

GRUPO DE DISCUSSÃO VIRTUAL COMO POSSIBILIDADE PARA CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EAD

*VIRTUAL GROUP DISCUSSION AS A POSSIBILITY FOR STABLISHING KNOWLEDGE IN DISTANCE
EDUCATION*

*GRUPO DE DISCUSIÓN VIRTUAL COMO POSIBILIDAD PARA LA CONSTITUCIÓN DE CONOCIMIEN-
TOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA*

Celso Augusto dos Santos Gomes

Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor no Centro Universitário do Sul de Minas. E-mail: pedro.junior@unis.edu.br

Wanderson Gomes de Souza

Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor no Centro Universitário do Sul de Minas. E-mail: wanderson@unis.edu.br

Simone de Paula Teodoro Moreira

Doutora em Educação pela UNIMEP. Professora no Centro Universitário do Sul de Minas. E-mail: simone@unis.edu.br

Alessandro Messias Moreira

Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor no Centro Universitário do Sul de Minas. E-mail: alessandro-moreira@unis.edu.br

RESUMO

Neste artigo objetiva-se mostrar o grupo de discussão virtual como uma possibilidade de constituição de conhecimentos docentes em trabalho. Os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam em uma graduação em música na modalidade EaD. Um curso em que a atuação docente se mostra calcada na polivalência docente, ou seja, em um contexto em que o professor se mostra altamente demandado em seus afazeres, já que tem que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal. Isso quer dizer que o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa é muito menos particionado e muito mais artesanal, se o confrontarmos com os modelos de EaD baseados na condição de polidocência e que se destinam à formação em massa de estudantes. Assim, foi possível observar que, por não haver a colaboração com outros profissionais técnicos, não há a fragmentação sofrida pelo trabalho docente que observamos na maioria dos cursos de EaD desenvolvidos na atualidade. Tendo em vista que a maioria dos educadores atuantes em cursos nessa modalidade têm desenvolvido seus saberes no próprio cotidiano do trabalho, presume-se que aprendizagens docentes podem ser constituídas com a discussão virtual em *webconferência*. Portanto, torna-se possível ser, o grupo de discussão virtual, uma possível ferramenta para a

reflexão crítica docente com seus pares a partir do conhecimento que o professor constitui com sua experiência nessa modalidade de ensino.

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

ABSTRACT

The objective of the following paper is to show the virtual discussion group as a possibility for establishing teaching knowledge through practice. The subjects of this study are teachers who work in an undergraduate Distance Education music program. A program related to teaching performance based on the polyvalence of teachers, which they are highly required in their duties. They have to produce teaching materials and videos as well as operate and feed the tools within the Virtual Learning Environment with activities and other teaching and learning objects autonomously and usually manually. It means that teachers' activities are less fragmented and more intuitive if compared to Distance Education models when it comes to "polyteaching", which is directed to teaching a great number of students simultaneously. According to the authors' observation, it was clear that, due to the lack of collaboration with other technical professionals, no fragmentation affected the teaching activity in most current Distance Education programs. Considering that most educators working in Distance Education have developed their knowledge through practice, it is assumed that teaching learning abilities can be acquired with the virtual discussion in a web conference. Therefore, it is possible that the virtual discussion group becomes a tool for a teaching critical reflection among peers based on the knowledge teachers acquire within Distance Education.

Keywords: Teacher formation. Higher Education Teaching. Music Education. Distance Education.

RESUMEN

En este artículo se pretende mostrar el grupo de discusión virtual como una posibilidad de constitución de conocimientos docentes en trabajo. Los sujetos de esta investigación son profesores que actúan en una graduación en música en la modalidad EaD. Un curso en que la actuación docente se muestra calcada en la polivalencia docente, o sea, en un contexto en que el profesor se muestra altamente demandado en sus quehaceres, ya que tiene que producir materiales, videos, operar y alimentar las herramientas presentes en el Ambiente Virtual de Aprendizaje con actividades y otros objetos de enseñanza y aprendizaje de forma autónoma y casi siempre artesanal. Esto quiere decir que el hacer docente de los sujetos de esta investigación es mucho menos particionado y mucho más artesanal, si lo confrontamos con los modelos de EaD basados en la condición de polidocencia y que se destinan a la formación masiva de estudiantes. Así, fue posible observar que, por no haber la colaboración con otros profesionales técnicos, no hay la fragmentación sufrida por el trabajo docente que observamos en la mayoría de los cursos de EaD desarrollados en la actualidad. En vista de que la mayoría de los educadores actuantes en cursos en esta modalidad han desarrollado sus saberes en el propio cotidiano del trabajo, se presume que aprendizajes docentes pueden ser constituidos con la discusión virtual en webconferencia. Por lo tanto, es posible ser, el grupo de discusión virtual, una posible herramienta para la reflexión crítica docente con sus pares a partir del conocimiento que el profesor constituye con su experiencia en esa modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Formación de profesores. Docencia en la enseñanza superior. Educación Musical. Educación a distancia.

