não entregaram trabalho mas obtiveram frequência	5	2	1	3	11	0	4	26
Não entregaram trabalho e não obtiveram frequência	6	21	5	13	5	13	37	100
Desistentes	1	1	3	11	5	6	5	32
Totais gerais	34	58	36	38	45	48	78	337

Gráfico 29: Resumo dos motivos de reprovação (critérios)



Cabe lembrar que a análise quantitativa destes critérios não permite a investigação da motivação pessoal dos reprovados ou desistentes nos cursos, eles são apenas o resultado de fatores que os antecedem. Por exemplo, eles podem também estar relacionados ao acompanhamento realizado pelos docentes dos cursos. Na tabela abaixo podem ser vistas as quantidades de acesso de cada um.

Tabela 12: Acessos dos docentes ao TelEduc nos cursos (2006)

Docentes	Quantidades de acessos							Totais acessos docentes
	Curso I c/ form.	Curso I leigos	Curso II leigos	Curso misto	Curso II c/ form.	Curso III leigos	Curso IV leigos	
Docente 1	70	76	49	46	42	35	76	394
Docente 2	100	77	38	31	38	12	[Sem dados]	296
Apoio 1	60	-	-	-	-	-	-	60
Apoio 2	39	-	-	-	-	-	-	39
Apoio técnico 1	303	281	221	139	209	194	215	1562
Apoio técnico 2	-	-	-	-	58	34	33	125
Totais	572	434	308	216	347	275	324	2476

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)