INTRODUÇÃO

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

Nesse sentido e para justificar a importância de se trabalhar tal problema de pesquisa, resgata-se Mill (2012), que afirma que a maioria dos educadores atuantes em cursos na modalidade EaD tem desenvolvido seus saberes docentes no próprio cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Esse autor ainda mostra que, devido à ausência, no Brasil, de cursos de formação inicial para professores de EaD, geralmente a formação do ofício de docente na educação virtual tem-se dado por meio do ‘aprender fazendo’ ou se ‘formar formando’. Isso indica que o trabalho prático e reflexivo na EaD traz à tona o problema da autonomia docente. Autonomia essa que, dentre outros fatores, se constitui principalmente pelo domínio de uma base de saberes docentes com uma visão de todo o processo de produção na educação, o que, geralmente, acontece na coletividade do trabalho.

Ponderando sobre essa coletividade, conjectura-se que, com os desafios/dificuldades que professores em uma graduação em música encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência (a EaD), conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho, em um grupo de discussão on-line.

Dessa forma, o artigo pretende demonstrar como o grupo de discussão virtual pode se tornar uma importante ferramenta para a constituição de conhecimentos docentes em seu trabalho.

Os sujeitos e o desenho da pesquisa

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

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

O grupo aqui chamado de grupo ‘A’ optou por realizar as reuniões às quartas-feiras,

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

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

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

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

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

Os dois grupos foram sempre mediados pelo autor desse artigo, que, além de atuar como coordenador do referido curso, também conduz as disciplinas de Construções de Materiais Didáticos para Educação Musical e Instrumento Musicalizador Violão e Guitarra I e II. Esse professor – coordenador é bacharel em Música com habilitação em guitarra na mesma instituição em que estudaram os professores Alexandre, Felipe e Adriana. Somase a isso, o fato desse professor – coordenador ter Licenciatura em Música concluída por meio de um programa especial de complementação pedagógica, oferecido pela mesma instituição em que se formaram os professores Gabriel e Valéria.

Contexto e atuação dos sujeitos da pesquisa

No que tange o contexto de EaD em que trabalham os sujeitos pesquisados neste trabalho, se faz importante salientar que a atuação dos mesmos não se contextualiza no conceito de polidocência mostrado por Mill (2010a, 2010b). Então, os professores aqui pesquisados não dispõem da ajuda de um conjunto de técnicos, o que quer dizer que a docência, no curso em que atuam, se dá em uma prática na qual a colaboração com outros profissionais é quase inexistente se compará-la com o modelo de polidocência abordado por Mill (2010a, 2010b).

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

Em comparação com a atuação docente presente no contexto de educação fabril acima mencionado, os sujeitos desta pesquisa atuam acumulando os afazeres desenvolvidos por atores como o professor-conteudista, o professor-aplicador/formador e o tutor virtual. Há também atividades práticas realizadas pontualmente nos encontros presenciais nos polos do curso exercidas pelo tutor presencial.

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

Esses professores acabam tendo que desenvolver habilidades na operação de recursos comunicacionais típicos da internet como *wikis*, *fóruns*, *chats* (dentre outros), além de construírem exercícios e testes que se encontram incorporados nos ambientes virtuais de aprendizagem em que atuam. Em suma, os sujeitos desta pesquisa, em vez de serem atores que compõem a equipe polidocente mostrada por Mill (2010a, 2010b), no contexto do curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD em questão, acabam atuando como profissionais que exercem grande parte das atribuições da equipe polidocente. Isso significa que o professor aqui pesquisado pode ser entendido como um professor poliva-

lente. Um professor altamente exigido em seus afazeres, já que tem que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes no AVA com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal.

É possível também entender que não há uma ação intencional, semelhante ao que apresentam Filatro e Piconez (2004), de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas com o auxílio do profissional chamado de *Designer* Instrucional ou Educacional. Portanto, não se tem, como convencionalmente se faz na maior parte dos cursos de EaD mostrados por Filatro e Piconez (2004), o desenvolvimento das disciplinas nos estágios de:

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

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

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

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

tro encontros presenciais semestrais do curso.

O curso de Licenciatura em Música: projeto pedagógico e docência

O Curso de Licenciatura em Música em que trabalham os professores sujeitos desta pesquisa conta com três polos nas cidades de Betim, Formiga e Varginha, todas em Minas Gerais. Nesses polos, desenvolvem-se quatro encontros presenciais semestrais. No primeiro e terceiro encontros do semestre, trabalham-se atividades práticas musicais e nos outros dois, no segundo e quarto, são aplicadas as avaliações presenciais, em que os alunos realizam provas escritas e práticas. Assim, há uma escala de viagens para que cada professor e tutor da disciplina estejam presentes em cada um dos três polos ao menos uma vez por semestre.

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

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

Já na construção do conhecimento, o projeto prevê ao professor, em seu trabalho docente, a necessidade de mobilizar o aluno para a problematização por meio de atividades operacionais, tais como a pesquisa, o estudo individual, seminários, exercícios e desenvolvimento de projetos. Nesse sentido, percebe-se que o professor, no contexto de EaD em que atuam os sujeitos desta pesquisa, é concebido de forma semelhante à que Mill (2010a, p.150) chama de professor-coordenador:

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

De forma semelhante ao que descreveu o autor citado, são previstos ao professor que atua na licenciatura de música na modalidade EaD, o planejamento (o *design* de

materiais e atividades), o acompanhamento de cerca de 300 alunos divididos em várias turmas (a gestão do processo de ensino e aprendizagem), a readequação das atividades e materiais didáticos durante o curso, o gerenciamento dos tutores, a avaliação dos alunos e o atendimento a questões acadêmicas/burocráticas da disciplina (planejamento, aplicação da logística de atividades práticas e avaliativas no polo, lançamento de notas, etc.). Com esse rol de atividades, como já demonstrado com base em Mill (2010a), pode-se compreender que nesse contexto, como em grande parte, se não na totalidade dos cursos na modalidade EaD, o trabalho docente é precarizado.

Tendo em vista tal precarização, vale mencionar o que Welz e Wolf (2010 apud MILL, 2012, p.11) destacam,

A evolução das tecnologias da informação (TI) e a sua crescente utilização no local de trabalho alteraram a forma como as pessoas trabalham. Atualmente, há cada vez mais trabalhadores que podem desempenhar as suas funções a distância, fora das instalações da entidade patronal, através da utilização de redes informáticas e das telecomunicações - um fenómeno definido como “teletrabalho”.

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

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

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

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

A ferramenta de comunicação e o diálogo na webconferência

A ferramenta webconferência utilizada para as reuniões virtuais foi o *Blackboard Collaborate* que, como o próprio nome sugere, proporciona colaboração por meio de plataforma on-line. É um recurso que contempla a comunicação via internet por meio de transmissão de vídeo, áudio, chat, quadro branco, apresentação de slides, compartilhamento/visualização de arquivos de texto e navegador de internet. Uma ferramenta que abrange várias mídias e que reporta ao conceito de hibridismo das mídias, pois, por meio da digitalização, inclui, além de números, informações tradicionalmente chamadas de análogas como textos, imagens, áudios e vídeos. Essas informações, segundo Santaella (2010, p. 85)

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

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

Com a relação comunicacional entre sujeitos ativos por meio dessa ferramenta, há de se considerar a capacidade de se transmitir as diferentes formas de representação do pensamento e seus específicos signos. Contudo, tende-se, pela grande fundamentação que se mostra à nossa cultura, a de ver a língua falada e/ou escrita como a única linguagem que nos permite a interação. Por esse motivo, há de se pensar, principalmente no contexto do grupo aqui pesquisado, que essa ferramenta se contextualiza na rede intrincada e plural de linguagem que são utilizados para se comunicar atualmente com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Trata-se de uma rede que pode passar despercebida, como enfatiza Santaella (1983, p. 02)

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

Cabe observar que a qualidade do vídeo e áudio das sessões de webconferência utilizadas para as reuniões do grupo de discussão docente foi influenciada, por vezes, pela

condição da conexão que os participantes tinham com a internet. Por algumas vezes percebia-se interrupções das frases dos participantes, apesar de a ferramenta dificilmente cortar suas falas. Tais interrupções aconteceram por instabilidade da internet, o que ocasionou pequenos trechos de silêncio que logo eram findados com a continuação da frase interrompida. Uma continuação que deixava por alguns instantes a fala dos participantes mais aguda e com uma velocidade mais acelerada que o normal.

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

Observou-se que a instituição que abarca a referida Licenciatura em Música oferece habitualmente atividades de formação docente em momentos presenciais nos inícios de semestres e eventualmente conjugados com momentos a distância, uma ação denominada de ‘capacitação docente’ e que se assemelha com o que Canário (2001) entende por formação “sentada” na escola. Segundo Cunha e Prado (2010), esse tipo de prática de formação pode ser referenciada em um modelo de formação de caráter transmissivo, orientada para aquisições e distanciada das subjetividades dos sujeitos. Uma formação que se calca nas ineficiências e carências de perícias específicas dos professores frente ao seu contexto de atuação.

Assim, no intuito de buscar uma saída para a formação ‘sentada’ na escola, e ainda embasado em Cunha e Prado (2010), entende-se que o grupo de discussão docente aqui proposto tende a uma oportunidade de ‘formação em contexto’. Uma formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria para a atuação docente. Os autores supracitados mostram que a ‘formação em contexto’, portanto, tende a romper com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola). Ao se contrapor à racionalidade

instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real da formação ‘sentada’ no local do trabalho docente, a ‘formação em contexto’ se baseia na ideia-chave em que a prática se mostra “como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente” (CUNHA e PRADO, 2010, p. 104).

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

PIMENTA, S. G. et al. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTAELLA, L. **O Que Semiótica**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1983.